



ISSN 2218-029X

Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Галоўны рэдактар:
А.М. Сендзер

Намеснік галоўнага рэдактара:
У.В. Здановіч

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

Рэдакцыйная калегія:

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

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

Адрас рэдакцыі:
224665, г. Брэст,
бульвар Касманаўтаў, 21
тэл.: 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 / 2014

У адпаведнасці з Загадам Старшыні Вышэйшай
атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь № 94 ад 01.04.2014 г.
часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія.
Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў
Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных
даследаванняў па філалагічных, педагогічных і псіхалагічных навуках



Vesnik

of Brest University

Editor-in-chief:
A.M. Sender

Deputy Editor-in-chief:
V.V. Zdanovich

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

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

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

Editorial Office:
224665, Brest,
Boulevard Cosmonauts, 21
tel.: 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 / 2014

According to the order of Chairman of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus № 94 from April 01, 2014, the journal «Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology» was included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publication of the results of scientific research in philological, pedagogical and psychological sciences

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

Тимошенко Е.И. Семантический переход «грязный, темный → плохой» в русском языке	5
Сальникова Е.Г. Отражение мировосприятия ребенка в поэзии К. Несбитта	12
Лянцевич Т.М. Функционально-семантические поля темпоральности и аспектуальности в поэтической речи Б. Пастернака	18
Маляўка П.І. Духоўны катарсіс драматычнага героя ў п'есе Аляксея Дударова «Парог»	29
Тригук М.О. Стилистический потенциал личных местоимений в формировании образа повествователя	36
Ляшчынская В.А. Культурныя эталоны і стэрэатыпы ў фразеалагізмах беларускай мовы са значэннем 'працаваць' і 'гультайнічаць'	43
Белоус И.Л. Классификация имен собственных в современном немецком языке	52
Доўгаль А.В. Адлюстраванне эмоцый у семантыцы выказванняў	58

ПЕДАГОГІКА

Лавицкая Е.Б. Социально-педагогическая деятельность как объект современного педагогического исследования	64
Лятецкая И.Н. Дифференциация обучения студентов в педагогическом вузе	72
Савчук В.В. Алгоритм прогнозирования качества дидактического процесса вуза	77
Осипова М.П. Родительское отношение к детям: сущность, механизмы совершенствования	83
Ковалевич М.С. Моделирование процесса воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи в условиях инновационного развития страны	92

ПСІХАЛОГІЯ

Ульянова А.Ю. Особенности структуры интеллекта белорусских и туркменских студентов	102
Голиков В.В. Супружеская идентичность как исследовательская проблема	108
Соколова Э.А. Психологические проблемы в пространственных границах сознания	114
Лобанов А.П. Новый взгляд на обучение и развитие в современном вузе: понятийные способности и концептуальное обучение	123
Онуфриева Л.А. Психологические особенности проблемы профессионализации будущих специалистов социномических профессий	129
Палюшик Е.В. Атрибутивная терапия феномена анозогнозии у лиц, зависимых от алкоголя	137
Данцевич Е.А. Семантический профиль оценочных характеристик концепта «Беларусь» у учащихся гимназии и средней общеобразовательной школы	146

ПАДЗЕІ

Карлюкевіч А.М. Краязнаўчая перыёдыка як крыніца вывучэння гісторыі рэгіёна (на прыкладзе альманаха «Астрамечаўскі рукапіс»)	152
Звесткі аб аўтарах	158

INDEX

PHILOLOGY

Timoshenko E.I. Semantic Carrying Over «dirty, dark → bad» in Russian	5
Salnikova E.G. Reflection of Attitude of the Child in the Poetry of K. Nesbita.....	12
Lyantsevich T.M. Functional-Semantic Fields of Temporality and Aspectuality in Boris Pasternak's Poetic Speech	18
Malyavka P.I. Spiritual Catharsis of the Character in the Alexey Dudarev's play «Threshold».....	29
Tryhuk M.O. Stylistic Potential of Personal Pronouns in Creating the «Image of the Narrator».....	36
Liashchynskaya V.A. Cultural Standards and Stereotypes in Phraseological Units of the Byelorussian Language with the Meaning 'to Work' and 'to be Lazy'	43
Belous I.L. Proper Names' Classification in Modern German	52
Douhal A.V. Manifestations of Emotions in the Semantics of Sayings	58

PEDAGOGY

Lavitskaya E.B. Social and Pedagogical Activity as an Object of Modern Pedagogical Research	64
Lyatetskaya I.N. The Differentiation of Training of Students in Pedagogical Higher Education Institution.....	72
Savchuk V.V. The Algorithm of Predicting the Quality of the Didactical Process of a University	77
Osipova M.P. Parents' Attitude to Children: Essence, the Mechanisms of Improvement	83
Kovalevich M.S. Modeling of the Process of Forming of Students' Life Sense Values in the Conditions of Innovative Development of the Country.....	92

PSYCHOLOGY

Ulyanova H.Y. The Features of the Intelligence Structure of Belarusian and Turkmen Students	102
Golikov V.V. Gender Identity as Research Problem	108
Sokolova E.A. Psychological Problems in Space Boundaries of Consciousness	114
Lobanov A.P. New Viewpoint on the Education and Development in Modern University: Conceptual Abilities and Conceptual Teaching	123
Onufrieva L.A. Psychological Features of the Professionalization Problem of Future Specialists of Socioeconomic Professions	129
Paliushyk A.V. Attributive Therapy the Phenomenon of Anosognosia at the Persons Dependent on Alcohol.....	137
Dantsevich H.A. Semantic Profil of Concept Belarus for Pupil from School and Gymnasia.....	146

EVENTS

Karlyukevich A.M. Regional Periodicals as the Source of Studying the History of the Region (on the Base of Anthology «Astramechevski Issue»)	152
Information about the authors	158

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПЕРЕХОД «ГРЯЗНЫЙ, ТЕМНЫЙ → ПЛОХОЙ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье обосновывается регулярность мотивационной модели «темный, грязный→ плохой» в русском языке и рассматривается типология переносных значений в рамках обозначенной модели. Наиболее частотными переносными значениями в семантической структуре рассматриваемых слов оказываются абстрактные значения общей отрицательной оценки и отрицательной нравственной оценки человека.

Введение

В лингвистике нескольких последних десятилетий не ослабевает интерес к проблемам семантической деривации, семантической реконструкции, построения типологии семантических изменений [1; 2]. Одной из задач исследований в этой области является создание объемной базы данных, отражающей типы семантических переходов, засвидетельствованных в разных языках как в синхронии, так и в диахронии, – так называемого «каталога семантических переходов» [3, с. 402]. Анна А. Зализняк подчеркивает, что в каталог должны войти не просто регулярные, а «не тривиальные семантические сдвиги, воспроизводимые в разных языках и/или в разных словах одного языка». Под «тривиальными», с другой стороны, понимаются семантические сдвиги, которые «и так хорошо известны» [4, с. 20]. Хотя четкую границу между теми и другими провести достаточно трудно, в любом случае ясно, что выявление закономерностей переосмысления тех или иных понятий или представлений дает возможность сделать определенные выводы о законах человеческого мышления и о характере отраженной в языке картины мира.

В основе большого количества семантических переходов лежит, как известно, такая мыслительная операция, как сравнение. Определенно установленным и не вызывающим сомнений положением в семасиологии является констатация формирования абстрактных, в том числе оценочных, значений на базе значений предметно-пространственных. И хотя в лингвистической литературе неоднократно высказывалось мнение о том, что лексема (понимаемая, в соответствии с подходом Ю.Д. Апресяна, как отдельное значение многозначного слова) «почти никогда (подчеркивание наше – Е.Т.) не выводится из какой-то другой лексемы данного слова с помощью продуктивного правила» [5, с. 12], можно считать, что если не прямая, то какая-либо опосредованная, ассоциативная и т.п. связь между отдельными значениями многозначного слова существует хотя бы в силу диффузности лексической семантики. К подобному типу семантического (в данном случае метафорического) переноса, основанного на ассоциативных связях между восприятием и оценкой физических признаков и абстрактных категорий, относится формирование значения отрицательной оценки на основе исходного признака ‘грязный’, близкого к нему ‘неоднородный по цвету’ и семантически смежного ‘темный’.

Целью работы является доказать регулярность действия в русском языке мотивационной модели «грязный, темный→ плохой», представить типологию переносных значений в семантической структуре слов, объединенных общим первичным значением указанного физического признака, а также продемонстрировать панхронический характер рассматриваемого семантического перехода.

Семантические сдвиги, связанные с восприятием и переосмыслением таких физических характеристик предмета, как нечистота и, как правило, сопутствующий ей темный цвет, заключаются в ассоциативно-метафорическом переносе наименования на вы-

ражение общей отрицательной оценки предмета, явления или абстрактной категории и отрицательной оценки внутренней сущности человека. Подобные переносные значения в общем виде могут быть сформулированы как ‘плохой, скверный’, ‘безнравственный, непорядочный’, ‘подлый, мерзкий, непристойный’.

Семантическая деривация в прилагательных с основной семой ‘грязный’

Так, само прилагательное *грязный* – в основных значениях ‘покрытый грязью, с грязью’, ‘запачканный, нечистый’ – обнаруживает в своей семантической структуре переносное метафорическое отрицательно-оценочное значение ‘вызывающий моральное отвращение; гнусный’ (*Грязная история. Грязное дело*) (СРЯ, т. I, с. 354). Оценка такого же характера выражается во фразеологическом обороте, содержащем данное прилагательное, *рыться (копаться) в грязном белье (чьём)* – ‘сплетничать, говорить о чужих интимных, не подлежащих огласке делах’. Аналогичные переносные значения обнаруживаются и в семантической структуре исходного существительного *грязь*: ‘что-л. низменное, безнравственное, бесчестное и т.п.’ (*До встречи с ним я уже много видел грязи душевной, жестокости, глупости, – видел не мало и хорошего*. Горький) (СРЯ, т. I, с. 354). Такой же перенос свойствен существительному и в составе фразеологических оборотов, сравн.: *бросать (или кидать) грязью в кого* – ‘опорочивать кого-л.’; *смишать с грязью; втоптать в грязь; вытащить из грязи; не ударить в грязь лицом* ‘выполнить удачно, не оплошать, показать себя с лучшей стороны’.

Этимологически славянский корень **grez-* родствен **grǫz-* (ЭССЯ, вып. 7, с. 124–126; 150–152). Рефлексы обоих корней в славянских языках имеют значения ‘грязь’, ‘размокшая земля’ ‘топкое, болотистое место’, ‘болото, трясина’. Глаголы, соотносительные с этими корнями (**greznǫti* и **grǫznǫti*), также, по сути, тождественны в своих значениях: ‘погружаться’, ‘проваливаться’, ‘утопать, увязать’. Однако семантическая база для формирования оценочных коннотаций в переносных значениях современных русских *погрязнуть* и *погрузиться* оказывается различной. Глагол *погрязнуть* представляет собой видовую пару к *грязнуть*, по-видимому, выходящему из активного употребления в современном языке, о чем свидетельствует его помещение в СРЯ в 4-х томах под ред. А.П. Евгеньевой без иллюстративного материала и отсутствие в ССРЛЯ в 20-ти томах. В переносном значении ‘оказавшись в каком-л. трудном, неприятном, предосудительном и т.п. положении, не найти сил, возможности выйти из него’ обнаруживает крайне неодобрительную оценку морального состояния человека (сравн.: *Погрязнуть в долгах; Погрязнуть в невежестве; Погрязнуть в разврате; Надобно было иметь такой характер, который я имел, чтобы совершенно не погрязнуть в этом ужасном положении*. Л. Толстой). (СРЯ, т. III, с. 170). Глагол *погрузиться* имеет близкое переносное значение: ‘полностью, целиком отдаться какому-л. занятию, чувству и т.п.’ (*Погрузиться в чтение; Погрузиться в задумчивость, в раздумье, в заботы; Погрузиться в сон*). В обоих случаях очевиден семантический компонент ‘высокая степень проявления состояния или признака’. Однако если глаголу *погрузиться* свойственно в основном (судя по данным Национального корпуса русского языка) обозначение физиологических состояний или состояний, характеризующихся глубиной проявления и требующих напряженной интеллектуальной и душевной работы (и, таким образом, мотивированных собственно представлением о пространственной глубине), то глагол *погрязнуть* обозначает в высшей степени аморальные душевные проявления, семантическая мотивация которых обусловлена еще и представлением ‘грязный, испачканный’.

В русских говорах и исходное существительное, и производные слова также обнаруживают переносные значения, содержащие отрицательную оценку обозначаемого: *грязь* – ‘сорная трава в полевых и огородных культурах’ (череп., новг. и др.); *грязь* – 1) ‘неаккуратный, неряшливый человек’ (новг.); 2) ‘пакостник, скверный человек’ (за-

байк.); 3) 'надоедливый, назойливый человек' (олон.); *грязинка* – 'женщина дурного поведения' (тул.) (СРНГ, вып. 7, с. 188–190). Таким образом, справедливым является уже высказывавшееся в лингвистических работах утверждение о том, что «носителем свойства многозначности является единица более крупного масштаба, чем слово, поскольку семантические характеристики и свойства, присущие слову, находят «продолжение» в других единицах лексико-словообразовательного (этимологического) гнезда» [6, с. 20].

Семантическая структура основного лексического значения прилагательного *грязный* представлена двумя ядерными семами (одна из которых не представлена в толковании этого значения, но отражает обязательный сопутствующий реальный признак) – 'имеющий на себе грязь, испачканный' и 'темный' (или 'неоднородный по цвету'), – последнюю можно считать «цветовой». Этим обстоятельством обусловлено наличие у рассматриваемого прилагательного двух рядов синонимов: 1) *нечистый, испачканный, чумазный, черномазый* и 2) *черный, темный, мрачный* и т.п. И слова первого ряда или их однокоренные, и синонимы второго ряда имеют аналогичные переносные значения.

Прилагательное *нечистый* в современном русском языке имеет целый ряд абстрактных оценочных значений, отрицательно характеризующих предмет, явление или внутреннюю сущность человека: (разг.) 'сделанный, выполненный недостаточно тщательно, недостаточно точно, аккуратно' (*Нечистая отделка*); 'лишенный нравственной чистоты; порочный' (*Каждый мужской взгляд, брошенный на его молоденькую жену, казался ему нечистым*. Короленко); 'основанный на обмане, плутовстве; нечестный; // запятнанный каким-л. нечестным, неблагоприятным поступком' (*Царь: Да, жалок тот, в ком совесть нечиста*. Пушкин). Подобное значение имеет и фразеологический оборот *нечист на руку* – 'склонен к воровству, мошенничеству; плутоват, вороват' (ФСРЯ, с. 279).

Семантическая структура других синонимов этого ряда, а также родственных им слов укладывается в описанную выше типологию значений. Сравним семантически вторичные значения существительного *пятно* и его производных: *пятно* – 'что-л. порочащее, позорящее'; *пятнать* – 'порочить, бесчестить'; в составе устойчивых оборотов – *темное* (или *черное*) *пятно* – 'что-л. очень сильно позорящее, порочащее', *класть пятно на кого-что* – 'неблаговидным поступком позорить кого-, что-л.'. В русских говорах отглагольное прилагательное *пачканный* выступает в цветовом значении 'нечистый, неопределенный (о масти голубя)' (ср. и нижн. теч. р. Урал); глагол *пачкаться* формирует переносную оценочную семантику 'делать что-либо плохо, медленно, неаккуратно' (без указ. места); 'оскорблять друг друга' (ср. и нижн. теч. р. Урал) (СРНГ, вып. 25, с. 302). Литературный глагол *пачкать* и синонимичный ему *марать* употребляются в тождественных переносных значениях – 'чернить, порочить', 'позорить', а также как вариативные компоненты в составе фразеологизма, отрицательно характеризующего поведение человека, *марать (пачкать) руки* – 'связываться с кем-либо; быть причастным к чему-либо низкому, недостойному; ввязываться в предосудительную историю, несостоящее дело'. Приставочный глагол *замарать(ся)* также имеет в качестве переносного отрицательное оценочное значение: *замарать* – разг. 'обесславить, опозорить'; *замараться* – 'опозорить себя бесчестным поступком'. Ассоциативный перенос во всех подобных случаях основан на сходстве чувства физического (или физиологического) отвращения, неприятия чего-л. испачканного, грязного и нравственного отторжения непристойных поступков или поведения.

Подобная ассоциативная связь наблюдается между значениями прилагательного *сальный*. Если основываться только на данных современных толковых словарей, то можно предположить, что в семантической структуре этого слова на базе (хотя и не основного) значения 'залитый или испачканный чем-л. жирным, лоснящийся от жира, грязи' формируется переносное абстрактное значение 'непристойный, грубо-циничный' (*Некоторые из шуток были до такой степени сальны и недвусмысленны, что даже Ба-*

хчєєв сконфузілсья. Достоевський) (СРЯ, IV, с. 15). Однако обращение к этимологическим словарям позволяет усомниться в исконности производного значения: для прилагательного в рассматриваемом значении словари не исключают иноязычного источника, возводя его к франц. *sale* ‘грязный’ (Фасмер, III, с. 551). Даже если имеет место калькирование, направление семантической эволюции в любом случае соответствует рассматриваемому типу семантического перехода. Впрочем, этимологами допускается и контактирование: в качестве семантической базы вторичного значения могут одновременно выступать и франц. *sale* и русское *сало* (Фасмер, III, с. 551). В то же время развитие оценочного значения ‘непристойный, грубо-циничный’ может иметь и другое объяснение: в рамках оппозиции *сухой* – *жирный* (*сырой*, *мокрый*) известно формирование вторичной семантики, связанной со сферой любовных отношений, – например, рус. диал. *сухая любовь* – ‘платоническая любовь’, а польск. *thuste anegdoty, dowcipy, kawały, słówka, żarty* – ‘непристойные, сальные анекдоты, шутки, острооты, словечки, розыгрыши’ (6, с. 56–57). Сравн. также рус. диал. *сальничать* – 1) ‘говорить сальности, пошлости’ (вят.); 2) ‘вести распутную жизнь, развратничать’ (вят.) (СРНГ, вып. 36, с. 70); *жировать* – ‘находиться в любовной связи с кем-л.’, ‘заигрывать, ухаживать, волочиться за женщиной’, ‘находиться в периоде течки (обычно о зайцах)’; *жироваться* – ‘водиться, кормиться, плодиться, метать икру (о рыбе)’ (СРНГ, 9, с. 184–185). Если учесть, что производное метафорическое значение прилагательного *сальный* относится как раз к области физиологических отношений между мужчиной и женщиной, то объяснение его из *сальный* ‘жирный’ не покажется надуманным.

Прилагательное *дрянной* (разг.), известное современному русскому языку только в отвлеченном оценочном значении ‘плохой, скверный’, образовано от существительного *дрянь*, в основном значении которого может быть косвенно выявлена сема ‘нечистый, испачканный’: 1) разг. ‘что-л. негодное, ненужное; сор, хлам’; 2) в значении сказуемого ‘о чем-л. плохом, скверном’. Прилагательное не отразило прямого значения производящего, однако направление семантической деривации прозрачно.

Аналогичные семантические преобразования претерпело в истории языка прилагательное *гнусный*. В современном языке слово имеет только абстрактное значение отрицательной оценки: ‘вызывающий отвращение; гадкий; // способный совершать гадости (о человеке); подлый, мерзкий’ (*Это гнуснейший тип. Ради денег он готов на что угодно.* Бек) (СРЯ, I, с. 322). В современном языке производящее существительное утрачено (сохраняется лишь омонимичное *гнус* – ‘летающие кровососущие насекомые (комары, мошки, слепни)’). Историческое же производящее *гнусь* в древнерусском языке имело два значения: 1) ‘грязь, неопрятность, нечистота’; 2) ‘гнусность, мерзость’ (Срезн., т. I, ч. 1, с. 525–526). Таким образом, очевидно, что производное метафорическое значение прилагательного мотивировано тем же семантическим признаком – ‘грязный’.

Семантическая деривация в прилагательных с основной семой ‘темный’

Прилагательные *темный* и *черный* в переносных оценочных значениях также отрицательно характеризуют отвлеченные понятия, состояния и моральные качества человека: *темный* – ‘мрачный, безрадостный’; ‘несущий, причиняющий зло, вред, низкий, злобный, дурной’; ‘сомнительного свойства или репутации, непорядочный, неблагоприятный, подозрительный’; ‘невежественный, отсталый, некультурный’; *черный* ‘отрицательный, плохой’; ‘мрачный, безрадостный, тяжелый’; ‘злостный, низкий, коварный’.

Сему ‘темный’ содержит в основном лексическом значении прилагательное *мрачный*: ‘погруженный во мрак; темный; // производящий гнетущее впечатление темнотой, сумрачностью’. Семантическая структура прилагательного аналогична семантике прилагательных *темный* и *черный*. Сравн.: 2) перен. ‘беспросветный, гнетущий, тяжелый’ (в этом значении прилагательное регулярно сочетается со словами, назы-

вающими временные отрезки – *мрачная эпоха, мрачные годы*); 3) ‘погруженный в тяжелое раздумье, испытывающий чувство безотрадности, безнадежности; угрюмый’ (СРЯ, II, с. 307). Семантическим синонимом к прилагательному *мрачный* является прилагательное *пасмурный* – ‘с облаками, закрывающими небо; сумрачный’. В переносном значении употребляется для характеристики «отрицательного» эмоционального состояния человека – ‘мрачный, невеселый, хмурый’ (*Пасмурный вид. Пасмурное настроение*) (СРЯ, III, с. 29). То же – в диалектном языке: *пасмур, пасмура* – ‘об угрюмом человеке’ (СРНГ, вып. 25, с. 259). Прилагательное *пасмурный* этимологически родственно словам *смурый* и *хмурый*, сохраняющим семантическую близость и на современном хронологическом срезе (этимологически связаны с греч. *ἀταυρός* ‘темный, туманный, слепой’. – Фасмер, III, с. 212, 693–694; IV, с. 250). Прилагательное *смурый* многозначно и в своем основном значении является цветовым – ‘темно-серый, темно-бурый’. В другом значении – ‘пасмурный, сумрачный’ – оказывается близким синонимом своему этимологическому «родственнику» – прилагательному *пасмурный*. В переносном значении так же, как и другие рассмотренные прилагательные, отражает негативно оцениваемое эмоционально-психическое состояние человека – (разг.) ‘хмурый, мрачный, печальный’. В иллюстративном контексте, приводимом толковым словарем, этимологически родственные *пасмурный* и *смурый*, употребляемые одно в прямом, другое в переносном значении, создают экспрессивно-стилистический эффект: *Погода стояла холодная, пасмурная. Часто перепадали дожди. Такими же смурыми ходили и люди в бригаде*. И. Акулов (СРЯ, IV, с. 159). Прилагательное *хмурый* на современном срезе в качестве основного реализует исторически производное метафорически-оценочное значение ‘насупившийся, мрачный, угрюмый; // выражающий суровость, угрюмость, озабоченность’. Этимологически же первичное значение – ‘пасмурный, сумрачный’, – сохраняющее цветовой признак, сместилось на периферию семантической структуры слова.

В семантической структуре прилагательного *туманный*, которое в основном значении обнаруживает семы ‘затемненный’, ‘затрудняющий видимость’, также имеют место значения отрицательной оценки, в частности оценки понятий, связанных с интеллектуальной деятельностью человека, и оценки эмоционально-психического состояния человека: ‘неясный, непонятный, неопределенный’ (*Туманный намек. Туманная фраза. Туманная мысль*); ‘с неясным, помутненным сознанием’ (Табардин: *Я чувствовал себя больным, опустошенным. Голова туманная, вместо мыслей какие-то обрывки*. А.Н. Толстой); ‘грустный, печальный (о человеке, его лице)’ (*Но это кто в толпе избранной Стоит безмолвный и туманный?* А.С. Пушкин) (СРЯ, IV, с. 425). Негативная оценка выражается в целом ряде фразеологических оборотов, содержащих существительное *туман*: *туман в голове (у кого)* – ‘тяжесть в голове, неясное, слегка помутненное сознание (от усталости, нездоровья и т.п.)’; *(как) в тумане* – ‘(видеть, помнить и т.п.) неясно, смутно’; *напустить туману* – ‘сделать что-л. неясным, запутанным’. Существительное *туман* является тюркизмом и в различных тюркских языках имеет то же значение – ‘туман, мрак’ (Фасмер, IV, с. 119).

Наблюдения над происхождением некоторых других прилагательных, выражающих значение общей отрицательной оценки на современном языковом срезе, позволяют говорить о рассматриваемой мотивационной модели как о панхронической. Так, прилагательное *скверный*, имеющее в современном русском языке два значения (‘вызывающий отвращение; мерзкий, гадкий; // непристойный, неприличный (о словах, выражениях)’ и разг. ‘плохой, плохого качества; дурной, негодный’), этимологически восходит к праслав. **skvьrna, *skvьrnъ*, которое считают родственным лат. *squarrōsus* ‘покрытый, струпьями, гадкий, нечистый’ (Фасмер, т. III, с. 637). Прилагательное *паршивый* ‘больной паршой, шелудивый’; ‘плохой, дрянной, скверный’ этимологически

связано с *перхоть*, которое рассматривается как родственное лтш. *pārsla* ‘снежинка, клочок (шерсти)’, др.-исл. *prísant* ‘водопад’, др.-инд. *pr̥śant-* ‘пятнистый, обрызганный’ (Фасмер, т. III, с. 210, 247–248). Таким образом, и для этого наименования исходным семантическим признаком можно считать признак «неоднородный по цвету».

Этнокультурная обусловленность отрицательной оценочной семантики

В ряде случаев формирование абстрактного значения отрицательной оценки связано с религиозными и культурно-мифологическими представлениями. Например, христианское представление о грехе отражает семантика существительного *скверна*. В.И. Даль объясняет его как ‘мерзость, пакость, гадость, все гнусное, противное, отвратительное, непотребное, что мерзит плотски и духовно; нечистота, грязь и гниль, тление; смрад; разврат, нравственное растление’, заключает свое толкование выводом – ‘все богопротивное’. Показателен и контекст, иллюстрирующий употребление слова: *Скверну природную очищают вода и огонь, скверну духовную – покаяние* (Даль, IV, с. 194–195). В новосибирских говорах *скверна* – ‘незаконнорожденный ребенок’, в рязанских – сочетание *скверный черт* ‘о нечистой силе’ употребляется как бранное, выражающее неприязненное отношение к кому-л. (СРНГ, вып. 36, с. 403–404).

Исходный семантический признак ‘грязный, испачканный’ выступает как мотивационная основа при использовании соответствующих номинаций для обозначения злых, темных сил, представляющих угрозу для человека. В подобном значении известно прилагательное *нечистый* – (прост. и устар.) ‘связанный (по суеверным представлениям) со злым духом, колдовством и т.п.’; в субстантивированном употреблении *нечистый* – ‘то же, что нечистый дух, нечистая сила’ (СРЯ, II, с. 494). Сравн. также в говорах субстантив *нечистая* – ‘нечистая сила, бес, дьявол’; предикатив *нечисто* – 1) ‘невыгодно’ (волог.); 2) ‘опасно’; 3) ‘страшно, мерещится (присутствует бесовская, дьявольская сила)’ (вят.) (СРНГ, вып. 21, с. 208).

Прилагательное *грязный* в качестве субстантива в говорах выступает как название медведя: *Грязный сейночи коровушку съел* (олон.) (СРНГ, вып. 7, с. 189). Известно, что в народно-мифологических представлениях все животные делятся на чистых и нечистых. Это деление часто поддерживается цветовой символикой, основной оппозицией в которой являются черный и белый цвета, соотносящиеся соответственно с представлениями о нечистом и чистом [7, с. 36, 47]. Образ медведя в народной мифологии амбивалентен. С одной стороны, медведя относят к особо чистым животным. «С чистотой медведя связано, в частности, отмеченное у русских убеждение, что нечистая сила не может принимать облик медведя... («медведь от Бога»)), что медведь способен устранивать нечистую силу и «отвращать порчу» [7, с. 159, 175]. С другой – считается, что медведь близко знаком с нечистой силой, что он родной брат лешему и т.д. [7, с. 164].

Таким образом, рассматриваемый перенос носит системный характер: прилагательные, синонимичные в основном значении, обнаруживают в своей семантической структуре сходные или тождественные лексико-семантические варианты, объединяемые идеей отрицательной оценки, приложимой к предметам, абстрактным категориям или человеку. Данная мотивационная модель подтверждается материалом других языков. Так, белорусское *брудны*, чешское *špinavý*, английское *dirty*, немецкое *schmutzig* имеют такую же семантическую структуру, что и проанализированные русские слова. Можно предполагать, что семантический переход «грязный, темный → плохой» является универсальным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трубачев, О.Н. Приемы семантической реконструкции / О.Н. Трубачев // Труды по этимологии. Слово. История. Культура. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – Т. I. – С. 123–153.
2. Толстая, С.М. Семантическая реконструкция и проблема синонимии в праславянской лексике / С.М. Толстая // Славянское языкознание. XIII Междун. съезд славистов. Любляна, 2003 г. Доклады российской делегации. – М. : Индрик, 2003. – С. 549–563.
3. Зализняк, Анна А. Многозначность в языке и способы ее представления / Анна А. Зализняк. – М. : Языки славянских культур, 2006. – 671 с.
4. Зализняк, Анна А. Семантическая деривация в синхронии и диахронии: проект «Каталога семантических переходов» / Анна А. Зализняк // Вопросы языкознания. – 2001. – № 2. – С. 13–25.
5. Апресян, Ю.Д. Значение и употребление / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 2001. – № 4. – С. 3–22.
6. Толстая, С.М. Пространство слова. Лексическая семантика в общеславянской перспективе / С.М. Толстая. – М. : Индрик, 2008. – 528 с.
7. Гура, А.В. Символика животных в славянской народной традиции / А.В. Гура. – М. : Индрик, 1997. – 912 с.

ПРИНЯТЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

- Даль – Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. / В.И. Даль. – М. : Русский язык, 1981–1982.
- СРНГ – Словарь русских народных говор-ов. – Вып. 7, 9 / гл. ред. Ф.П. Филин. – Л. : Наука, 1972; вып. 21 / гл. ред. Ф.П. Филин, ред. Ф.П. Сороколетов. – Л. : Наука, 1986; вып. 25 / гл. ред. Ф.П. Сороколетов. – Л. : Наука, 1990; вып. 36 / гл. ред. Ф.П. Сороколетов. – СПб. : Наука, 2002.
- СРЯ – Словарь русского языка : в 4-х т. / гл. ред. А.П. Евгеньева. – М. : Русский язык, 1981–1984.
- ССРЛЯ – Словарь современного русского литературного языка : в 20-ти т. – М. : Русский язык, 1992. – Т. III.
- Срезн. – Срезневский, И.И. Словарь древнерусского языка / И.И. Срезневский. – Репринтное издание. – М. : Книга, 1989. – Т. I–III.
- Фасмер – Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева / под ред. и с предисл. Б.А. Ларина. – 2-е изд., стереотип. : в 4-х т. – М. : Прогресс, 1986–1987.
- ФСРЯ – Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. – М. : Сов. энциклопедия, 1967.
- ЭССЯ – Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / под ред. О.Н. Трубачева. – М. : Наука, 1974–2003. – Вып. 1–30.

Timoshenko E.I. Semantic Carrying Over «dirty, dark → bad» in Russian

In article the regularity of motivational model «dark, dirty → bad» in Russian and the typology of figurative senses within the limits of the designated model is considered. Abstract values of the general negative estimation and a negative moral estimation of the person are the most frequency figurative senses in semantic structure of considered words.

Рукапіс паступіў у редакцыю 17.02.2012

УДК 821.111 – 93

Е.Г. Сальникова**ОТРАЖЕНИЕ МИРОВОСПРИЯТИЯ РЕБЕНКА В ПОЭЗИИ К. НЕСБИТТА**

В статье рассматриваются жанровые, тематические, образные и языковые характеристики поэтических произведений Кена Несбитта в русле лингвокультурологического анализа. Особое внимание уделяется репрезентации детской картины мира в поэзии современного американского автора.

Мировосприятие каждой нации складывается из системы предметных значений, социальных стереотипов, морально-этических установок, когнитивных схем. Опыт, полученный человеком в процессе социализации, объективируется в картине мира, в особом миропонимании.

Картина мира – сложное явление. На нее влияют индивидуальные особенности восприятия, образного мышления. По мнению М.Я. Блоха, картина мира «являет собой соединение субъективного и объективного начал, поскольку она отражает объективный образ мира сквозь призму субъективного видения» [1, с. 4]. Понятия «картина мира» и «языковая картина мира» взаимосвязаны и взаимообусловлены. В ходе социализации представитель определенного этноса усваивает традиции и обычаи, овладевает культурными ценностями и нормами определенной общности. В процессе создания национальной картины мира формируется и языковое сознание носителя определенной этнической культуры. «Языковая картина мира формирует тип отношения человека к миру (природе, животным, самому себе как элементу мира), – утверждает Л.В. Лебедева, – она задает нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к миру. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации («концептуализации») мира» [2, с. 6].

Поскольку картина мира строится человеком на протяжении всей его жизни, она находится в состоянии эволюции, один из этапов которой – детская картина мира. Несмотря на то, что исследованию детской картины мира в настоящее время уделяется все больше внимания ученых (Е.С. Кубрякова, М.Я. Блох, Н.Л. Тухарели), она остается недостаточно изученной. «Ребенок – это особый тип языковой личности, формирующий свой, особый взгляд на мир и на себя в этом мире. Образ мира, запечатленный в языке детей, во многом отличается от «картины мира» взрослых носителей языкового сознания, что объясняется свойствами мышления детей, своеобразием их мироощущения и мировосприятия» [3].

Стихи для детей являются не только неотъемлемой частью процесса социализации ребенка, но и уникальным национально-культурным явлением. Детская поэзия репрезентирует и формирует национальную картину мира, национально-культурную специфику образа мыслей определенного народа. В этой связи интересным представляется анализ национально-культурной специфики американского народа в произведениях для детей Кена Несбитта (род. в 1962 г.). Его первый сборник детской поэзии «My Foot Fell Asleep» был опубликован в 1998 г., и с тех пор автор издал около десяти книг стихов. Стихи К. Несбитта публикуются в антологиях детской поэзии, в школьных учебниках. Особый характер поэзии для детей выражается на нескольких уровнях: жанровом, тематическом, образном, языковом, каждый из которых мы рассмотрим в контексте лингвокультурологического анализа.

Многие произведения Кена Несбитта – это маленькие сюжетные зарисовки («Chelsea Had Some Chocolate Milk», «April Fool's Day», «Food Fight», «Falling Asleep in Class»). Отсюда такая особенность авторской поэтики, как конкретность: если герои стихотворения – дети, то они наделены какими-то особенностями поведения и, как пра-

вило, получают имена. Таковы герои стихотворений «Alex's Allergy», «Lucky Lou», «Samantha Cinderella Scott», «Frank the Frog Collector»: у Алекса аллергия на школу, Лу безоговорочно верит в приметы, Саманта готова на любые жертвы, лишь бы не идти в школу, Фрэнк мечтает о живой лягушке.

«В поэзии для детей редко можно встретить лирику в чистом виде, – отмечает М. Яснов. – Предметом детской поэзии становится не содержание внутренней жизни поэта, а то, что происходит во внешнем мире, поэтому детская поэзия по преимуществу эпична» [4]. Главной темой детских стихотворений становится мир ребенка и все, что с ним связано. Здесь мы не найдем любовных переживаний, размышлений о смысле бытия, долге, свободе и других абстрактных понятиях. В своих стихах К. Несбитт рассказывает читателям о том, что им близко и знакомо. Среди наиболее актуальных тем можно назвать произведения о школе («Don't Bring Camels in the Classroom», «If School Were More Like Baseball», «Welcome Back To School»), животных («Polar Bowling», «Snake Mistake», «If You Give a Mouse a Motorcycle») и любимых занятий («The World's Fastest Bicycle», «My Pig Won't Let Me Watch TV», «I Do Not Want to Go to Bed»).

Основными героями произведений современного американского поэта являются ученики начальной школы. Именно в это время ребенок осознает отношения между собой и окружающими, осваивает новые социальные роли: школьник, член классного коллектива, хороший ученик; начинает интересоваться и разбираться в общественных явлениях, мотивах поведения, нравственных оценках. Он начинает задумываться над своим «я», т.е. вступает в сознательную фазу, когда изменяется весь строй личности ребенка. В это время происходит естественный всплеск его творческой активности.

Дети являются не только героями, но и рассказчиками в подавляющем большинстве стихов К. Несбитта. Так, в стихотворении «Ancient» при помощи большого количества гиперболических описаний мальчик описывает возраст своего отца. Причем, характеристики «he's older than the Internet» и «he's older than the dinosaurs» для ребенка являются примерно равноудаленными по времени. А разговорная лексика: «musty, crusty, stinky, dirty», – по мнению рассказчика, как нельзя лучше характеризует человека, которому перевалило за тридцать.

В стихотворении «Our Teacher's Multi-Talented» гиперболы служат описанию замечательных талантов, которыми обладает школьный учитель («It's difficult to find a skill // that he does not possess»), однако последние строчки («The only thing we wish he'd learn // is how to comb his hair») выявляют свойственное детям внимание к внешности учителя. Именно в стихах этого автора можно проследить тенденцию, характерную для детской поэзии конца XX – начала XXI вв. Интерактивность наблюдается не только в творческом процессе (автор создал страничку в Интернете, где размещает свои новые произведения и общается с читателями; он посещает школы и проводит уроки стихосложения), но и в самом стихотворном тексте прослеживается контакт «взрослый – ребенок», «автор – читатель».

Какими же средствами автор добивается того, чтобы читатели-дети услышали голос своего сверстника? В произведениях К. Несбитта отражены важные для маленького американца реалии окружающей действительности.

✓ Обычай ущипнуть именинника, чтобы он поскорее вырос («My birthday's on St. Patrick's day»): «You get «a pinch to grow an inch» // whenever birthdays fall // I guess they must have worked // because I'm thirty-nine feet tall».

✓ Приметы, в которые верят дети («Lucky Lou»): характерные только для американской культуры (кроличьи лапки, браслеты на удачу) и актуальные также для нашей страны (черный кот, разбитое зеркало, «чертовы ворота»). Тем не менее соблюдение всех этих примет не спасло счастливого Лу: «Lucky Lou was luckier // than anybody else, it's said. // Till the day that grand piano // fell and landed on his head».

✓ Неотъемлемые части жизни любого школьника в США: «Pledge of Allegiance» («Welcome Back To School»), названия штатов («What to Remember in School»), школьные проказы («April Fool's Day»): «Mackenzie put a whoopie cushion / on the teacher's chair. // Makayla told the teacher // that a bug was in her hair».

✓ Любимые лакомства: «the double-chocolate cake», «Hershey bars», «Skittles» («I Do Not Want to Go to Bed»), хлопья «Triple-Fudge Sundaes Supreme» («Welcome Back to School») и т.д.

Кроме бытовых зарисовок в поэзии автора встречаются и фантастические истории, отражающие интерес ребенка ко всему необычному, непознанному и зачастую даже страшному («Aliens Have Landed», «The Dragon On the Playground», «Advice From Dracula», «Halloween Is Nearly Here»). Можно вспомнить и отечественный детский фольклор: всеми любимые истории про черную руку и гроб на колесиках.

Так, описание приземлившихся инопланетян в стихотворении «Aliens Have Landed!» включает самые неприятные для ребенка вещи:

Their hands are greasy tentacles.
Their heads are weird machines
Their bodies look like cauliflower
And smell like dead sardines.

А финал стихотворения оказывается вполне земным, но неприятным уже для взрослого читателя: «you'll find them working in your school; // they all got jobs as teachers».

В стихотворении «The World's Fastest Bicycle» описывается необыкновенный сверхзвуковой велосипед, оборудованный реактивным двигателем и парашютом для торможения, вызывающий восторг у ребенка. В последних строчках отражено свойственное детству стремление фантазировать: «and I'll like it even more // when Dad removes the training wheels».

Конкретность детской поэзии проявляется и на стилистическом уровне: поэт избегает слов, обозначающих абстрактные понятия, предпочитая им существительные с предметным значением и качественные прилагательные:

My car is constructed of pickles.
It's wonderfully crunchy and sweet.
If ever I'm hungry while driving
I pull off a pickle to eat.
(«My car is constructed of pickles»)

Произведение, предназначенное для детской аудитории, также насыщено глаголами, так как чаще всего имеет сюжет. Вот как в стихотворении «Things You Don't Need to Know» К. Несбитт описывает то, что знать не нужно:

Don't test a rattlesnake's rattle.
Don't count the teeth of a shark.
Don't stick your head in the mouth of a bulldog
To find out what's making him bark.

Чем больше совпадений в оценках, точках зрения и, главное, способах речевого выражения автора и читателя, тем понятнее мысль автора и оптимальнее его общение с читателем через текст. Достаточно привести несколько примеров, чтобы почувствовать насколько точно отражает автор отношение ребенка к миру, которое зачастую противостоит позиции взрослого. Так, в стихотворении «The Dentist Pulled My Tooth Out» ситуация доводится до абсурда: увлекшись, дантист вырывает герою все зубы. Однако его это несколько не огорчает: «I'll never have to brush!». А стихотворения «I Do Not Want to Go to Bed» и «My Foot Fell Asleep» отражают вечное непонимание взрослых и детей, когда дело касается сна.

Что уж говорить об отношении детей к школе и учителям. Именно в стихотворениях на эту тему наиболее ярко заметно различие в оценках школы детьми и их родителями. При помощи неожиданного, а порой парадоксального финала автор заставляет юного читателя улыбнуться, а взрослого – порой задуматься. Так, любовь к школе объясняется сном («Welcome Back to School») или даже безумием («Homework, I Love You»), учителя оказываются отвратительными пришельцами («Aliens Have Landed!»), а самым страшным костюмом для Хэллоуина и причиной ночных кошмаров становится костюм учителя («Halloween Is Nearly Here»).

Саманта Скотт, героиня одноименного стихотворения, как и все дети, боится уколов. Врач успокаивает ее и говорит, что с ней ничего не случится. Перечень побочных эффектов, которых у нее, по его мнению, не может быть («belly aches», «fevers», «convulsions», «bruise»), напротив, создает довольно угнетающее впечатление. И тем не менее Саманта соглашается на укол, когда слышит о возможности пропустить уроки:

But if you start to shake and cough
or if your head should tumble off,
if you become a moose or mule
you'll get a day away from school.

В то же время в творчестве поэта присутствуют и стихотворения, в которых, несмотря на образ героя-ребенка, слышен ироничный, но в то же время внимательный и любящий взрослый автор. Например, в стихотворении «I Cloned Myself on Friday Night» герой, надеявшийся, что его клоны будут вместо него делать домашние задания и мыть посуду, разочаровывается в своем эксперименте, и его голос в конце звучит почти по-взрослому: «Don't ever try to clone yourself. // But if you ever do, // you'd better hope your clones are not exactly just like you».

Полное энергии (что называется «hyperactive») стихотворение «I Do Not Want to Go to Bed» заканчивается картиной, которую многие родители могут наблюдать каждый вечер:

Whatever it turns out to be
that made me feel this right,
I hope I track it down
so I can stay up every... ZZZzzzzz.

Улыбка взрослого чувствуется и в финале стихотворения «I'm Not Afraid of the Dark»:

I'm not at all worried of werewolves,
or even a vampire's bite.
I'm simply not scared of the darkness,
except when you turn off the light.

И наверно многие взрослые узнают себя в стихотворении «A Rock Makes an Excellent Puppy», герою которого родители не разрешают завести собаку:

It doesn't annoy you with barking;
it quietly sits on a shelf.
A rock makes an excellent puppy.
That's what I keep telling myself.

Для детской поэзии в большой мере характерно игровое начало: игра смыслом и звуком. Отсюда богатство значений, рифм, ассонансов, аллитераций, а нередко стихи становятся для ребенка первым знакомством со звуковой и образной выразительностью родной речи.

В целях достижения комического эффекта К. Несбитт умело использует различные созвучия, омонимы, паронимы и многозначные лексемы для построения каламбуров. Приведем целиком четверостишие «Too Many Chickens», в котором поэт при по-

мощи омофонов «cheap» (дешевый) и «cheer» (пищать) выражает желание поскорее избавиться от цыплят, создающих невообразимый шум:

My chickens all had chicks
and I've got more than I can keep.
Perhaps you'd like to purchase one?
They're cheap, cheap, cheer!

Также с помощью омофонов К. Несбитт обыгрывает современные тенденции написания слов в английском языке, популярные, например, при SMS-общении. В стихотворении «Swimming Ool» используются буквы английского алфавита, в которых прочитываются созвучные лексемы (B – be, C – see, T – tea, P – pee):

Now the pool is just an «ool»
Because I took a «P».

Использование каламбура, как и любого стилистического приема, имеет конкретное назначение и подчинено определенной цели. Обязательным компонентом функциональной информации каламбура в произведениях для детей является образовательный, так как игра слов для ребенка – своеобразная умственная гимнастика, развивающая его мыслительные способности, культуру речи, воспитывающая чутье языка. Например, в стихотворении «My Pig Won't Let Me Watch TV», основная идея которого выражена в заглавии, происходит одновременная реализация двух значений многозначного слова «hog»: «прибрать к рукам» и значение, основанное на семантике существительного «hog» (свинья), которое можно передать как «поступать по-свински».

I should have got a goldfish
or a guinea pig or goat.
Instead, I've got this pig
who's always hogging the remote.

Еще одно произведение «My dog is not like other dogs», также посвященное важной для детского мировосприятия теме домашних питомцев, содержит неожиданное объединение двух несовместимых значений в одной фонетической (графической) форме. С самого начала автор заявляет, что его собака – это всего лишь будильник («He doesn't bark, he doesn't howl. // He goes «Tick, tock. Tick, tock»). И лишь в конце стихотворения при помощи полисеманта «watch» становится понятной обыгрываемая К. Несбиттом связь между часами и сторожевой собакой («watch dog»):

Should you decide to buy a dog,
consider my remarks:
When looking for a «watch dog,»
get yourself the kind that barks.

Несмотря на простоту тематики, произведения К. Несбитта отличаются разнообразием лексических единиц, стилистически окрашенных синонимических выражений, что дает юному читателю еще одну возможность познакомиться с богатством родного языка. Так и в стихотворении «The Cow Town Ballet» автор использует большое количество специфической лексики, чтобы представить грациозно танцующих коров (tights, slippers, tutus, to sashay, to glissade, to glide, to leap through the air, to spin pirouettes). Однако эту идиллическую картину прерывает один из зрителей, который, услышав шелест балетных пачек, докладывает шерифу о краже скота хозяином театра. Дело в том, что в многозначном глаголе «to rustle» сталкиваются два его значения: «шелестеть» и разговорное «красть скот»:

And some no-good cowpoke, on hearing that sound,
grew rather unhappy; he stopped and he frowned,
then ran to the sheriff, deciding to tattle,
so Jed was arrested for rustling cattle.

Реже встречаются в творчестве К. Несбитта паронимические каламбуры, основанные на созвучии однокорневых (паронимы) и разнокорневых (парономазы) слов. Если в стихотворении Б. Заходера «Кит и кот» замена одной буквы на другую становится истоком путаницы, то в произведении американского поэта «A Pug is a Dog», напротив, обыгрывается внешняя схожесть мопса с поросенком, а также созвучие лексем «pug» и «pig»: «The pug came about // just by misspelling pig».

Тем не менее, творчество Кенна Несбитта и других авторов, пишущих в этом жанре, является отражением мировоззрения ребенка и живого английского языка, интересного для исследователя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блох, М.Я. Проблема картины мира в современном философском языкознании / М.Я. Блох // Культура как текст : сб. науч. ст. – М. : Смоленск : Универсум, 2006. – Вып. № 6. – С. 3–6.
2. Лебедева, Л.В. Современные лингвистические подходы к изучению языковой картины мира / Л.В. Лебедева // Вопросы культурологии. – 2008. – № 5. – С. 6–8.
3. Тухарели, Н.Л. Имена «вещей» в детской языковой картине мира / Н.Л. Тухарели [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/russlin/02.php. – Дата доступа : 19.12.2012.
4. Яснов, М. Детская поэзия в саду и дома / М. Яснов // Книжный шкаф. Новая классика методической литературы [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://setilab.ru/modules/article/trackback.php/213>. – Дата доступа : 10.10.2012.
5. Nesbitt, K. Poems / K. Nesbitt // Poetry for Kids [Electronic resource]. – 2012. – Mode of access : <http://www.poetry4kids.com/poems.html>. – Date of access : 15.10.2012.

Salnikova E.G. Reflection of Attitude of the Child in the Poetry of K. Nesbitt

The article deals with the genre, theme, imagery and language characteristics of Ken Nesbitt's poetry from the point of view of linguistic-cultural analysis. The special attention is drawn to the representation of children's picture of the world in works of the contemporary American poet.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 14.06.2013

УДК 82.0:81'366.59:81'37

*Т.М. Лянцєвич***ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПОЛЯ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ И АСПЕКТУАЛЬНОСТИ В ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ Б. ПАСТЕРНАКА**

В статье исследуется стилистическая роль грамматических языковых средств в стихотворениях Б. Пастернака. Описание языковых особенностей поэтической речи Б. Пастернака основывается на теории поля. В статье определяется тексто- и смыслообразующая функция грамматических языковых единиц, формирующих функционально-семантические поля темпоральности и аспектуальности в поэтической речи Б. Пастернака.

Одним из перспективных направлений современной лингвистики является системное изучение грамматико-стилистических особенностей художественного текста и идиостиля писателя. Наиболее актуальными в настоящее время остаются вопросы интерпретации, или декодирования, художественного текста, что связано с тексто- и смыслообразованием. Цель данного исследования – выявить языковые способы выражения функционально-семантических полей темпоральности и аспектуальности и их стилистическую маркированность в лирике Б. Пастернака.

На значение грамматического уровня в выражении смысла художественного текста указывал еще Р.О. Якобсон [14], отмечая необходимость систематического изучения и описания соотношения между грамматикой и поэзией, поскольку в поэтических текстах «путеводная значимость морфологической и синтаксической ткани сплетается и соперничает с художественной ролью словесных тропов, нередко овладевая стихами и превращаясь в главного, даже единственного носителя их сокровенной символики» [14, с. 525], а «контрасты, сходства и смежности различных времен и чисел, глагольных видов и залогов приобретают впрямь руководящую роль в композиции отдельных стихотворений; выдвинутые путем взаимного противопоставления грамматические категории действуют подобно поэтическим образам; в частности, искусное чередование грамматических лиц становится средством напряженного драматизма» [14, с. 525]. Грамматика в поэтических текстах «может становиться полноправным средством выразительности и воплощать художественный смысл наряду с метром/ритмом, звуковым строем и лексикой» [9, с. 397].

Функциональный аспект, или анализ грамматико-стилистической системы языковых средств, участвующих в решении коммуникативных задач автора, с нашей точки зрения, оказывается приоритетным именно при изучении художественного текста, поскольку охватывает все уровни языковой системы и позволяет проследить взаимодействие разноуровневых языковых средств в создании художественных образов.

При анализе художественного текста как целостной структуры наиболее приемлемым является полевой подход. Термин «поле» впервые ввел Г. Ипсен в 1924 г. Функционально-семантическое поле (ФСП) – это «базирующаяся на определенной семантической категории группировка грамматических и «строєвых» лексических единиц, а также различных комбинированных (лексико-синтаксических и т. п.) средств данного языка, взаимодействующих на основе общности их семантических функций» [12, с. 11]. Понятие ФСП «отражает явления взаимодействия элементов разных языковых уровней, в полной мере раскрывающиеся при их функционировании в речи» [2, с. 21].

Функционально-семантические поля темпоральности и аспектуальности объединяют лексико-грамматические средства, отражающие категорию времени и характер протекания действия на уровне художественного текста.

Темпоральность – это семантическая категория, объединяющая различные языковые средства выражения времени. Вместе с тем темпоральность – это базирующееся на данной семантической категории функционально-семантическое поле, охватывающее грамматические (морфологические и синтаксические), лексические, а также комбинированные (лексико-грамматические, грамматико-контекстуальные и т. п.) языковые средства, используемые для выражения различных вариантов данной семантической категории. Морфологическим ядром ФСП темпоральности является грамматическая категория времени. В русском языке категория темпоральности представлена не только системой временных форм глагола, но и такими языковыми средствами, как лексические показатели времени (*только что, давно* и т. п.), синтаксическая структура некоторых типов предложений, формы косвенных наклонений и инфинитива в сочетании с другими элементами контекста [3].

Аспектуальность в теории функциональной грамматики рассматривается как «функционально-семантическое поле, конституируемое взаимодействующими языковыми средствами (морфологическими, синтаксическими, словообразовательными, лексико-грамматическими, лексическими и их разнообразными сочетаниями), объединенными общностью семантических функций, принадлежащих к области аспектуальных отношений, т.е. отношений, содержание которых заключается в передаче характера протекания и распределения действия во времени» [3, с. 76]. В русском языке в роли морфологического ядра ФСП аспектуальности выступает грамматическая категория вида. А важнейшим компонентом периферии аспектуальности являются способы действия, т.е. разряды глаголов, определяемые по признаку сходства в типах протекания глагольного действия (начинательные глаголы, дистрибутивные, общерезультативные, многократные, инхоативные, статальные, эволютивные и т.д.) [1].

Видо-временные формы глагола – ядерные компоненты ФСП темпоральности и аспектуальности, а также синтаксические конструкции, характеризующиеся неполнотой структуры, односоставные предложения и двусоставные предложения с именными предикатами – периферийные компоненты ФСП темпоральности – в сочетании с контекстом являются грамматическими средствами выражения смысла в поэтических текстах Б. Пастернака.

Типологическим признаком грамматической структуры лирических стихотворений Б. Пастернака, посвященных теме разрыва отношений между лирическим героем и его возлюбленной, является наличие темпоральных бинарных оппозиций: прошедшее/настоящее актуальное – настоящее вневременное как отражение тяжелого эмоционального состояния лирического *я*, связанного с ситуацией расставания, и прошедшее/будущее, настоящее/будущее как показатель несостоявшихся надежд главного лирического персонажа.

Каждая временная форма выполняет определенную стилистическую функцию и в условиях контекста приобретает добавочные модальные значения. Так, глагольные формы имперфекта статального и эволютивного способов глагольного действия в стихотворениях Б. Пастернака, посвященных теме расставания, формируют лексико-функционально-семантическое поле (ЛФСП)¹ «я» и передают длительное напряженное эмоциональное состояние лирического героя. Перфектные глагольные формы со значением предельного действия и формы презенса постоянно-длительного действия указывают на наличие в настоящем результата прошлых, ушедших отношений и применяются при описании ситуации объяснения и отказа, когда разрыв с любимой воспринимает-

¹ Лексико-функционально-семантическое поле – смысловое единство разноразрядных речевых средств, группирующихся вокруг определенного семантического центра и служащих для создания определенного художественного образа. Термин введен И.П. Кудреватых.

ся лирическим героем уже как свершившийся, необратимый факт. Взаимодействие этих глагольных форм отражает смену любви, счастья, оставшихся для главного лирического персонажа в прошлом, безысходным горем и одиночеством: *С порога **смотрит** человек, / Не узнавая дома. / Ее отъезд **был** как побег... <...> Он меры разоренья / **Не замечает** из-за слез / И приступа мигрени...<...> Он **бродит**, и до темноты / **Укладывает** в ящик / Раскиданные лоскуты / И выкройки образчик. // И, наколовшись об шитье / С невынутой иголкой, / Внезапно **видит** всю ее / И **плачет** втихомолку* («Разлука»); *Я их, как будто это ты, <...> **Люблю** всей силою тцеты / До помрачения ума; Как то, что даже антресоль / При виде плеч твоих **трясло**. // Чей шепот **реял** на брезгу? <...> Он **улетучивался** с губ / Воздушной капли спиртовой. // Как в неге **прояснялась** мысль!* («Попытка душу разлучить...»); *Листьям в августе, с астмой в каждом атоме, / **Снятся** тишь и темь. Вдруг бег пса / **Пробуждает** сад. <...> Свист и зов: тубо! // Он буквально ведь **обливал, обваливал** / Нашим шагом шлях! Он и тын / **Истязал** тобой...* («Конец»); *Я **кончился**, а ты жива. / И ветер, жалуясь и плача, / **Раскачивает** лес и дачу...* («Ветер») и др.

Темпоральная структура этих поэтических текстов «прошедшее – настоящее – будущее», эксплицированная 1) глагольными формами прошедшего времени несовершенного / совершенного вида; 2) формами настоящего времени и структурой синтаксических конструкций, характеризующихся неполнотой структуры; 3) формами будущего времени, с одной стороны, становится средством выражения несостоявшихся надежд лирического субъекта, а с другой – передает веру лирического героя в свое духовное возрождение: *Я **спал**. В ту ночь мой дух **дежурил**. / **Раздался** стук. **Зажегся** свет. / В окно **врывалась** повесть бури. / **Раскрыл**, как **был**, – полуодет. // Так **тянет** снег. Так **шепчут** хлопья. / Так **шепелявят** рты примет. / Там **подлинник**, здесь – **бледность копий**; То атропин и белладонну / Когда-нибудь в тоску вкропив, / И я, как ты, **взгляну** бездонно, / И я, как ты, **скажу**: терпи* («Я спал. В ту ночь мой дух дежурил...»); *Дик прием **был**, дик приход, / Еле ноги **доволок**. / Как воды **набрала** в рот, / Взор **уперла** в потолок. // Ты **молчала**. Ни за кем / **Не рвался** с такой тугой. <...> Чтобы **знал**, как балки брус / По-над лбом **проволеку**, / Что в глаза твои **упрусь**, / В непрорубную тоску* («Дик прием был, дик приход...»); *Годами когда-нибудь в зале концертной / Мне Брамса **сыграют**, – тоской **изойду**. / Я **вздрагну**, я **вспомню** союз шестисердый, / Прогулки, купанье и клумбу в саду; Художница **пачкала** красками траву, / **Роняла** палитру, **сова-ла** в халат / Набор рисовальный и пачки **отравы**, / Что «Басмой» **зовутся** и астму **су-лят*** («Годами когда-нибудь в зале концертной...») и др.

Грамматической основой лирических стихотворений Б. Пастернака, посвященных теме расставания, является имперфектный индикатив. Данная глагольная форма характеризует ситуацию расставания как повторяющуюся в жизни лирического героя, а ушедшие любовные отношения – как значимые, драматичные и длительно сохраняющиеся в его душе. Зачастую глагольные формы имперфекта статального и эволютивного способа глагольного действия в стихотворениях, связанных темой разрыва отношений двух влюбленных, несут основную смысловую нагрузку и становятся семантическим центром, фокусом конфликта между «я» и «ты», «она» и «я» («Не трогать», «Балашов», «Ты так играла эту роль», «Потели стекла двери на балкон...», «Я тоже любил, и дыханье...» и др.).

Так, например, в стихотворении «Ты так играла эту роль!» имперфект *играла* определяет смысловую перспективу всего поэтического текста, поскольку структурно организует смысловую доминанту текста, эксплицированную повторяющейся синтаксической конструкцией *Ты так играла эту роль!* В художественном тексте повтор – «это средство реализации идеи текста, т.е. своего рода сигналы, ведущие к разгадке идеи текста» [7, с. 66]. Посредством приема повтора, цель которого – установить отношения

противоречия между желаемым лирического героя и действительностью и выразить широкую гамму чувств лирического я, осуществляется и лексическая когезия всего поэтического текста: **Ты так играла эту роль!** / Я забывал, что сам – суфлер!; **Ты так играла эту роль,** / Как лепет шлюз – кормой! // И, низко рея на руле / Касаткой об одном крыле, / **Ты так!** – ты лучше всех ролей / **Играла эту роль!** Смысловая доминанта, видоизменяясь, дистантно повторяется 3 раза в составе разных синтаксических конструкций и играет определяющую роль в композиционной структуре текста. В начале стихотворения смысловая доминанта окрашена модальностью восхищения и одновременно сожаления о том, что казавшиеся искренними любовные отношения были со стороны возлюбленной только искусной игрой. Именно поэтому лирический герой отводит себе лишь роль суфлера, который подсказывает любимой определенную линию поведения, а потом принимает воображаемое за действительное. Такое значение обусловлено и семантикой выражения *играть роль*, а соотносительное употребление этой глагольной формы с имперфектом *забывал* участвует в выражении таксисного значения полной процессной одновременности и указывает на глубинную эмоциональную взаимосвязь и, более того, на зависимость лирического персонажа от лирической героини.

Помимо восклицательной интонации в предложении *Ты так играла эту роль!* показателем эмоционально-оценочного отношения рассказчика к сообщаемому является повтор личного местоимения 2-го лица и лексемы *так*, усиливающей экспрессивность всего поэтического текста. Например, далее эта доминантная структура употребляется в составе сложного предложения со значением сравнения, выражающего образное сопоставление поведения возлюбленной и *лепета шлюз с кормой*: / **Ты так играла эту роль,** / Как лепет шлюз – кормой! Разрывая образную структуру текста и нарушая распространенный в поэзии Б. Пастернака «ситуативный метатроп “с катанием на лодке и волнах любви” и “соединением сердец”» [13, с. 102], частица *так* в сочетании с имперфектом *играла* становится показателем не только ушедших любовных отношений, но и разочарования, утраченных иллюзий, потерянной веры в искренность чувств былой возлюбленной. Та же лексема *так* в лаконичной неполной синтаксической конструкции без сочетаемости с глаголом *Ты так!* становится маркером кульминации эмоционального напряжения лирического я, которое в последнем предложении сменяется состоянием внутреннего опустошения, вызванного осознанием непоправимости произошедшего разрыва. Такая модальность выражается синтаксической структурой, завершающей поэтический текст. Только в конце стихотворения дается конкретизация значения лексемы *так* (*ты лучше всех ролей* / *Играла эту роль!*), которая становится выражением скрытых чувств лирического героя: боли, разочарования, страдания как следствия непреходящих трепетных чувств лирического героя к своей возлюбленной.

В стихотворении «Еще более душный рассвет» из цикла «Романовка» («Сестра моя – жизнь») преобладающие формы имперфекта переводят действие в прошлое и придают лирическому повествованию форму воспоминаний, создавая атмосферу монотонности, однообразия бытия, ведь без любви жизнь лирического героя теряет яркие краски, становится безликой и безысходной: *голубь ворковал, мертвели ветки, накрапывало, или пыльным рынком тучи, я умолял приблизить час, высь не слышала мольбы, я просил, моросило*. Формы имперфекта *просил* – *умолял*, организующие ЛФСП «я», относятся к одному синонимическому ряду и образуют стилистический прием градации: *Я умолял их перестать.* / *Казалось, – перестанут. Я их просил – Не мучьте! Не спится...; Я умолял приблизить час*. Градация в сочетании с повтором глагола *умолял*, а также константный в идиостиле Б. Пастернака образ бессонницы – показатель болезненного душевного кризиса – выражают крайнюю степень эмоционального напряжения лирического я, а противительный союз *но* противопоставляет лирического героя равнодушному и даже враждебному окружающему миру, с которым сейчас едина его

возлюбленная: *Налегке / Шли пыльным рынком тучи, / Тоску на рыночном лотке, / Буюсь, мою / Баюча; Я умолял их перестать. / Казалось, – перестанут. / Я их просил – Не мучьте! Не спится. / Но – моросило...; Я умолял приблизить час...*

В стихотворении «Марбург» в конфликт вступают формы имперфекта, используемые для передачи длительного тяжелого эмоционального состояния лирического героя, и формы с перфектным / аористическим значениями, применяемые при описании ситуации объяснения и отказа. В результате разрыв с любимой воспринимается как свершившийся, необратимый факт: *вздрагивал, загорался, гас, тряся, не замечал, вырывался, знал, шатался, репетировал и т.д., но сдрейфил, упал, пропало*. Темпоральная структура стихотворения, соответствующая модели расположения временных планов «прошедшее – будущее – настоящее», способствует выражению глубинного смысла поэтического текста. Приняв за точку отсчета художественного времени некий переломный момент во внутреннем состоянии лирического субъекта, момент его возрождения на новом духовном уровне, автор использует стилистические приемы проспекции – ретроспекции. К прошлому поэт относит и ситуацию объяснения, и первое сильное эмоциональное потрясение лирического героя: *Я вздрагивал. Я загорался и гас. / Я тряся. Я сделал сейчас предложение... <...> я сдрейфил...; я избегал / Их взглядов. Я не замечал их приветствий. / Я знать ничего не хотел из богатств. / Я вон вырывался...* Будущее время указывает на необратимость разрыва отношений между героями: *Нет, я не пойду туда завтра. Отказ – / Полнее прощанья; Повсюду портпледы разложит туман, / И в обе оконницы вставят по месяцу. / Тоска пассажиркой скользнет по томам / И с книжкой на оттоманке поместится*. И только форма презенса выражает умиротворение, состояние покоя, душевное равновесие: *Ведь ночи играть садятся в шахматы / Со мной на лунном паркетном полу, / Акацией пахнет, и окна распахнуты, / И страсть, как свидетель, сидит в углу; Я играю с бессонницей. <...> И ночь побеждает, фигуры сторонятся, / Я белое утро в лицо узнаю*. Такая оппозиция временных планов (прошлое – будущее – настоящее) способствует выражению основного смысла стихотворения: переживание тяжелого эмоционального состояния отчаяния лирического героя, вызванного разрывом отношений с любимой женщиной, и его возрождение на новом духовном уровне.

Для темпоральной структуры лирических стихотворений Б. Пастернака, посвященных теме взаимной любви («Сложив весла», «Заместительница», «Наша гроза», «Да будет», «Любить иных – тяжелый крест...», «Любимая, молвы слащавой...», «Кругом семяющей ватой...», «Без названия», «Ты здесь, мы в воздухе одном...», «Красавица моя, вся статья...», «Никого не будет в доме...», «Свидание», «Осень», «Лето в городе» и др.), характерно превалирование форм презенса статального и эволютивного способов глагольного действия с синкретичным синтаксическим значением настоящего актуального – настоящего вневременного и глаголов будущего времени предельного и неопредельного действия с различными модальными оттенками. Такая грамматическая организация поэтических текстов отображает обновленную модель мира лирического героя, в центре которого теперь находится *ты* его возлюбленной, и все светлые эмоции лирического *я* связаны с ее образом, а мысли и мечты обращены в прекрасное для него будущее: *Недотрога, тихоня в быту, / Ты сейчас вся огонь, вся горенье; Ты с ногами сидишь на тахте, / Под себя их поджав по-турецки; Пошло слово любовь, ты права. / Я придумую кличку иную. / Для тебя я весь мир, все слова, / Если хочешь, переименую...* («Без названия»); *Засылет снег дороги, / Завалит скаты крыш, / Пойду размять я ноги: / За дверью ты стоишь...; Ты борешься с волненьем / И мокрый снег жуешь...; Одна среди снегопада / Стоишь ты на углу. // Течет вода с косынки / За рукава в обшлаг, / И каплями росинки / Сверкают в волосах...* («Свидание»); *Ты так же сбрасываешь платье, / Как рожа сбрасывает листья, / Когда ты падаешь в объятье /*

*В халате с шелковой кистью. // Ты – благо гибельного шага, / Когда житей тошней недуга, / А корень красоты – отвага, / И это **тянет** нас друг к другу («Осень»)* и др.

Типологическим признаком грамматической структуры стихотворений Б. Пастернака о роли поэта и поэзии, о сущности поэтического творчества является наличие бинарных оппозиций: 1) прошедшее длительное, прошедшее результативное / настоящее актуальное – настоящее вневременное, эксплицированные формами перфекта результативного способа глагольного действия, имперфекта и презенса эволютивного способа глагольного действия, а также синтаксическими конструкциями, характеризующимися неполнотой структуры, и предложениями с именными предикатами: *О, знал бы я, что так **бывает**, / Когда **пускался** на дебют, / Что строчки с кровью – **убивают...**; Но **старость** – это **Рим**, который / Взамен турусов и колес / Не читки **требует** с актера, / А полной гибели всерьез. // Когда строку **диктует** чувство, / Оно на сцену **илет** раба, / И тут **кончается** искусство, / И **дышат** почва и судьба («О, знал бы я, что так бывает...»); **Это – круто** налившийся свист, / **Это – щелканье** сдавленных льдинок, / **Это – ночь**, леденящая лист, / **Это – двух** соловьев **поединок**. // **Это – сладкий** загложивший **горох**, / **Это – слезы вселенной в лопатках...** («Определение поэзии»); **Волосато**, как торс у Бетховена, / **Накрывает** ладонью, как шапки, / Сон и совесть, и ночь, и любовь оно. // И какую-то черную доведь...; Звезды благоуханно **разахались**, / Соловьем над лозой Изольды / **Захлебнулась** Тристанова заholодь («Определение творчества»); Стихи мои, бегом, бегом, / Мне в вас нужда, как никогда. / С бульвара за угол **есть** дом, / Где дней **порвалась** череда, / Где **пуст** уют и **брошен** труд / И **плачут**, **думают** и **ждут**; **Вы – радугой по хрусталоу**, / **Вы – сном**, **вы – вестью**: я вас **илю**, / Я **илю** вас, значит, я **люблю** («Стихи мои, бегом, бегом...») и др.; 2) настоящее актуальное – настоящее вневременное / будущее совершенное (будущее немедленное), представленные формами презенса эволютивного и постоянно-узуального способа глагольного действия и структурой предложений с именными предикатами / формами будущего совершенного налично-результативного и конкретно-фактического действия или состояния без указания на временную локализацию с модальным оттенком уверенности, убежденности: *Возмужалостью **тянет** из парка...; И **стонет** в сетях, как **стенает** в сонатах / Стальной гладиатор органа; А ночью, поэзия, я тебя **выжму** / Во здравие жадной бумаги («Что почек, что клейких заплывших огарков...»); Поэзия, я **буду клясться** / Тобой, и **кончу**, прохрипев: / Ты **не осанка сладкогласца**, / Ты – **лето** с местом в третьем классе, / Ты – **пригород**, а не **припев**. // Ты – **душная**, как май, **Ямская**, / Шевардина ночной редут, / Где тучи **стоны испускают** / И врозь по роспуске **идут**; Отростки ливня **грязнут** в гроздьях / И долго, долго, до зари / **Кропают** с кровель свой акростих, / Пуская в рифму пузыри («Поэзия»); Быть знаменитым **некрасиво**. / Не это **подымает** ввысь; Цель творчества – **самоотдача**, / А не **шумиха**, не **успех**; И **окуна**ться в неизвестность, / И **прятать** в ней свои шаги, / Как **прячется** в тумане местность...; Другие по живому следу / **Пройдут** твой путь за пядью пядь... («Быть знаменитым некрасиво...») и др.**

Организация стихотворений о поэте и поэзии в прошедшем времени придает тексту форму воспоминаний лирического героя о неизгладимом воздействии на него какого-либо явления искусства («Музыка») либо выступает средством размышления главного лирического персонажа об истоках и природе творческого процесса («Тоска»). Через настоящее актуальное, настоящее репортажа автор передает динамику жизни, отраженную в искусстве, ее всеобщую одухотворенность, а настоящее вневременное характеризует искусство как категорию вечную («Вдохновение»). Соотносительное же употребление прошедшего, настоящего и будущего в этих поэтических текстах указывает на связь времен и характеризует позицию самого лирического субъекта, или поэта, открывает его собственное понимание сути творческого процесса и определение своего

места в нем: сейчас он только наблюдатель, свидетель творчества жизни, природы, но в его воображении уже есть образ мира, который он скоро воплотит в стихах: *По заборам бегут амбразуры, / Образуются бреши в стене, / Когда ночь оглашается фурой / Повестей, неизвестных весне; Завтра, завтра понять я вам дам, / Как рвались из ворот мостовые...* («Вдохновение»); *Мне кажется, я подберу слова, / Похожие на вашу первозданность... <...> Я слышу мокрых кровель говорок, / Торцовых плит заглохшие эклоги. / Какой-то город, явный с первых строк, / Растет и отдается в каждом слове* («Анне Ахматовой»); *Любимая – жуть! Когда любит поэт, / Влюбляется бог неприкаянный. / И хаос опять выползает на свет, / Как во времена ископаемых. // Глаза ему тонны туманов слезят... <...> Он вышел из моды. Он знает – нельзя: / Прошли времена и – безграмотно; Он вашу сестру, как вакханку с амфор, / Подымет с земли и использует. // И таянье Андов вольет в поцелуй...* («Любимая – жуть! Когда любит поэт...»); *Когда я устаю от пустозвонства / Во все века вертевишихся льстецов, / Мне хочется <...> Припомнить жизнь...; Я их не выбирал, и суть не в нервах, / Что я не жаждал, а предвосхищал; Когда ж от смерти не спасет таблетка, / То тем свободней время поспешишь / В ту даль, куда вторая пятилетка / Протягивает тезисы души* («Когда я устаю от пустозвонства...») и др.

Так, например, в стихотворении «Нас мало. Нас может быть трое...», где «в жизнь вторгается история, иногда – высшая логика судьбы» [5, с. 397], избранником которых и становится поэт – зеркало, лицо и язык эпохи, оппозиция прошедшее длительное / настоящее актуальное в однотипных синтаксических структурах с именными предикатами (*Мы были людьми. Мы эпохи*) свидетельствует об отказе поэта от жизненного пути обычного человека и об осознании себя выразителем своего времени. А объединенные в однородный ряд глагольные формы будущего времени совершенного вида со значением потенциального результативного действия в данном контексте приобретают модальное значение ‘понимание поэтом смысла своего жизненного пути и спокойное и сознательное принятие всех предназначенных ему испытаний’: *Слетимся, ворвемся и тронем, / Закружимся вихрем вороньим, / И – мимо! – Вы поздно поймете*. Пассивная функция лирического героя, или его подчинение высшей воле, передается демипассивными синтаксическими конструкциями – безличными предложениями, в которых ЛФСП «мы – поэты», включающее и лирического субъекта, представлено формой винительного падежа со значением прямого объекта действия: *Нас сбило, и мчит в караване*.

Таким образом, всей лексико-грамматической структурой текста выражается мысль о том, что в самом понятии избранничества изначально заложены и предначертанность жизненного и творческого пути поэта, и его обреченность. Эта мысль позже нашла поэтическое воплощение в знаменитом пастернаковском «Гамлете»: *Но продуман распорядок действий, / И неотвратим конец пути. / Я один, все тонет в фарисействе. // Жизнь прожить – не поле перейти*.

А в стихотворении «Тоска» из цикла «Не время ль птицам петь» книги «Сестра моя – жизнь» темой стали мысли автора об истоках творчества. Смысловой доминантой этого текста является заглавие. Лексема «тоска» определяет тональность всего стихотворения и в сочетании с другими отрицательно окрашенными словами является средством ассоциативной когезии и организует на уровне текста пейоративное поле «тоска, уныние, печаль, отчаяние»: *пустыни сипли, ревели львы; зиял, иссякнув, страшный кладезь / Тоски отверстой; качались, ляская и глядясь / Иззябшей шерстью. // Теперь качаться продолжая / В стихах вне ранга, / Бредут в туман росой лужаек. / Рассвет холодной ехидной / Вползает в ямы, / И в джунглях сырость панихиды / И фамиама*.

Понять смысловое значение заглавия и выявить речевой смысл всего поэтического текста помогает эпиграф стихотворения, предпосланный ему автором в ранней рукописи. Это отрывок из Книги Бытия: «...и поставил на востоке у сада Едемского херу-

вима и пламенный меч обращающийся, чтобы охранять путь к дереву жизни» [11]. Библейский сюжет раскрывает причину мировой скорби, которой охвачено все: разрыв связи с Богом повлек за собой потерю всеобщей гармонии и вызвал страдания как человека, так и природы. Темпоральная организация текста выражается в следующей оппозиции: прошедшее длительное, представленное имперфектными формами эволютивного способа действия (*сипли, ревели, тянулся, зиял, качались*) / настоящее, эксплицированное формами презенса эволютивного, узуального и конкретно-процессного способа глагольного действия (*бредут, снятся, вползает*) и деепричастиями несовершенного вида (*Теперь качаться **продолжая** / В стихах вне ранга*), а также лексико-темпоральным конкретизатором *теперь*, указывает на связь времен и на отсутствие перемен в ходе истории в духовной жизни человека. В стихотворении «Тоска» основополагающая идея творчества Б. Пастернака о рождении искусства из самой природы в художественной форме выражена так: «...для этой книги на эпиграф / Пустыни сипли, / Ревели львы...». Искусство, поэзия предстают как слово мира, а поэт как его голос, его крик, ведь «все, что они создают, – эти созерцающие поэты, – все идет не от них самих, а через них. Все создания больше их самих; ибо они сами служат лишь орудием, лишь голосом для таинственной сути мира» [6, с. 195].

Наиболее ярко характеризует образ лирического героя в стихотворениях о творчестве семантика будущего времени. Так, в стихотворениях о призвании («Когда за лиры лабиринт...» («Начальная пора»), «Что почек, что клейких заплывших огарков...» («Поверх барьеров»), «Про эти стихи» («Сестра моя – жизнь»), «Нас мало. Нас может быть трое...», «Поэзия» («Темы и вариации») и др.) будущее воображаемое, выраженное глагольными формами совершенного вида будущего времени начинательного и результативного способа действия, вносит модальность неизбежной потенциальности действия и передает категоричную уверенность главного лирического персонажа в единственности и фатальности своего жизненного и творческого пути: *Когда за лиры лабиринт / Поэты взор **вперят**, / Налево **развернется** Инд, / Правей **пойдет** Евфрат. // А посреди меж сим и тем / Со страшной простотой / Легенде ведомый Эдем / **Взовьет** свой ствольный строй. // Он **вырастет** над пришлецом / И **пошумит**: мой сын...* («Когда за лиры лабиринт...»); *Косых картин, летящих ливня / С шоссе, задувшего свечу, / С крюков и стен срываться к рифме / И падать в такт **не отучу**...* («Косых картин, летящих ливня...») и др.

В стихотворениях «Что почек, что клейких заплывших огарков...», «Вдохновение», «Поэзия», «Я вишу на пере у Творца...», «Определение поэзии», «Стихи мои, бегом, бегом...» и др. ЛФСП «я» эксплицировано преимущественно глаголами будущего времени со значением конкретно-фактического действия или состояния без указания на временную локализацию с модальным оттенком уверенности, убежденности (*Поэзия, я **буду** **клясться** / Тобой, и **кончу**, **прохрипев**...* («Поэзия»); *На тротуарах **истолку** / С стеклом и солнцем **пополам**, / Зимой **открою** **потолку** / И дам **читать** сырым углам...* («Про эти стихи»); *Косых картин, летящих ливня / С шоссе, задувшего свечу, / С крюков и стен срываться к рифме / И падать в такт **не отучу**...* («Косых картин, летящих ливня...») и др.), что создает образ человека юного, увлеченного творчеством, открытого миру, переполненного чувством радости от ощущения гармонии бытия, полного сил и надежд, веры в будущее.

ЛФСП «поэзия», напротив, организовано в настоящем актуальном / настоящем вневременном. Формы презенса конкретно-процессного действия и процесса, не направленного на конечный результат (*низвергается, накрывает, готовит, бегут, образуются, вырывает, оглашается, рвется* и др.), и структура предложений с именным предикатом (*Ты **не осанка** **сладкогласца**, / Ты – **лето** с местом в третьем классе, / Ты – **пригород**, а не **припев**. // Ты – душная, как май, **Ямская*** («Поэзия»); *Разметав от-*

вороты рубашки, / **Волосато**, как торс у Бетховена, / **Накрывает** ладонью, как шапки, / Сон и совесть, и ночь, и любовь оно... («Вдохновение»); Это – круто налившийся лист, / Это – **щелканье** сдавленных льдинок... («Определение поэзии») способствуют возникновению определенных ассоциаций: поэзия вечна, а он, лирический герой, поэт, лишь наблюдатель, которому дано запечатлеть образ жизни в слове.

В стихотворении «Про эти стихи» из книги «Сестра моя – жизнь» глагольные формы будущего совершенного со значением результата действия (*истолку, открою, задекламирую, заметет, вспомню, увижу, глянет, откроет, крикну*) выражают модальность решительности, готовности, желания лирического субъекта совершить действие в ближайшем будущем. В сочетании с местоимением я эти компоненты ФСП темпоральности создают образ уверенного в себе лирического героя, предвосхищающего процесс творчества. В этом поэтическом тексте темпоральная структура «будущее – настоящее – прошедшее» не только указывает на связь времен, но и переносит лирическое я в область вечности, помещает поэта вне времени и вне пространства: *В кашне, ладонью заслонясь, / Сквозь форточку кликну детворе: / Какое, милые, у нас / Тысячелетье на дворе? // Кто тропку к двери проторил, / К дыре, засыпанной крупой, / Пока я с Байроном курил, / Пока я пил с Эдгаром По...*

В стихотворении «Вдохновение» из цикла «Пять повестей» книги «Темы и вариации» контекстную семантику лексемы *вдохновение* – заглавия и смысловой доминанты текста – иллюстрируют следующие синтаксические конструкции: *По заборам бегут амбразуры, / Образуются бреши в стене, / Когда ночь оглашается фурой / Повестей, неизвестных весне <...> Завтра, завтра понять я вам дам, / Как рвались из ворот мостовые, / Вылетая по жарким следам; Город пуст по зарям оттого, / Что последний из смертных в карете / Под стихом и при нем часовой. // В то же утро, ушам не поверя, / Протереть не успевши очей, / Сколько бедных, истерзанных перьев / Рвется к окнам из рук рифмачей!* Вдохновение рисуется как момент возникновения искусства, то, что есть «самое ясное, запоминающееся и важное в нем» [10, с. 85]. Источником же вдохновения – особого творческого взлета, по Б. Пастернаку, всегда является природа и окружающая поэта жизнь. Через настоящее репортажа автор передает динамику жизни, ее всеобщую одухотворенность. Формы презенса со значением действия, не направленного на конечный результат (*бегут амбразуры, образуются бреши, ночь оглашается фурой*), связанные таксисным значением одновременности действий, и предложения с именными предикатами и синтаксические конструкции, характеризующиеся неполнотой структуры (*О, теперь и от лип не в секрете: / Город пуст по зарям оттого, / Что последний из смертных в карете / Под стихом и при нем часовой*), способствуют приращению речевого смысла: поэтическое творчество есть воплощение в слове жизни во всех ее тонких проявлениях, и задача «рифмачей», к которым относит себя и лирический герой, – уловить тончайшие движения этой жизни, и тогда каждый миг ее в творчестве обретет вечность.

Соотносительное же употребление будущего и прошедшего длительного характеризует позицию самого лирического субъекта, или поэта, открывает его собственное понимание сути творческого процесса и определение своего места в нем. Сейчас он только наблюдатель, свидетель творчества жизни, природы, но в его воображении уже есть та картина, которую он завтра покажет всем, воплотив образ мира в стихах: *Завтра, завтра понять я вам дам, / Как рвались из ворот мостовые, / Вылетая по жарким следам.*

Итак, наряду с видо-временными формами глагола, доминантными средствами выражения категорий темпоральности в поэтической речи Б. Пастернака выступают следующие периферийные компоненты ФСП темпоральности: 1) синтаксические конструкции, характеризующиеся неполнотой структуры: *Большое озеро как блюдо. /*

За ним – скопленье облаков... («Когда разгуляется»); *Дорожные столбы / Налево и направо* («По грибы»); *В лесу молчанье, тишина...* («Тишина»); *Ночь в полдень, ливень, – гребень ей! / На щебне, взмок – возьми! / И – целыми деревьями / В глаза, в виски, в жасмин!* («Дождь»); *Пусть степь нас рассудит и ночь разрешит. / Когда, когда не:* – *В Начале / Плыл Плач Комариный, Ползли Мураши, / Волчцы по Чулкам Торчали?* («Степь»); *В городе – говор мембран, / Шарканье клумб и кукол...* («У себя дома»); *Снова – улица. Снова – полог тюлевый. / Снова, что ни ночь, – степь, стог, стон, / И теперь и впредь* («Конец»); *В саду – табак, на тротуаре – / Толпа, в толпе – гуденье пчел, / Разрывы туч, обрывки арий, / Недвижный Днепр, ночной Подол* («Баллада») и др.); 2) двусоставные предложения с именными предикатами: *Расстраиваться не надо: / У страха глаза велики; Порядок творенья обманчив, / Как сказка с хорошим концом* («Иней»); *Непревзойденной новизной / Весна здесь сказочна, как Углич* («Ландыши»); *Весна позднее, чем всегда, / Но и зато нечаянней...* («Весна в лесу»); *Любить иных – тяжелый крест, / А ты прекрасна без извилин, / И прелести твоей секрет / Разгадке жизни равносильна; Твой смысл, как воздух, бескорыстен* («Любить иных – тяжелый крест...»); *Цель творчества – самоотдача, / А не шумиха, не успех* («Быть знаменитым некрасиво...»); *Ты – вечности заложник / У времени в плену* («Ночь») и др.); 3) односоставные предложения: назывные (*Шумы-шорохи, гром кутерьмы* («Зима»); *Пара форточных петелек, / Февраля отголоски* («Пара форточных петелек...»); *Когтистые крыши. Деревья. Надгробья* («Марбург»); *Как в сумерки сонно и зябко / Окошко! Сухой купорос* («Весна была просто тобой...»); *Горы, страны, границы, озера, / Перешейки и материки, / Обсужденья, отчеты, обзоры, / Дети, юноши и старики* («Божий мир»); *Глухая пора листопада. / Последних гусей косяки* («Иней»); *Шоссе. Леса. Канавы* («По грибы») и др.) и безличные (*Ни звука. И нет соглядатаев* («Плачущий сад»); *Во всем мне хочется / Дойти до самой сути* («Во всем мне хочется...»); *И надо оставлять пробелы / В судьбе, а не среди бумаг...* («Быть знаменитым некрасиво...»)).

Таким образом, «грамматика поэзии» и «поэзия грамматики» – две области поэтического языка, требующие пристального внимания лингвистов, занимающихся интерпретацией художественного текста, так как система грамматических единиц во взаимодействии с лексикой служит формированию и выражению смысла художественного текста [8].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондарко, А.В. Грамматическая категория и контекст / А.В. Бондарко. – Л. : Наука, 1971. – 112 с.
2. Бондарко, А.В. Основы функциональной грамматики. Языковая интерпретация идеи времени / А.В. Бондарко. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та, 1999. – 256 с.
3. Бондарко, А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А.В. Бондарко. – Л. : Наука, 1983. – 208 с.
4. Бондарко, А.В. Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии / А.В. Бондарко. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та. – 218 с.
5. Быков, Д.Л. Борис Пастернак / Д.Л. Быков. – М. : Молодая гвардия, 2007. – 893 с.
6. Ильин, И.А. Книга раздумий и тихих созерцаний / И.А. Ильин. – М. : Альта-Принт, 2006. – 528 с.
7. Маслова, В.А. Лингвистический анализ экспрессивности художественного текста : учеб. пособие / В.А. Маслова. – Минск : Выш. шк., 1997. – 158 с.
8. Очерки истории языка русской поэзии XX века. Грамматические категории. Синтаксис текста / М.Л. Гаспаров [и др.]. – М. : Наука, 1993. – 239 с.

9. Панова, Л.Г. «Мир», «пространство», «время» в поэзии О. Мандельштама / Л.Г. Панова. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – 808 с.
10. Пастернак, Б.Л. Об искусстве. «Охранная грамота» и заметки о художественном творчестве / Б.Л. Пастернак. – М. : Искусство, 1990. – 390 с.
11. Пастернак, Б.Л. Собрание сочинений : в 5 т. / Б.Л. Пастернак. – М. : Худож. лит., 1989–1991. – Т. 2 : Стихотворения 1931–1959; переводы. – 1989. – 703 с.
12. Теория функциональной грамматики : Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. / А.В. Таксис / [и др.]. – М. : Эдиториал УРСС, 2003. – 347 с.
13. Фатеева, Н.А. Поэт и проза: книга о Пастернаке / Н.А. Фатеева. – М. : Новое литературное обозрение, 2003. – 400 с.
14. Якобсон, Р.О. Поэзия грамматики и грамматика поэзии / Р.О. Якобсон // Семиотика: антология / сост. и общ. ред. Ю.С. Степанова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М., 2001. – С. 525–546.

Lyantsevich T.M. Functional-Semantic Fields of Temporality and Aspectuality in Boris Pasternak's Poetic Speech

The article deals with the stylistic role of grammatical means in poems by Boris Pasternak. The description of linguistic features of B. Pasternak's poetic speech is based on the field theory. The article defines the text-making and meaning-making function of grammatical linguistic units which form the functional-semantic fields of temporality and aspectuality in B. Pasternak's poetic speech.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.12.2013

УДК 882. 6

*П.І. Маляўка***ДУХОЎНЫ КАТАРСІС ДРАМАТЫЧНАГА ГЕРОЯ
Ў П'ЕСЕ АЛЯКСЕЯ ДУДАРАВА «ПАРОГ»**

У артыкуле цераз прызму мастацка-эстэтычнага светабачання аналізуецца характары персанажаў п'есы Аляксея Дударова «Парог». Акцэнтуюцца ўвага на іх ролі і месцы, асабліва галоўнага героя драмы, у працэсе духоўнага катарсісу на шляху да Чалавека сацыяльна-значымага і ўнутрана багатага.

Вельмі часта сучаснасць таго ці іншага твора атаясамліваецца з яго актуальнасцю, сацыяльнай значнасцю. А. Дудараў якраз і з'яўляецца пісьменнікам, які ў большасці сваіх твораў ставіць пытанні менавіта надзённага характару, сцвярджаючы неадкладную патрэбу іх вырашэння. Сур'ёзны роздум над складанымі забытымі пытаннямі, жыццёвымі рэаліямі, што выліваюцца ў творы ў канфліктныя сітуацыі, стаўся неад'емнай традыцыйнай рысай п'ес аднаго з самых вядомых прадстаўнікоў сучаснай беларускай драматургіі. лепшыя творы А. Дударова прасякнуты актуальнымі ва ўсе часы маральна-этычнымі пошукамі. Ужо першая кніга пісьменніка, а менавіта апавяданні са зборніка «Святая птушка», а таксама п'есы «Радавыя», «Вечар» засведчылі, што аўтара іх найперш цікавіць працэс духоўнага катарсісу героя. Драма «Парог» – чарговая мастацка-эстэтычная мадэль рэчаіснасці, у якой найбольш поўна знайшла сваё адлюстраванне светапоглядная аўтарская пазіцыя – вера ў трываласць чалавечых каштоўнасцей, упэўненасць у тым, што справядлівасць, дабрыня, спагада заўсёды перамагаюць. Цікава, што аўтарская канцэпцыя рэалізуецца галоўным чынам праз вобраз Пакутовіча – персанаж унутрана дастаткова супярэчлівы. Само прозвішча яго, безумоўна, дае чытачу, гледачу пэўны ключ для ўваходжання ўсэнсавыя глыбіні твора. Пакутовіч, як і большасць герояў А. Дударова – складаная натура, якіх звычайна называюць *чудзікамі*.

Незвычайна, нават дзіўна і непрымальна для многіх – заўсёды адчыненыя дзверы вашай хаты ці кватэры. Яны нібы запрашаюць кожнага зайсці, стацца новым госцем, не зважаючы на тое, хто ты ёсць – злодзей з найгоршымі намерамі ці самы добрасумленны і сардэчны чалавек. Гэта як храм Божы, які адкрыты ўсякаму, гатовы прыняць усіх: *«любых можа зайсці... І ў любых час»* [1, с. 108]. Для чаго? Каб толькі выгаварыцца перад Богам, выказаць набалелае, выказаць усё тое, што не дае спакою, «з'ядаючы» знутры, прымушаючы думаць і шукаць ісціну, якая сама па сабе не можа зрабіць шчаслівейшым, лепшым, чысцейшым... І толькі? Вядома, душа патрабуе выгаварыцца, выліць боль, скінуць цяжар пакут. Вуснамі аднаго з персанажаў драмы сцвярджаецца гэтая неабходнасць: *«Кожнаму чалавеку патрэбна споведзь – як святло, як вада, як хлеб»* [1, с. 132]. Няхай чалавек і атрымае з гэтага нейкае ачышчэнне ці то прабачэнне. Галоўнае ж, напэўна, што зможа пасля ён прыняць душой, зразумець, што ўратуе яго ад пакут, сумненняў і душэўнага разладу. Вось чаму адчынены дзверы кватэры Пакутовіча, дзверы, якія ніколі не замыкаюцца, – і тут не «выстаўленне» на паказ сваёй сумленнасці і далёка не эпітаж, як успрымаюць гэтую з'яву некаторыя героі п'есы. Гэта глыбокая вера ў тое, што людзі дабрэйшыя, чым падаецца на першы погляд. Гэта згадка, напамін пра тое, што *«усе людзі на зямлі святыя... Толькі забываюць пра гэта»* [1, с. 160]. Забываюць, што жывуць не дзеля таго, каб лепей жыць, а каб лепшымі быць. Гэтыя словы для А. Дударова – жыццёвае крэда, мэта і ідэал, якімі абавязаны кіравацца кожны чалавек. Заўважым, якое неадабрэнне, нават абурэнне выклікаюць у іншых герояў (Буслая, Міліцыянера) заўсёды адчыненыя дзверы кватэры Пакутовіча. Але як сумна, што гэткай жа непрымальнай з'явай усё часцей аказваюцца адчыненыя дзверы чалавечай душы, якая выпраменьвае спагаду, шкадаванне, дабрыню. *«Калі чалавек здоль-*

ны адчуваць чужы боль, ён падыдзе, спытае, дапаможа» [1, с. 147]. Калі ён у іншых, як у люстэрку, бачыць сябе, калі ён здольны аддаць частку сваёй цеплыні, жыць па законах сумлення і маральнай чысціні, якія не толькі становяцца складнікамі знешняй прыстойнасці, але і ўнутраным зместам, то чамусьці большасць пачынае лічыць яго нейкім **чудзікам**. І такіх шмат. Людзі з аглухлай душой няздольныя да звычайнай спагады, шчырага праўдзівага слова. Ды і проста «аглухлай душой» унутраны змест такіх людзей назваць нельга. Вельмі трапнае словазлучэнне знайшоў для яго Дударай: «брудная лужына», што зацвіла, памутнела, стала няздольнай лепшую частку сябе аддаваць іншым. Але на супраціў аглухлым душой жывуць, а не існуюць людзі з душой-крыніцай. Хай іх няшмат, можа нават адзінкі, аднак здольны яны на многае.

Арэолам святасці акружаны ў драме «Парог» вобраз Пакутовіча, які так і не з'явіцца перад глядачом. Яго чакаюць, ведаюць, што ён вось-вось павінен пераступіць парог кватэры і што сваім прыходам ён абавязкова прынясе ўсім збавенне. Але ён дзесьці затрымліваецца, змушаючы герояў драмы заставацца адзін на адзін з сабою, са сваімі крыўдамі і жаданнямі, хаця, напрыклад, па словах Буслая, Пакутовіч цэлую ноч «рваў» яго душу «на кавалкі». Кватэра становіцца «клінікай», своеасаблівым прытулкамдушы, якая гіне і пратэстуе адначасова супраць гэтага. Душы, якой парою дастаткова толькі позірку, ласкавага слова, каб свет вакол яе перайначыўся. Вось як пра гэта гаворыць Аліна Красоўскаму: «Зірнуў, нават не сказаў нічога... а мяне нібы гарачай хваляй дабрыні, спагады, жаласці абдало» [1, с. 134]. Пакутовіч сам нібы персаніфікаваная дабрата і спагада, чаго так не хапае чалавеку, «сапраўдны інжынер чалавечых душ» [1, с. 109], сімвал міласэрнасці, разумення чалавечых пакут. А само імя? Няўжо не сведчанне яго гатоўнасці прыняць на сябе пакуты іншых? «Пакутовіч нібы неўпрыкмет абуджаецца і пачынае жыць унутры гэтых непрыкаяных людзей» [2, с. 32]. Ён валодае дарам пранікнення ў самыя патаемныя куткі чалавечай душы, здольны апынуцца на хвіліну на месцы іншай асобы, нават выратаваць чалавека, а тым больш вярнуць яму раўнавагу. Гэтага ж не можа зразумець і прыняць Буслай, якому дзіўна, што яшчэ ёсць людзі, здольныя паспачуваць і прывесці з вуліцы да сябе ў кватэру «няшчаснага п'янтоса». «Апостал цара нябеснага», «чудзік», «казачнік» – так з'едліва, насмешліва названы Буслаем Пакутовіч дае сваім «пацыентам» адзіны рэцэпт – выратаўвай сваю душу. Але чаму ж яго парада, аднолькавая для людзей, абсалютна розных, з рознай жыццёвай гісторыяй, прыводзіць іх да ператварэння ў «жывых мёртвых»? Мы выразна бачым, што Буслай адзінае выратаванне бачыць у бутэльцы, Аліна ледзь не скочваецца да жыцця прастытуткі, Драгун, выпадкова апынуўшыся за парогам бездухоўнасці, сам пачынае акунацца ў бруд. І ўсё ж, не знешняя розніца звяла разам гэтых людзей, а прычынай таму чалавечая бяда, якая ахапіла цэлае грамадства. Іншая справа, што не кожны з іх здольны змагацца з ёю, што не ўсім дадзена пераступіць парог кватэры Пакутовіча і ўхапіцца за выратавальнае «кола», прапанаванае пісьменнікам А. Дударавым. Няма ўпэўненасці, напрыклад, што Андрэй Буслай зможа жыць паводле Пакутовіча, вобраз якога асацыіруецца з казачнікам-чараўніком, здольным пераўтварыць нават самыя горшыя рэчы ў дабро, а атмасферу адмоўнага – у чалавечую цеплыню і спагадлівасць.

«У гэтай кватэры розныя дзіўныя рэчы вырабляюцца», – так двухсэнсоўна скажа Міліцыянер, завітаўшы да Пакутовіча [1, с. 153]. Сапраўды дзіўныя, як дзіўная, невычайная, загадкавая і сама асоба Пакутовіча, якога аўтар нам не дае магчымасці ўбачыць. Чым займаецца гэты патаемны герой? Ён піша казкі. Але чаму менавіта казкі? (Гэтае пытанне гучыць з вуснаў Буслая). Хіба патрэбна чалавеку чыясыці хлусня? Чаму чалавеку часам больш даспадобы не праўда рэчаіснасці, а добрая казка, здольная вылечыць ці перавыхаваць. Аліна, трымаючы ў руках новы нумар часопіса з чарговым творам Пакутовіча, з уздыхам прагаворвае: «Казка... Добрая казка» [1, с. 116]. Казка Пакутовіча апелное і да герояў драмы, і да глядача з чытачом: жыві па законах маралі, ду-

шэўнай чысціні і справядлівасці. Што ж уяўляюць сабой казкі Пакутовіча? Як гаворыць Драгун, «ён піша казкі пра людзей» [1, с. 144]. Яго герой – чалавек, якому ўласціва ўсё чалавечае: ён адчувае і спачувае, бярэ з жыцця, але аддае ў шмат разоў болей. Душа яго не «брудная лужына», а жыватворная крыніца. Казка, на яго думку, – навука і лекі ад бездухоўнасці. Яна раскрывае вочы і прымушае задумацца, убачыць сябе ў зусім іншым, нязвыклым святле. Казка – хутчэй адлюстраванне мізэрнасці і велічы чалавека адначасова. Пакутовіч упэўнены ў добрай прыродзе чалавека, якая дазваляе яму ўзняцца над дробязямі жыцця і не паддавацца грахоўнай сутнасці зямнога.

Сустрэкаючыся з тым, што павінна быць, і адчуваючы, што ён ёсць на самай справе, чалавек пачынае разумець тупіковасць свайго існавання, неабходнасць пошукаў шляхоў да выйсця. Ды шукае, а не знаходзіць, дакладней – не ў стане знайсці, ад чаго і пакутуе. Менавіта ў такім становішчы і апынуўся Буслай. Вось чаму ён і не можа прыняць гэтую праўду, пратэстуючы супраць яе, выказваючы ў душэўнай распачы Драгуну: «Я табе па мордзе гэтай рукой дам... Табе і твайму гаспадару» [1, с. 150].

За што? За праўду, горкую, ненавісную, цяжкую. Гэтую ісціну не кожны здольны прыняць душой. Аказваецца, што і праўдай не заўсёды можна вылечыць душу чалавека, паколькі не кожны ў стане вытрымаць яе і крушэнне сваіх далёкіх ад рэчаіснасці ўяўленняў і мар. Менавіта таму Пакутовіч стварае казку – у нейкім сэнсе падман, каб не рэзаць-секчы адразу праўду ў вочы, а прыфарбаваць яе, зрабіць мякчэйшай, узрыхліць глебу душы для прыняцця праўды. І калі гэтая глеба акажацца падрыхтаванай, то абавязкова дасць свае парасткі. І ў першую чаргу – парасткі дабрыні. Пакутовіч – гаспадар кватэры, у якой знайшлі прытулак «слабыя душы». Знясіленыя, але не страціўшы надзеі на выратаванне, яны амаль што з ахвотай ідуць па шляху, на які іх скіроўвае Пакутовіч. Але што гэта за шлях? Шлях добрай хлусні і фантазіі, якія не стасуюцца з рэчаіснасцю? «А гэтым людзям патрэбна, каб казачнае і рэальнае, мара аб дабрабыце і рэальным дабры сталіся яваю, зліліся. Усё гэта не так проста, нават і для Пакутовіча, вобраз якога падкрэслівае драматызм склаўшагася канфліктнага стану» [2, с. 33].

Ды моц Пакутовіча ў тым, што ён верыць у чалавека, хоць апошні і слабы, і мізэрны. Гэтая вера гучыць у яго казках, якія сцвярджаюць магчымасць выратавання. І перш чым змяніць знешнія абставіны, чалавек мусіць глянуць, нібы праз павелічальнае шкло, на самога сябе. Ролью гэтага павелічальнага шкла здольны выканаць казкі Пакутовіча і сам спосаб яго жыцця. Такім чынам, Пакутовіч скіроўвае кожнага, хто аказваецца ля яго, на шлях да маральнай дасканаласці. «Але хто ж ён такі, Пакутовіч? Што мы ведаем пра яго, апроч расказаў ягоных “пацыентаў”, пераказаў афарызмаў ды мудрых парад, якія прыпісваюцца гэтаму пісьменніку? І што значыць жыць “па Пакутовічу”?» [2, с. 32]. Прамога адказу на гэтыя пытанні драматург не дае. Падаюцца ж яны праз змены, што па нарастаючай адбываюцца з героямі. Гэта змены ў адносінах да сябе і астатніх, да жыцця ўвогуле. І вось тут важна зразумець: прыслухацца да парад Пакутовіча, жыць «па Пакутовічу» – не значыць абсталяваць сваю кватэру, нібы хату ў вёсцы: простая мэбля, вышываны ручнік на сцяне ды яшчэ і адчыненыя дзверы. У логіцы жыцця казачніка больш глыбінны сэнс. І гэта ёсць дабро, не як падарунак, а рэальная духоўная праца.

Цікавую дэталю уносіць у вобраз Пакутовіча аўтар драмы, калі ўпершыню гучыць яго прозвішча з вуснаў Аліны. Але як? Шэпам... Нібы пра нешта высокае, святое, неспасцігальнае, усемагутнае. Алініна паэтычнае пачуццё нейкага незразумелага Буслаю захаплення ці то Драгунова вызначэнне («лёгка з ім, як у маленстве з маці» [1, с. 155]) падкрэсліваюць выключнасць характару Пакутовіча, яго прыцягальнасць. Аліне хапіла толькі слова, і яна пайшла ўслед за Пакутовічам. Не менш важная і яшчэ адна асаблівасць гэтай драмы А. Дударова – чаканне прыходу гаспадара кватэры. Заканамерна ўзнікае меркаванне: аўтар, мабыць, спецыяльна не спяшаецца выводзіць на сцэну гэтага добрага чараўніка, які «выратаўвае дарослых дзяцей ад саміх сябе», бо наўрад

ці Аляксей Дудараў здолеў бы псіхалагічна напоўніць гэты вобраз [3, с. 198]. Варта ўсё ж такі будзе прыслухацца да некаторых даследчыкаў у поглядзе на Пакутовіча. «Немагчыма не ўбачыць вядомую дваістасць гэтага вобраза, несупадзенне яго прызначэння і матэрыяльнага існавання. Нездарма Буслай западозрыў нейкую карысць і крывадушнасць, убачыўшы хату Пакутовіча. Сапраўды, гарадская кватэра, а «падроблена» пад вясковую хату: ручнікі і фотаздымкі ў рамках на сценах, простыя шпалеры, ходзікі з птушачкай. А ў акно зірнеш – дзевяты паверх. Дзверы не запіраюцца, нават замкоў няма, але, па словах Аліны, «ён грошы дома не трымае». Чаго ж запіраць, калі ў кватэры адно ламачча? Усё па-сялянску проста, але выпадкова стукнуў Буслай па сцяне, – і адчыніўся замаскіраваны бар з іншаземнымі напіткамі і зіхоткімі чарачкамі. Вось і зразумей: дзе тут падрабнае, а дзе – сапраўднае. Ва ўсякім разе вобраз Пакутовіча – не лепшае стварэнне А. Дударава» [4, с. 29].

А вось яшчэ адна думка: «Калі ў доме, акрамя пабітай друкавальнай машынкi і тэлевізара, які «не ўключаюць», нічога няма – ці жыве тут «пісьменнік Пакутовіч»? Ці ён жыве ў другім месцы, а тут праводзіць дослед. Так, магчыма, нездарма ж ён так і не з'яўляецца на сцэне, гэты міфічны дабрадзея, які рызыкуе рабіць людзям бескарыслівае дабро» [5, с. 194]. З другога боку, абвінавачваючы Дударава ў пазасцэнічным існаванні пісьменніка Пакутовіча, іншыя крытыкі вельмі станоўча ацэньваюць гэты вобраз: «Пакутовіч успрымаецца як чыста пазасюжэжны вобраз, а ён жа выконвае рашаючую ролю ў перараджэнні Буслая. Пагэтаму вобраз пісьменніка – сімвал выражэння місіі літаратуры, культуры, якой суджана быць у авангардзе духоўных пошукаў чалавека, бо казкі Пакутовіча – не што іншае, як яго жаданне бачыць людзей у іх першароднаснай чысціні» [6, с. 110]. Падобнай думкі трымаецца і Г. Сачанка: «Вобраз пісьменніка нагадвае пра высокую місію мастацтва ў нашым жыцці. Ідэалізаваны, недасягальны, герой так і не з'яўляецца на сцэне» [7, с. 145].

Палеміку наконт гэтага вобраза можна весці доўга, але, думаецца, найбольш цікава ў гэтым плане выказаўся П. Васючэнка: «Пакутовіч не жыве як звычайны чалавек, але існуе як сімвал, як умоўнае абазначэнне даброты, міласэрнасці, разумення чалавечых пакут. Тых элементарных і патрэбных чалавечых пачуццяў, якіх бракуе Буслаю і яго акружэнню. Бо Пакутовіч неўпрыкмет абуджаецца і пачынае жыць унутры гэтых непрыкметных людзей» [8, с. 32]. «Часцей за ўсё ўражанне арыгінальнасці А. Дудараў дасягае зменай ракурсаў асвятлення той ці іншай праблемы, таго ці іншага чалавечага тыпу. Так, у яго «Парозе» з'яўляецца вобраз Андрэя Буслая, алкаголіка-філосафа, які ў самых дрымучых нетрах сацыяльнага зла ўмудраецца заставацца больш чыстым, разумным і высакародным, чым многія яго рэспектабельныя суграмадзяне» [9, с. 69].

Гэта як чаканне новага прышэсця Хрыста, вестку аб якім прымаюць усе, але нікому не дадзена ведаць, калі гэта здарыцца. Людзі чакаюць і разам з тым цешаць сябе надзеяй на выратаванне. Па гэтай прычыне аўтар п'есы не проста імкнецца прывесці свайго героя, і не толькі яго, да споведзі, а вымушае іх у першую чаргу прааналізаваць сваё жыццё, каб разабрацца ў прычынах свайго становішча. Калі са шкадаваннем сотні разоў паўтаралі Буслаю: «Кінь піць! Не губі сябе! У цябе ж сям'я! Ты ж на чалавека не падобны», – то прызнавалі яго толькі як алкаголіка. А вось Пакутовіч ні разу не звярнуўся да яго з такімі словамі. Ён паважае ўсіх людзей, перад ім усе роўныя.

Буслай, як і астатнія, пачуў, што пачынаць трэба з душы. Але што рабіць у канкрэтным, не казачным жыцці – ён забыўся. Забыўся на дабрыню і дараванне, якія душу лепшай, чысцейшай робяць. А гэта не што іншае, як складнікі мудрасці, сугучнай з разуменнем жыццёвай сутнасці, якой яе быць Пакутовіч. Але ці не занадта фантастычным можа паказацца імкненне да такога «раю на грэшнай зямлі», калі чалавек перамога ўсё свае ўнутраныя недахопы і найперш звернецца да духоўных патрэб? Усё гэта можа здацца вельмі далёкім. Але тым самым ён, Пакутовіч, і, зразумела, драматург,

сцвярджае: няхай духоўная гармонія будзе той мэтай, да якой павінен імкнуцца кожны з нас. І чым вышэй мэта, тым больш у нас, людзях, яна будзе абуджаць і сіл, і розуму, і ўнутранай прыгажосці. Мэтаю свайго ўласнага жыцця Пакутовіч і бычыць выратаванне чалавечай душы, імкненне ўзняць чалавека з самага дна жыццёвага рэчышча да ўсведамлення свайго становішча і пераадолення негатыву. Дзякуючы Пакутовічу, Буслаю ў поўнай ступені адкрываецца трагізм яго становішча. Зусім іншым паўстае перад намі Красоўскі – таксама з галерэі «мерцвякоў», хоць маральная дэградацыя ў ім як бы хаваецца, маскіруецца. Красоўскі з такога асяроддзя, дзе ў дамінанту ўзведзена толькі свая правата, правата ва ўсім: у словах, учынках, ладзе жыцця. Бо ўсё, што ён ні робіць, робіць «па тэорыі» і аб ніякай супярэчнасці становішча нават думкі не дапускае. Якія тут могуць быць размовы? Усё згладжана. Ніякіх лішніх, непатрэбных, з яго пункту погляду, учынкаў, пачуццяў. Таму ён і спрабуе вырваць Аліну са свету. «Цяпла. Чалавечнасці. Веры» [1, с. 133], са свету самага Пакутовіча, дзе яна «душу падлячыла» [1, с. 130].

Аліна знаходзіць у Пакутовічу тое, чаго не маглі даць ёй муж і асяродак, які і рабіў яе такой жа чэрствай, «мёртвай душой». Пра Пакутовіча яна гаворыць: «Я – звычайная, а ён святы» [1, с. 109], а яго твор для Аліны «казка, добрая казка» [1, с. 112]. Найбольш відавочна, шчыра з усіх герояў «Парога» затапаная і апляваная Алініна душа цягнецца да святла, дабрыні, жыцця імі – спагадлівым словам, ласкавым позіткам... Яна «ачышчае» сябе, сапраўды працуе над сабой. Менавіта Аліне ў большай ступені, чым іншым Пакутовічавым «пацыентам», удаецца наблізіцца да важнейшых яго ісцін, вартасцей: дабра, веры, надзеі, любові, – а гэта значыць, і святасці Пакутовіча. Як жа і чым выратаўваецца гераіня? Як змагла перакрэсліць у памяці тое, што прыйшлося вытрымаць і да чаго прывычалася, здзекуючыся з сябе? Яна прабачае. Не «змешвае» сваю душу са злосцю, нянавісцю, дарэмна сказаным злым словам: «Ніколі і ні пра кага, апроч сябе, не думаць і не гаварыць блага» [1, с. 119]. Няпростым шляхам ідзе Аліна. Цікава, што спавядаецца яна не толькі Пакутовічу, але яшчэ не каму іншаму, як Красоўскаму, які эмацыянальна замкнёны, халодны. Яго ніякім чынам не кранае прызнанне Аліны. «Я дарую табе гэты літаратурна-драматычны ваяж», – так насмешліва Красоўскі акрэслівае тое, што пачуў ад Аліны [1, с. 132]. І тут ён «даруе», нібы робіць пазыку. Усё – словы, і не больш. Красоўскі не бачыць у Аліне жанчыну, якая чакае і спадзяецца на падтрымку і цеплыню, а яе знаёмства з Пакутовічам, побыт у яго кватэры разглядае не інакш, як «прыгоды»: «*Пригоды заусёды тым і цікавыя, што яны калі-некалі канчаюцца*» [1, с. 132]. Чаго было Аліне чакаць ад чалавека, чарговы жыццёвы клопат якога – «расстарацца мяса» на чарговыя шашлыкi. Імкнучыся ж выратаваць свой маленькі свет, яна далучаецца да выратавання ўсяго чалавецтва. Бо менавіта лёсам кожнага і ўсіх вызначаецца этычны стан сусвету.

Пакутовіч яшчэ і пісьменнік. А значыць, той, каму лёсам наканавана несці праўду. А для гэтага патрэбна глыбокае разуменне чалавечай сутнасці, пранікненне ў думкі, свядомасць і ўменне без прымусу, а толькі сваёй чалавечнасцю падвесці да ісціны, якая вышэй за паўсядзённасць, звычайнае, матэрыяльнае. Не выпадкова малады Драгун з захапленнем паўтарае словы Пакутовіча: «*Аддаваць, аддаваць, аддаваць. Больш аддасі – спакайней будзеш спаць, радасней жыць, нават смерць сустрэнеш з усмешкай*» [1, с. 132].

«Казачнік» Дударова, які так і не з'яўляецца на сцэне, бачыць сваю мэту не ў самавыяўленні, а ў тым, каб цягнулі і паслядоўна дбаць у кожным чалавеку пра лепшае. Ён верыць людзям, спрабуе вылечыць іх хворыя душы. Гэта зусім не Лука з драмы Максіма Горкага «На дне» ў традыцыйным уяўленні «мякіша для бяззубых». У адрозненні ад горкаўскага персанажа Пакутовіч не проста шкадуе, не проста суцяшае, а ўсім кажа праўду, хоць яна і не да твару і балючая без меры. Гэтым самым ён сцвярджае правэраныя жыццём старыя ісціны, і, як вынік, вяртае людзей да саміх сябе.

У яго кватэры, што нагадвае вясковую хату, з'яўляецца напамінам пра бацькоўскі дом, юнацтва персанажаў, калі яны жылі па натуральных мудрых законах, калі ў іх душах валадарылі шчырасць, узаемаразуменне, – у кватэры чалавека з жывымі вачамі яны пачынаюць думаць пра сябе і іншых, спавядацца перад сваім сумленнем: «*Усё жыццё як падкідыш жыву*» (Аліна) [1, с. 110]; «*Страшны не той, хто робіць дрэннае, а той, хто не можа дараваць гэтага*» (Драгун) [1, с. 156]; «*І ў мяне душа тлушчам заплыла*» (Буслай) [1, с. 128].

Заўважым, праз боль, праз балючыя ўспаміны яны прыходзяць да балючай цвярозасці, вяртаюцца да сябе ранейшых. І месца Пакутовіча ў гэтым змаганні выключнае, хача ён персанаж і пазасцэнічны. Яго адсутнасць на сцэне як быццам пэўным чынам падкрэслівае ілюзорнасць таго шляху да міласэрнасці і дабрыні, які абралі яго «пацыенты». Не выпадкова, відаць, літаратурнае амплуа Пакутовіча – казкі. Аднак цуд чалавечага духоўнага адраджэння адбываецца не казачным шляхам, а праз рэальны боль, пакуты, пакаянне і ахвярнасць. Таму Буслай, якога Пакутовіч нанова, па крупінках імкнўся (і шмат сіл для гэтага прыклаў) сабраць як чалавека, вярнуць яго да сына, абсалютнага даверу, будучыні, да адзінай цяпер у яго жыцці любові – да магчымасці аддаваць душэўную цеплыню, у канцы п'есы не можа ўспомніць казку, хача да апошняга напружвае сваю памяць [8, с. 148]. Найчасцей у п'есе персанажы самі гавораць пра сябе. А якімі ж паўстаюць яны перад намі праз прызму бачання самога Пакутовіча? Пытанне не з простых, бо менавіта разуменне нормы чалавечага жыцця становіцца той прызмай. Але што гэта такое?

У вусны Маці ўкладзена ўслаўленне дару жыцця: «*Сонца свеціць – радуіцесься, дожджык зямельку палівае – радуіцесься, траўка, кветачкі растуць – радуіцесься, людцы!*» [1, с. 136]. І гэта адна з галоўных заповедзей – радавацца жыццю і прыносіць іншым шчасце і радасць. Вера ў дабрыню чалавека, створанага па вобразу і падабенстве Божым, спалучаецца ў Пакутовічу з яго ўменнем бачыць нават у самым апошнім злодзею чалавека, душа якога хоць і «зацвіла», «памутнела», «стала бруднай лужынай», але і такая мае магчымасць выратавання. Пакутовіч не выяўляе недахопы іншых, для яго найважнейшае – выявіць, што яшчэ ёсць добрага ў тым ці іншым чалавеку. Прычым імкнецца ён зрабіць гэта для таго, каб яго «пацыенты» самі адчулі ў сабе чалавечую годнасць. Таму і дапамагае ён Буслаю, Аліне, Драгуну. Яго «пацыенты» самі ідуць на своеасаблівую споведзь, якая ў нейкай меры дапамагае ім разабрацца ў сабе. І як сведчанне гэтаму – апавед Буслая, у якім ён прыгадвае «пузатага дзядзю ў магазіне», якому «не хапае мяса»: «*Ніколі не скажа, паразіт, што яму веры, мэты, чысціні не хапае. Мясца!!! Гэта цяжкасці? Абжорства! Якая ж гэта мэта?... Чаму ж мне так мутарна? Чаму ў мяне душа баліць? Ці варта ўвогуле жыць, калі ішчасце чалавечае толькі ў тым, каб смачна з'есці, мець прыгожую бабу, нічога не рабіць і атрымліваць кучу грошай? Ці варта?»*» [1, с. 152]. І тут, у гэтых суцэльных пытаннях, што, відаць, не паграбуюць адказу, вуснамі Буслая прамаўляе ісціна як вынік душэўных пошукаў чалавека, якія і імкнецца разбудзіць у ім Пакутовіч. Гэты маналог успрымаецца як крык душы Буслая, які дае падставы па-іншаму глянуць на гэтага персанажа п'есы.

З цяжкага становішча імкнецца Пакутовіч вывесці і Драгуна, які сутыкаецца са светам людзей, што апынуліся «на дне». Незаслужанае абвінавачанне і пакаранне кідаюць яго чыстую душу ў чалавечыя нечыстоты. Аднак не столькі несправядлівае асуджэнне яго мучае. Не можа дараваць Драгун раўнадушша, чэрствасці, бяздушша самым блізкім людзям, якія адступіліся, не зрабілі кроку насустрач, каб зразумець яго і ўпэўніцца, што ён ні ў чым не вінаваты. Пачуўшы гісторыю Драгуна, Пакутовіч і для яго знаходзіць свае метады «лячэння». Як можна жыць з такім цяжарам на душы? Жыць са страшэннай помстай і злосцю, якія трансфармуюць адмоўна самога іх носьбіта. Знайсці ў сабе сілы дараваць – вось да чаго скіроўвае Пакутовіч усіх нас, а не толькі Драгуна: «*Калі даруеш – гэта страшней за помсту*» [1, с. 155].

З развіццём сюжэта п'есы паступова выяўляецца, што ці не кожны герой пачынае мысліць, як таямнічы Пакутовіч. Атмасфера дабрыні запаўняе літаральна ўсё ў яго кватэры. Дабрынёй, спагадай пранікаюцца не толькі тыя, хто вымушана знайшоў тут сабе прытулак, а нават тыя, хто ўпершыню завітаў сюды (хіба што апроч Красоўскага). Вось, да прыкладу, яскравы дыялог Міліцыянера і Драгуна: *«Ты і сам хлопчык, я бачу, не цукровы... Шмат ад людзей патрабуеш... Трэба і ад сябе патрабаваць»*. – *«Ну во... Дзесяць мінут пабылі ў кватэры і ўжо загаварылі, як пісьменнік Пакутовіч»* [1, с. 157]. Сапраўды, загаварыў. Значыць, дабрыня і спагада на самай справе кіруюць чалавечай душой. Аказваецца, і ў Міліцыянера нейкая «часцінка Пакутовіча» рэанімавалася. Яшчэ адна нібы ідэальная, казачная фігура, бо ён закрывае вочы на неабходнасць выканання сваіх непасрэдных абавязкаў – праверкі дакументаў. А гэты момант не можа застацца незаўважаным. Не вельмі звычайны персанаж гэты Міліцыянер.

Пазасцэннічны ж герой так і не з'яўляецца, так ні разу яго глядач і не ўбачыць. Відаць, драматург вырашыў: толькі сам чалавек здольны прыйсці да асэнсавання самога сябе. Няхай сабе з чыёйсьці падказкай, але сам. Пра высокія жыццёвыя ідэалы Пакутовіча мы даведваемся з вуснаў Буслая, Аліны, Драгуна, далёкіх пакуль што на самай справе ад іх: *«Прабачце спачатку самому сабе. Астатнія вам даруюць»* [1, с. 135]; *«Людзі жывуць не дзеля таго, каб лепей жыць, а каб лепей быць»* [1, с. 152]; *«Любоў, давер, спагада, глыбокая сумленнасць уратуюць ад пакут, сумненняў і душэўнага разладу»* [1, с. 132]. Ды ў прамоўленым чуюцца голас найперш Пакутовіча, і светлая энергетыка яго перакананняў ужо працуе ў душах герояў твора. На працягу ўсёй п'есы «Парог» адбываецца апасродкаванае выхаванне мастацка-эстэтычнымі сродкамі. Драматург А. Дудараў апелюе да вечных маральна-этычных каштоўнасцей, дасягаючы выразнага катарсічнага эфекту.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Дудараў, А.А. Дыялог : п'есы / А.А. Дудараў. – Мінск : Маст. літ., 1987. – 272 с.
2. Васючэнка, П.В. Драматургія і час / П.В. Васючэнка. – Мінск : Навука і тэхніка, 1991. – 143 с.
3. Емельянов, Б.В. Баловень века / Б.В. Емельянов // Современная драматургия. – 1984. – № 3. – С. 190–204.
4. Няфагіна, Г. Драма маральных пазіцый. Характары і канфлікты драматургіі Аляксея Дударава / Г. Няфагіна // Бел. мова і літ. у школе. – 1989. – № 2. – С. 26–32.
5. Аннинский, Л.А. Шалости сфинкса / Л.А. Аннинский // Современная драматургия. – 1983. – № 2. – С. 189–201.
6. Аксёныч, Н.К. На высакародным шляху адраджэння (пра п'есу А. Дударава «Парог») / Н.К. Аксёныч // Бел. літ. : рэсп. межвед. зб. – Мінск, 1988. – Вып. 16. – С. 102–113.
7. Сачанка, Г. «Як агонь, як вада, як хлеб...» / Г. Сачанка / Маладосць. – 1987. – № 5. – С. 140–150.
8. Васючэнка, П.В. Сучасная беларуская драматургія / П.В. Васючэнка. – Мінск : Маст. літ., 2000. – 158 с.
9. Лаўшук, С.С. Драматургія / С.С. Лаўшук // Гісторыя бел. літ. XX ст. : у 4 т. – 1966–1985 / НАН Беларусі. – Мінск : Беларус. навука, 2002. – Т. 4, кн. 1. – 928 с.

Malyavka P.I. Spiritual Catharsis of the Character in the Alexey Dudarev's play «Threshold»

The temper of the characters of the Alexey Dudarev's play «Threshold» are analyzed in the article through the prism of the artistic and aesthetic outlook. The attention is focused on their «difficult» role and place, especially in relation to the main character of the drama in the process of the spiritual catharsis on the way to a significant and internally rich Person.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 08.01.2014

УДК 811.161.3'38

М.О. Тригук**СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ
В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ**

В статье исследуется грамматико-стилистический уровень репрезентации художественного образа на примере образа повествователя в прозаических текстах сборника «Тут» Л. Дранько-Майсюка. С опорой на теорию поля рассматриваются возможности личных местоимений в аспекте формирования образа говорящего. Делается вывод о значимости стилистически маркированного употребления личных местоимений как фактора выявления образа повествователя.

В аспекте новой парадигмы современного языкознания – антропоцентрической – актуализируется такое направление стилистики текста, как стилистика декодирования. В сложном процессе адекватной интерпретации художественного текста возрастает значимость особого субъекта речи – повествователя. В результате сотворчества читателя и писателя складывается представление о повествователе, выходящее за рамки формального лица, наделённого речью: «Образ словно бы “прорастает” сквозь текст, его “прорастание” довольно трудно уловить, но именно этот анализ и составляет один из важнейших аспектов интерпретации произведения. Образ нельзя сравнить с матрешкой, потому что дополнительные коннотации не надеваются последовательно друг на друга, а происходит именно сращивание и прорастание различных коннотаций» [1, с. 135].

С точки зрения стилистики декодирования приоритетным становится рассмотрение доминантных языковых средств, которые помогают читателю создать образ повествователя. В последнее десятилетие данная текстовая категория была проанализирована в рамках диссертационных исследований Т.Д. Брайниной [2], Н.Ю. Чугуновой [3], Н.Б. Анциферовой [4], Е.Т. Камалетдиновой [5], Е.Г. Поспеловой [6], С.Ю. Лебедева [7]. В результате были рассмотрены следующие стилистические средства создания художественного образа повествователя: языковые приёмы выражения образа повествователя на основе актуализации ассоциативных связей слов (Т.Д. Брайнина), виды межтекстовых связей (Н.Ю. Чугунова), языковая репрезентация категории адресованности, взаимодействие словесных рядов и чередование временных планов (Н.Б. Анциферова), разветвленная система номинаций героя-рассказчика (Е.Т. Камалетдинова), семантико-синтаксические типы вставных конструкций и их комбинации (Е.Г. Поспелова). С позиции видов речемыслительной деятельности (чтения, письма, аудирования, говорения и внутренней речи) исследуется образ повествователя в диссертации С.Ю. Лебедева. Однако на сегодняшний день остаётся малоизученным грамматико-стилистический уровень манифестации художественного образа, в том числе образа повествователя.

Основы изучения грамматических средств создания художественного образа были заложены ещё В.В. Виноградовым, но до сих пор поставленные проблемы не нашли своего решения [8]. А.В. Бондарко утверждает, что «особые функции смысловой актуализации грамматических значений выступают в художественных текстах. В поэтических произведениях контрасты значений противопоставленных друг другу компонентов определенной грамматической категории могут приобретать особую функцию связи с поэтическими смыслами и образами», непосредственно участвуя в формировании последних [9]. Целью нашего исследования является выявление стилистических возможно-

Научный руководитель – И.П. Кудреватых, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой культуры речи и межкультурных коммуникаций Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

стей личных местоимений в формировании образа повествователя. В качестве иллюстративного материала послужили прозаические художественные тексты современного белорусского писателя Л. Дранько-Майсюка из сборника «Тут» [10].

Субъектно-объектные отношения – один из смысловых центров художественного текста, формируемый с позиции условного говорящего – повествователя. Изучению субъектно-объектной структуры художественного текста посвящены работы В.В. Одинова, Б.А. Успенского, С.П. Степанова и др. В нарратологии существует значительное количество типологий повествования и повествователей (Н.А. Кожевникова, Ж. Жетт, Л.И. Тимофеев, К.А. Долинин, В. Шмид, Е.А. Гончарова и др.). Н.А. Кожевникова отмечает: «Не только субъект речи определяет речевое воплощение повествования, но и сами по себе формы речи вызывают с известной определенностью представление о субъекте, строят его образ» [11, с. 3–5]. Во многих типологиях указывается на возможность различного положения говорящего по отношению к художественному миру текста, однако за рамками остаются особенности субъектной сферы произведения. «Уклонение» реального автора от прямого высказывания, конструирование различных типов образа повествователя становится способом непрямого выражения содержательно-концептуальной информации. При описании художественного мира повествователем, транслирующим определённую авторскую точку зрения, выстраивается схема субъектных отношений. В результате в рамках художественного текста, в зависимости от рода литературы, возникают конкретные варианты персональных ситуаций, участвующих в формировании семантической структуры текста как единого целого. Согласно А.В. Бондарко, функциональная направленность целостного текста, в частности повествования, «определяет вероятностные закономерности выбора категориальных характеристик отдельных высказываний, в конечном счете – выбора тех или иных форм наклонения, времени, лица и т. п.» [9].

В тексте как художественной целостности возникает взаимодействие различных смыслоформирующих элементов, в результате «тот или другой элемент имеет значение организующей доминанты, господствуя над остальными и подчиняя их себе» [12, с. 332]. В связи с этим в качестве структурно-смысловой единицы анализа художественного текста нами рассматривается функционально-семантическое поле и его лексико-грамматические характеристики. Функционально-семантическое поле – это «базирующаяся на определенной семантической категории группировка грамматических и «строєвых» лексических единиц, а также различных комбинированных (лексико-синтаксических и т.п.) средств данного языка, взаимодействующих на основе общности их семантических функций» [13, с. 11]. По мысли М.Н. Кожиной, в художественной речи система разноуровневых речевых средств «служит созданию и выражению какой-то одной образной черты или одного образа (микрообраза), оказывая через этот комплексный акцент (скрыто или явно) активизирующее воздействие на воображение читателя» [14, с. 139].

Функционально-семантическим полем, служащим для выражения различных вариантов отношения к лицу, является функционально-семантическое поле персональности, в качестве ядра которого выступают личные местоимения. Для идиостиля Л. Дранько-Майсюка характерно высокочастотное и разноплановое использование высказываний с местоимениями 1 лица ед. ч. (*я*) и мн. ч. (*мы*), выступающими благодаря своим семантическим особенностям языковым средством презентации автором говорящего. Данное лингвистическое явление демонстрирует внимание автора как языковой личности к внутреннему миру как собственному, так и миру своих героев, к его человека, а также склонность автора к глубокому анализу и самоанализу. Фактически формы 1 лица становятся одной из грамматико-стилистических доминант сборника, т.к. все прозаические тексты сборника «Тут» оформляются перволичным повествованием.

В результате образ повествователя позиционируется как вершина языковой репрезентации субъектной структуры текста.

Название сборника «Тут» как абсолютная смысловая позиция также указывает на особый статус говорящего в художественном мире и на ключевую позицию его точки зрения в выявлении идейного богатства произведений сборника. Место, обозначенное в названии, задаётся говорящим: тут – это там, где существует говорящий. Местоимение *я* благодаря своей частотности структурирует повествование и воздействует на читателя особым образом: «Субъект «Я», очевидно, индивидуализирует; собственно, «Я» – это высшая степень индивидуализации, которая может быть достигнута средствами языка» [15, с. 165]. Остальные местоимения проявляют эгоцентризм опосредованно, через отношение к местоимению *я* – точке отсчёта, первичному и прямому выражению эгоцентризма. На наш взгляд, в результате автором изначально задаётся образ повествователя как образ эгоцентрический, ориентированный на собственное восприятие мира. Вместе с тем автором предпринимаются попытки завуалирования эгоцентрической направленности повествования, прежде всего, за счёт снижения частотности употребления местоимений 1 лица.

Как персонаж литературного произведения говорящий ярче всего представлен в рассказе «Вандроўка ў Татры і дзве постаці спевака», т.к. раскрывает свою индивидуальность в речи. В рассказе «Паэт і вандроўныя акцёры» образ повествователя более абстрактен, что объясняется положением данного рассказа в системе прозаических текстов сборника: данный текст открывает сборник. Благодаря стилистическому приёму говорящий формально отдаляется от описываемых событий в повествовании «На радзіме Ціля Уленшпігеля».

Сборник «Тут» начинается небольшим рассказом «Паэт і вандроўныя акцёры». Объектом повествования становится поэт и истоки его художественного мышления, причём сам повествователь облекается автором в образ путешественника, *каб пазбавіцца ад уяўна літаратуразнаўчай і ўяўна артыкулярнай сур'ёзнасці*. Только в этом рассказе сборника заметно раздвоение повествующего субъекта на повествующее «я» и повествуемое «я» (термин В. Шмида [16, с. 47]). Для раскрытия повествующей инстанции используется местоимение 1 лица *мы*. Транспозиция *мы* вместо *я*, представленная в разновидности «ораторское мы», придаёт особую значимость, важность точке зрения повествователя. Местоимение *мы* употребляется в различных грамматических формах, оппозиция которых является значимой в оформлении содержательно-концептуальной информации сборника. Формы косвенных падежей используются в абсолютном начале и в окончании художественного текста: *Нас цікавіць паэт, ягонае аднаведнасць прыродзе, гісторыі, і цікавяць разумовыя вытокі мастацкага мыслення. Памяць не ўсё захоўвае, а то й свядома прыхоўвае непажаданыя з'явы, бо ад іх нам сёння сорам і неспакой*. В первом случае повествователь изображается как объект, попавший под влияние поэта. Во втором предложении форма местоимения в совокупности с семантикой безличного предложения, представляющего действие вне связи с его носителем, также сообщает читателю об ограниченности роли повествователя в оформлении смысла и идейной концепции транслируемого им текста. Употребляемые далее формы И. п. местоимения *мы* показывают активную роль повествователя в оформлении содержания: *Мы наўмысна больш не бяромся цытаваць, пакідаем вандроўным акцёрам магчымасць самастойнага пошуку іншых цытат, патрэбных іхняй стваральнай волі. Але мы ўпэўнены, што нагадалі пра асноўнае*.

Для оформления образа повествователя как одного из участников повествуемых событий, т.е. как повествуемого «я», также используется местоимение *мы*: *ужо рухаецца да нас вандроўны тэатр – увасабленне юнага, наіўнага мастацтва, што забылася на такія важныя рэчы, як ча с і межы дзяржаў*. Семантическая структура место-

имения *мы* традиционно представлена контаминацией двух сем – «говорящее лицо» и «группа лиц». В данном случае использование местоимения *мы* с такой семантической структурой является стилистическим приёмом, отсылающим к идеальному образу читателя, поскольку в тексте нет прямого указания на иных участников совместного с повествователем действия. Читатель вовлекается в художественный мир как «соучастник» действия, в результате происходит сближение адресата с адресантом за счёт расширения сферы влияния последнего.

Структура использования местоимений 3 лица становится одним из способов раскрытия «смыслового сгустка», вынесенного в заглавие текста: *паэт і вандроўныя акцёры*. Данная смысловая позиция выражается местоименной оппозицией *яны – ён*. Использование форм И.п. названных местоимений представляет и актёров, и поэта как активных субъектов действия. Местоимение *яны* концентрирует на себе внимание серийностью своего использования в речи повествователя. По способу индивидуального обозначения лица, близкого к имени собственному, вынесенное в позицию абсолютного начала предложения анафорическое местоимение *яны* становится знаком выделения актёров как особой фигуры и значимости их роли для читателя: *Яны неслі да людзей «анэльскае» бачанне свету, стваралі на часовай сцэне вечныя стасункі дабрыні і згоды, тым самым адмаўляючы «д'яблу», усім варункам ягонага пеклавання. Яны не схільны лічыць сябе паслядоўнікамі Шэкспіра, бо свет ім бачыцца гарманічным, адчуванні іхнія не пакутуюць ад ваяўнічай прысутнасці антыхараства. Яны не здольныя ўбачыць ні ў людзях, ні ў прыродзе вар'яцкіх зрухаў і нечаканасцей, што разбураюць усеўладдзе. Яны вандруюць па краінах і стагоддзях, накепліваюць з часу, захапляюць гледача сваім казачным мастацтвам і вучацца гармоніі ў вечнага руху аблачынак у небе Алабамы альбо Палесся.*

Местоимение *ён*, обозначающее поэта, использовано один раз, что придаёт поэту особый статус уникальности, единичности в отличие от актёров: *Ён імкнецца да гістарычнай пэўнасці і, каб выявіцца найдастаткова, прамаўляе да нас – досыць уяўнай вандроўкі па-над часам, ушануем межы дзяржаў і стагоддзяў*. Особый статус поэта, возвышающий его над актёрами, далее облекается повествователем в словесную форму: *Згодзімся і пойдзем услед паэту*. Определённо-личное предложение становится способом расширения субъектной адресованности предложения. Таким образом, стилистическое использование местоимений акцентирует позицию повествователя, подчёркивая роль поэта в изображении действительного мира посредством наличия в нём светлой и тёмной сторон.

В рассказе «На радзіме Ціля Уленшпігеля» повествователь концентрируется на собственных впечатлениях от увиденного в Бельгии. Его рассказ пронизан стремлением сделать читателя соучастником происходящих событий, для чего используется транспозиция личного местоимения *вы* (*вы* вместо *я*), которое обладает устойчивым грамматическим значением – номинация реального и потенциального адресата: *Наведаўшы Бельгію, Вы зразумелі – гэта краіна, якая не экзатычна здзіўляе, а проста запамінаецца. Гледзячы на малых, Вы, мусіць, згадаеце імправізаваны дзіцячы садзік, які ўбачылі ў адной генцкай кавярні. Вы ж настроіліся ўспрымаць малавядомую Бельгію праз вобразы класічнай літаратуры*. Однако, используя местоимение *вы*, повествователь рассказывает не о предполагаемых действиях адресата сообщения, а о своих собственных, личных впечатлениях от путешествия по Бельгии. Действия повествователя проецируются на читателя, который вовлекается в сферу влияния адресанта и видит себя непосредственным участником событий. Усилению экспрессивного воздействия названной транспозиции способствует внешняя дистанция повествователя и читателя, т.к. форма местоимения *вы* – это кодифицированная форма вежливости, функционирующая в том числе для обращения к незнакомому собеседнику. Стремление отождест-

вить читателя с собой и приблизить его к собственной точке видения настолько сильно, что прорывается сквозь стилистические приёмы утаивания данного намерения: *У нейкі момант Вы можаце здзівіцца з уласнага бланкнота*. Повествователь настолько увлёкся описываемыми событиями, что допустил полное отождествление читателя с собой, предположив, что путешественник, как и он, будет записывать в блокнот свои впечатления от увиденного. Местоимение *я*, употреблённое в тексте для обозначения действительного адресанта, также обнажает смысловую значимость стилистического приёма: *І Бадры, безумоўна, не пра іх пытаецца, таму я зноў адказваю: «Не»*. В итоге местоимение *вы*, сообщающее основному смыслу повествования дополнительные экспрессивные оттенки, становится способом формирования экспрессивной адресатности и реализации содержательно-концептуальной информации текста.

Местоимение *мы* в своей первичной функции объединяет адресанта с другим лицом или лицами: *Развітаўшыся з савецкай групай, толькі ў гаражы ён выявіў, што нехта з нас пакінуў у аўтобусе плашч*. Однако концептуально значимой здесь становится менее частотное употребление *мы*, классифицируемое как нереперентное и используемое не по отношению к непосредственным участникам коммуникации, а по отношению ко множеству лиц, включая говорящего («универсальное мы»): *Той рэкламай, якой часам карыстаемся мы, калі даведваемся пра нейкую рэч, нібыта паміж іншым, за той жа ранішняй шклянкай чаю... І таму ў Шагалаўскай царкве мы пазнаем царкву, у чалавеку чалавека, у кветцы кветку. Мы прызвычаліся да паведамлянняў пра новыя віды зброі, пра гонку ўзбраенняў і г.д. І трэба меркаваць, што яны, нашыя пачуцці, маюць даволі эфектыўную абарончасць, бо мы ж яшчэ існуем і маем магчымасць разважаць пра атамную небяспеку*. Данное местоимение также становится способом расширения влияния адресанта на читателя. Местоимения 3 лица используются в речи повествователя для описания различных людей (дойліды, арабы, вадзіцель, салдаты и др.), поведение или творения которых привлекли его внимание: *На думку бельгійцаў, грамадскі транспарт не дае рэальнай свабоды і занадта дысцыплінуе рух; яны лічаць, што толькі той сапраўды свабодны, хто мае машыну*.

Путешествуя вместе с читателем по Брюсселю, повествователь постепенно подводит читателя к следующему заключению: *І на развітанне з ёй, радзімай Ціля Уленшпігеля, папрасіўшы ў хлапчука-араба кавалачак крэйды, Вы малюеце на тратуары контур давид-гарадоцкага дома, з прамяністым сонцам на фронтонах і гармонікам плота*. Тем самым, Бельгия как родина Тиля Уленшпігеля противопоставляется собственной родине повествователя – Давид-Городку. Данная оппозиция становится одной из смысловых доминант текста, что подчёркивается её вынесением в заглавие. Притяжательная конструкция в названии «На радзіме Ціля Уленшпігеля» подчёркивает связь Бельгии не с повествователем, а с иным субъектом, её принадлежность ему. В итоге возникает оппозиция «своё» – «чужое», концептуально значимая для автора.

Рассказ «Вандроўка ў Татры і дзве постаці спевака» тяготеет к стилистически нейтральному употреблению местоимений, в частности для указания на говорящего используется местоимение *я* или *мы* при обозначении совместных с друзьями действий. На наш взгляд, именно равнодушие повествователя к предмету описания – самой поездке в горы – обуславливает выбор автором традиционной формы обозначения говорящего и оформления его рассказа о поездке. Данная черта особенно чувствуется в сравнении с повествованием в рассказе «На радзіме Ціля Уленшпігеля». Повествователь тяготеет к поездке в горы, прямо сообщая о своих чувствах читателю: *Прызнаюся – замест Татраў мне хацелася паехаць у Прагу, і на тое была мая прычына*. Ему ближе Прага и её уютные кофейни: *Яны ведалі, што кавярня – мой ідэал адпачынку і ўнутранага спакою...* Данная идея, близкая повествователю, выделяется позже стилистически – использованием транспозиции значения местоимения *ты* (вместо *я*): *У кавярні ты заў-*

важаеш людзей, падобных на сябе, бачыш свой калектыўны партрэт. В употреблении местоимений 1 лица, указывающих на говорящего или группу лиц, в которую входит говорящий, безусловно преобладание местоимения *я*, что косвенно указывает на его изолированный статус во время поездки. Форма 1 лица *мы* употребляется только для обозначения тех действий путешественников, которые создают событийную канву рассказа: *Мы ехалі ўздоўж няўтомнага Вага на паўночны ўсход. Мае сябры таксама пачулі гэты голас, і мы разам паразважалі пра магчымасць «асобнага існавання душы. Мы сышлі з цягніка і пераселі на аўтобус. Лавачкі парыплівалі і падымалі нас угару, усё вышэй і вышэй, а насустрач нам вынырвалі з густых воблакаў іччаслівыя гаралезцы – чэхі, славакі, венгры, немцы і нават арабы.* Предложения с местоимением *я*, кроме оформления событийного плана рассказа, в то же время определяют и его концептуальное содержание: *Сядзячы ў вагоне, я бачыў перад сабой дзве пасмяротныя постаці Забэйды-Суміцкага. Калі ёсць тыя дробязі і я іх сам адшукаў, тады дадзеная веліч існуе для мяне. І я зразумеў, што не трэба болей трывожыць тыя постаці, не варта іх даганяць, як не варта раней часу чакаць анёла.*

Местоимения 3 лица, традиционно именующие субъектов, не участвующих в коммуникативном акте, также формируют идейное содержание. Так, местоимение *яны*, участвующее в оформлении нити рассуждений о певце Забейде-Сумицком, относится к *постацям*, с которыми повествователь отождествляет дух певца. Рассуждения о них составляют суть его душевных переживаний, что находит следующее выражение. Местоимение *яны*, как заместитель слова *постаці*, в большинстве контекстов оказывается употреблённым совместно с косвенными падежами местоимения *я*, обозначающего говорящего: *Сваёй нязгодай яны нібы напаміналі мне, што ў сённяшнім свеце маецца востры дэфіцыт на духоўную энергію. Яны чакаюць мяне ўнізе, магчыма, у кавярні, а гэта значыць, што самая істотная частка мяне самога знаходзіцца з імі. Яны знаходзіліся ад мяне на адлегласці радаснага ўдыху, таго лёгкага ўдыху, якім я развітваўся з Саліскай. Постаццей я не знайшоў, але быў упэўнены – яны тут, недалёк.* Местоимение *яны* в сочетании с косвенными падежами местоимения *я* становится способом репрезентации особой связи говорящего и *постацей* певца, что репрезентируется грамматически, субъектно-объектными отношениями. Значимым является то, что при использовании местоимения *яны* для обозначения друзей говорящего не наблюдается такой устойчивой связи с местоимением *я*, тем самым также показывается различие точек зрения повествователя и его на друзей на поездку в горы. Однако постепенно повествователь понимает необходимость принятия действительности и времени такими, какие они есть. Данный смысл репрезентируется указательным местоимением *тыя*, которое подразумевает удалённость предмета во времени: *І я зразумеў, што не трэба болей трывожыць тыя постаці, не варта іх даганяць, як не варта раней часу чакаць анёла.* Исчезновение *постацей* приводит повествователя к формулированию одного из основных смысловых итогов рассказа: *І гэтых дзён, праведзеных не ў Празе, а ў Татрах, шкадаваць не варта. Бо вядома ж – блаславлёны не толькі тыя мясціны, да якіх мы імкнёмся, але і гэтыя, дзе знаходзімся.* Местоимение *мы* здесь функционирует в значении «универсальное мы», тем самым расширяя данный смысл как значимый не только для повествователя, но и для всех людей, в том числе и для читателя.

В идиостиле Л. Дранько-Майсюка личные местоимения становятся способом выражения образа повествователя. Особую нагрузку приобретают местоимения 1 лица, а также стилистические приёмы, позволяющие избежать прямой номинации адресанта речи. Местоимения как элементы стилистического приёма демонстрируют большую степень участия в оформлении образа повествователя, в сравнении с традиционным употреблением местоимений. На наш взгляд, система местоименного употребления в рассмотренных рассказах репрезентует образ повествователя как эгоцентрический,

а используемые стилистические приёмы обусловлены желанием снизить степень выраженности эгоцентризма в речи повествователя для воздействия на читателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахметова, Г.Д. Языковые процессы в современной русской прозе (на рубеже XX – XXI вв.) / Г.Д. Ахметова. – Новосибирск : Наука, 2008. – 168 с.
2. Брайнина, Т.Д. Ассоциативные связи слова как основа создания образа в произведениях Саши Соколова : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Т.Д. Брайнина. – М., 2006. – 216 с.
3. Чугунова, Н.Ю. Языковая структура образа рассказчика в жанре non-fiction : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н.Ю. Чугунова. – Чита, 2011. – 159 с.
4. Анциферова, Н.Б. Образ рассказчика в современной дневниковой прозе : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н.Б. Анциферова. – Чита, 2010. – 156 с.
5. Камалетдинова, Е.Т. Система номинаций главного героя в романе В. Набокова «Лолита» : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Е.Т. Камалетдинова. – Калининград, 2005. – 188 с.
6. Пospelова, Е.Г. Семантико-синтаксические типы и текстовые функции вставных конструкций : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Е.Г. Пospelова. – М., 2005. – 134 с.
7. Лебедев, С.Ю. Образ повествователя: структура, типология, функции: на материале малой прозы : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.08 / С.Ю. Лебедев. – Минск, 2003. – 140 с.
8. Виноградов, В.В. О языке художественной прозы / В.В. Виноградов // Избр. тр. – М. : Наука, 1980. – 360 с.
9. Бондарко, А.В. Лингвистика текста в системе функциональной грамматики / А.В. Бондарко // Русский филологический портал Philology.ru [Электронный ресурс]. – 2001. – Режим доступа : <http://www.philology.ru/linguistics1/bondarko-01.htm>. – Дата доступа : 07.09.2013.
10. Дранько-Майсюк, Л. Тут : вершы, паэмы, эсэ / Л. Дранько-Майсюк. – Мінск : Маст. літар., 1990. – 214 с.
11. Кожевникова, Н.А. Типы повествования в русской литературе XIX–XX вв. / Н.А. Кожевникова. – М. : Высш. школа, 1994. – 239 с.
12. Эйхенбаум, Б.М. О поэзии / Б.М. Эйхенбаум. – Л. : Советский писатель, 1969. – 552 с.
13. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / А.В. Бондарко [и др.]. – М. : Эдиториал УРСС, 2003. – 347 с.
14. Кожина, М.Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики / М.Н. Кожина. – Пермь : Изд-во Перм. гос. ун-та, 1966. – 213 с.
15. Степанов, Ю.С. Имена, предикаты, предложения (семиологическая грамматика) / Ю.С. Степанов. – М. : Наука, 1981. – 361 с.
16. Шмид, В. Нарратология / В. Шмид. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.

Tryhuk M.O. Stylistic Potential of Personal Pronouns in Creating the «Image of the Narrator»

The article deals with the stylistic representation of the «art image of the narrator» as created by personal pronouns on the grammatical level in the art prose titled «Here» by L. Dranko-Maisuk. The potential of the personal pronouns viewed through the field theory is explored. Stylistically marked use of personal pronouns as the identifying factor of the «image of the narrator» is pointed out.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 08.01.2014

УДК 811. 161.3-319

В.А. Ляшчынская

КУЛЬТУРНЫЯ ЭТАЛОНЫ І СТЭРЭАТЫПЫ Ў ФРАЗЕАЛАГІЗМАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ СА ЗНАЧЭННЕМ ‘ПРАЦАВАЦЬ’ І ‘ГУЛЬТАЙНІЧАЦЬ’

У артыкуле на матэрыяле фразеалагічных адзінак беларускай літаратурнай мовы, аб’яднаных двума супрацьлеглымі значэннямі ‘працаваць’ і ‘гультайнічаць’, з прымяненнем кагнітыўна-інтэрпрэтацыйнага аналізу на семантычным і кампанентным узроўні выяўляецца культурная інфармацыя гэтых фразеалагізмаў, якія выступаюць у выглядзе «скручанага» тэксту, тыя сімвалы, стэрэатыпы, эталоны, якія рэпрэзентуюць гэтыя адзінкі як культурныя знакі, дзякуючы чаму ўстанаўліваюцца маральна-культурныя каштоўнасці, культурныя ўстаноўкі беларусаў адносна аднаго з важнейшых паказчыкаў чалавека – адносінаў да працы.

Фразеалагічныя адзінкі беларускай мовы з’яўляюцца самымі яркімі, культурна значымі скарбамі мовы, здольнымі канцэнтравана выразіць адметнасці не толькі мовы, але і яе носбітаў, іх светаадчуванне, склад розуму, менталітэт. Культурная маркіраванасць фразеалагічных адзінак (далей – ФА) існуе на кампанентным і семантычным узроўнях. У першым выпадку выразным паказчыкам нацыянальнай культуры з’яўляюцца сімвалічна матываваныя словы, паколькі яны захоўваюць у сваім вобразе пэўныя ўспаміны аб звычаях, паняццях, уяўленнях, і кампаненты-сімвалы складаюць вобразна-сэнсавы цэнтр ФА. У другім выпадку нацыянальная маркіраванасць закладзена ва ўнутранай форме ФА, якая вызначае нацыянальна-культурную спецыфіку ўсёй адзінкі, «яго нацыянальна-культурны параметр», што «звязаны з пэўным бачаннем карціны свету носбітамі мовы, з этнаграфіяй, са звычаямі і вераваннямі, а таксама з жыццёвымі сітуацыямі, якія звязаны з тыпам мыслення, вобразам жыцця і г.д.» [1, с. 97].

У артыкуле абмяжуемся ФА, якія вербалізуюць адну з канцэптасфер беларускай мовы і аб’яднаныя двума супрацьлеглымі значэннямі: «праца – адпачынак», ці «працаваць – гультайнічаць» – і крыніцай якіх стаў «Слоўнік фразеалагізмаў» І.Я. Лепешава. Такім чынам, аб’ектам даследавання абраны ФА з вызначанай семантыкай толькі беларускай літаратурнай мовы [2].

ФА, аб’яднаныя агульным значэннем ‘працаваць, рабіць што-небудзь’, найбольш дакладна характарызуюцца дадатковымі адценнямі агульнага для ўсіх ФА значэння, што дазваляе выдзеліць тры падгрупы ФА:

1. Найбольш колькасную групу складаюць ФА (усяго 15), якія адлюстроўваюць сам працэс працы, што складае аснову і выяўляе сутнасць жыцця чалавека, і якія абагульнены значэннем ‘многа і цяжка працаваць’: *аж нун трашчыць (-аў)* ‘з вялікім напружаннем сілы (рабіць, працаваць і пад.)»; *браць на ўсе жылы* ‘рабіць што-н. з гранічным напружаннем’; *варочаць горы* ‘выконваць празмерна вялікую работу, справу’; *гнуць <сваю> спіну/горб*; *гнуць <свае> спіны / гарбы* 1) ‘выконваць цяжкую работу; мардаваць сябе працай’; 2) працаваць на каго-н., быць у каго-н. у заняволенні’; *ліць / праліваць пот* ‘працаваць да знясільвання’; *рваць жылы / жылле* ‘цяжка, з вялікім напружаннем працаваць, надрывацца на якой-н. рабоце’; *рваць кішкі* ‘цяжка, з вялікім напружаннем працаваць, надрывацца на якой-н. рабоце’; *рваць нун* ‘цяжка, з вялікім напружаннем працаваць, надрывацца на якой-н. рабоце’; *сем патоў выліць* ‘затраціць многа сіл’; *цягнуць лямку* ‘доўгі час займацца цяжкай і аднастайнай справай’; *цягнуць ярмо / ярэмца* ‘доўгі час займацца цяжкай і аднастайнай справай’; *выдаваць нагара* ‘рабіць што-н., займацца чым-н.’. Відавочна, што ва ўсіх пералічаных фразеалагізмах замацавалася ўяўленне аб фізічнай працы чалавека, хаця ў асобных ФА ўжо назіраецца

дыферэнцыяцыя на разумовую (*сушыць галаву / мазгі* ‘знясільваць сябе разумовай працай’) і фізічную працу (*браць на пуп* ‘перанапружвацца фізічна’; *мазольці рукі* ‘многа працаваць фізічна’).

У выніку аналізу пералічаных фразеалагізмаў можна адзначыць, што, па-першае, кампаненты-саматызмы *пуп, жылы / жылле, кішкі, рукі, галава / мазгі* набываюць квазісімвальнае значэнне ‘мера фізічнага стану’ і ‘лакацыя цэнтра актыўных дзеянняў’, кампаненты *спіна, горб* – ‘эталон нормы размяшчэння ў прасторы’, *лямка, ярмо / ярэмца* – ‘сродак выканання дзеяння’, а кампанент *пот* суадносіцца са знешнім выглядам чалавека, які выконвае цяжкую фізічную працу; па-другое, у ФА адлюстраваны ўяўленні нашых продкаў аб цяжкай, знясільваючай працы, без якой нельга было б выжыць, якая характэрна беларусам як адметнасць іх існавання ў мінулым і якая, як можна меркаваць, выхавала характар беларуса. Вобразы ФА перадаюць маральна-культурную ўстаноўку: чалавек павінен добрасумленна адносіцца да працы, з максімальнай аддачай фізічных сіл працаваць.

2. Другую падгрупу складаюць тыя ФА (усяго 8), у якіх адлюстроўваюцца вынікі цяжкай і працяглай працы – ‘стаміцца, знясіліцца’: *валіцца з ног* ‘даходзіць да поўнай знямогі, ператамляцца’; *вымотваць жылы* ‘знясільвацца’; *заставацца/аставацца без рук* ‘моцна стамляцца, знемагаць ад работы’; *не чуць ног* ‘вельмі стаміцца ад працяглай хады, бегу, цяжкай працы і пад.’; *не чуць рук* ‘вельмі стаміцца ад работы рукамі’; *не чуць/адчуць ні рук ні ног* ‘моцна стаміцца ад цяжкай працы’; *сем патоў выліць* ‘вельмі стаміцца, знясіліцца’; *сем патоў сагнаць* ‘знясіліцца, стаміцца’. Аналіз квазісімвальных значэнняў, якія развіліся ў кампанентах-саматызмах пералічаных фразеалагізмаў, паказвае, што ў моўнай карціне свету беларусаў лексема *нага* набывае квазісімвальнае значэнне ‘від апоры’, лексема *рука* – ‘сродак дзеяння, выканання працы і лакацыя адчування і сілы чалавека’ (узгадаем ФА, у якой характарызуецца рука – *як граблі* ‘няўмелыя, не прыстасаваныя да работы’), а разам *рукі і ногі* – ‘індыкатары фізічнага стану чалавека’, лексема *пот* – ‘сімвал мяжы фізічных магчымасцяў’, які склаўся на аснове біблейскага заповеду працаваць чалавеку ў поце твару, да поту. Усе названыя ФА гэтай групы выяўляюць адметную культурную ўстаноўку: беларус працуе да поўнай знямогі. Кампаненты *ногі, рукі* як саматычныя коды культуры перадаюць стэрэатыпнае ўяўленне чалавека пра ўласцівасці, характарыстыкі, «вымярэнні» часткамі цела здольнасцяў і магчымасцяў працаўніка. Ногі з’яўляюцца асновай апоры вертыкальнага становішча чалавека ў прасторы, асноўным сродкам перамяшчэння, рукі – асноўным сродкам, «інструментам» выканання працы чалавекам, а таму ногі, рукі замяняюць нават самога чалавека, здольнага ажыццяўляць актыўнае дзеянне.

3. І трэцюю падгрупу складаюць ФА, у якіх не толькі канстатуецца працяканне дзеяння, выкананне працы, але падкрэсліваецца, на першае месца выходзіць дадатковая характарыстычная сема – ‘як, якім спосабам працаваць’ і ярка выражаецца ацэнка, даецца характарыстыка выканання дзеяння, на аснове чаго ФА (усяго 25) падзяляюцца ў залежнасці ад тыпу, спосабу выканання дзеяння:

а) старанна, добра працаваць: *гарыць / гарэла ў руках* ‘выконваецца хутка і добра. Пра справу, работу і пад.’; *грэць лоб* ‘старанна, да поту працаваць’; *закасваць рукавы* ‘працаваць энергічна, старанна’; *не разгінаць спіны* ‘старанна і доўга працаваць, рабіць што-н.’. У моўнай карціне свету ў кампанентах-саматызмах *рукі, лоб* развіваецца квазісімвальнае значэнне ‘індыкатар унутранага эмацыянальнага стану’, *спіна* – ‘эталон нормы размяшчэння ў прасторы’, у лексеме *рукавы* – ‘від перашкоды ці неабходная ўмова для ажыццяўлення чаго-н.’. Акрамя таго, у прыведзеных ФА адлюстраваныя эталонныя ўяўленні пра хуткасць і спрыт, з якімі выконваецца праца, ажыццяўляецца дзеянне (*гарыць / гарэла ў руках*), пра поўную адданасць справе (*грэць лоб, не разгінаць спіны*) і выяўляюцца маральныя каштоўнасці, устаноўкі і ўяўленні. Дзеяслоўны кампа-

нент *гарыць* суадносіцца з прыродна-стыхійным кодам культуры – з агнём і яго хуткадзейнасцю, вось чаму ў ФА *гарыць у руках* перадаецца імгненнасць і лёгкасць выканання дзеяння чалавекам праз параўнанне з агнём, які знішчае ўсё на сваім шляху, але які падушладны чалавеку, і станоўча ацэньваецца ўменне хутка, умела, дакладна выконваць працу;

б) марудна, абы-як працаваць: *адрабляць шарварку* ‘марудліва, абыякава, без старання рабіць якую-н. справу’; *валаводзіць валаводы* ‘доўга і марудна рабіць што-н.’; *валіць цераз/праз пень калоду* ‘рабіць абы-як, няўмела, нядбайна’; *цягнуць валынку* 2) ‘занадта марудзіць з ажыццяўленнем якой-н. справы’; *цягнуць каніцель* 2) ‘занадта марудзіць з ажыццяўленнем якой-н. справы’; *цягнуць ката за хвост* 2) ‘занадта доўга рабіць што-н., марудзіць з ажыццяўленнем якой-н. справы’; *цягнуць рызіну* 2) ‘занадта марудзіць, затрымліваючы якую-н. справу’. У прыведзеных ФА адлюстравалася ўяўленне беларусаў аб тэмпе, затратах часу і адносінах да яе, якія супярэчыць норме, эталону. Выкарыстання ў ФА кампаненты тыпу *валынка, каніцель, рызіну* і інш. Адлюстроўваюць рэчавыя коды культуры, акультуранае асэнсаванне рэчаў. Напрыклад, вобразнай асновай ФА *цягнуць валынку* паслужыла ігра на валынцы, якая выдае павольныя, цягучыя і аднастайныя паводле вышыні гукі, а ФА *валаводзіць валаводы* – марудзіць у працы, марнаваць час, г. зн. на прыпадабненні павольнай, зацяжной, маруднай працы ФА даюць адмоўную ацэнку і заключаюць у сабе стэрэатыпнае ўяўленне, якое супярэчыць эталону беларусаў;

в) безвынікова працаваць: *гуляць у бірулькі* ‘займацца пустымі справамі, дарма траціць час’; *насіць ваду рэшатом* ‘рабіць што-н. безвынікова, заведама ўпустую’; *пераліваць з пустога ў парожняе* 1) ‘займацца бескарыснай, безвыніковай справай; марна траціць час’; *таўчы ваду ў ступе* ‘займацца бескарыснай, безвыніковай справай; марна траціць час’, дзе вобраз безвыніковай працы, адлюстраванай у ФА, успрымаецца на фоне стэрэатыпнага ўяўлення аб працы як стваральнай, карыснай для чалавека і для другіх людзей. Ва ўсіх ФА перадаецца знешне актыўнае, энергічнае дзеянне (*біць, насіць, пераліваць, таўчы*), але яно не патрабуе вялікага ўмення (*біць бірулькі*) альбо зусім не мае сэнсу (*насіць ваду рэшатом; пераліваць з пустога ў парожняе; таўчы ваду ў ступе*);

г) не так, як трэба, рабіць: *скакаць не з той нагі* ‘рабіць што-н. не так, як трэба’; *не зірнуўшы / не паглядзеўшы у свяціцы біць у званы* ‘рабіць што-н. недарэчы, дачасна, не разабраўшыся ў чым-н.’;

д) выконваць нескладаную работу: *круціць / закручваць / накручваць быкам / валам хвасты* ‘рабіць тое, што не патрабуе ўмення, кемлівасці’;

е) пачынаць што-н. рабіць: *брацца за гуж* ‘пачынаць якую-н. справу’;

ё) падцягваць каго-н., дапамагаць: *браць на буксір* ‘дапамагаць таму, хто адстае’;

ж) рабіць на ўзор: *ісці дарогай* ‘рабіць так, як хто-н., беручы з яго прыклад’;

з) занава станавіцца працаздольным: *вяртацца ў строй* ‘набываць працаздольнасць ці баяздольнасць’.

і) працаваць з напружаннем: *сем патоў выліць* ‘затраціць многа сіл, напружання’;

к) самому выконваць: *браць на сябе*: 2) ‘рабіць што-небудзь непасрэдна самому’;

л) не мець магчымасць самастойна зрабіць што-н.: *не ступіць кроку* 1) ‘не магчы бескантрольна, самастойна, свабодна зрабіць што-н.’. 2) ‘не магчы абысціся без чаго-н., каб зрабіць што-н.’, 3) ‘не магчы абысціся без чыёй-н. дапамогі, падтрымкі і пад.’.

Вызначаючы дзеяслоўныя фразеалагізмы з агульным значэннем ‘працаваць, рабіць што-н.’, нельга не звярнуць увагу на вялікую колькасць адвэрбіяльных ФА беларускай мовы, якія выкарыстоўваюцца для ацэнкі працы і яе выканання. Але, хоць усе яны разам даюць ацэнку і ўжываюцца толькі пры дзеясловах-суправаджальніках *рабіць, працаваць* і пад., у кожнай з такіх ФА па-рознаму, нават кантрастна і з розных ба-

коў характарызуецца працяканне дзеяння, выкананне працы, што дазваляе выдзеліць шэраг груп паводле значэння:

1) шчыра, старанна (рабіць што-небудзь): *душы паслухаючы* 'вельмі старанна, з усёй шчырасцю (рабіць што-н.)'; *закасаўшы рукавы* (працаваць, брацца за справу і пад.) 'не шкадуючы сіл, шчыра, старанна'; *з аганьком / агеньчыкам* (рабіць, працаваць) 'старанна, з вялікім уздымам'; *з адкрытай душой / сэрцам* 'вельмі шчыра, дачлива, чыстасардэчна; без прадузятасці (рабіць што-н., адносіцца да каго-н.)'; *з адкрытым / паднятым забралам* 'не тоячы сапраўдных намераў, адкрыта (рабіць што-н.)'; *з дарагой душой; з душой* (рабіць, працаваць і пад.) 'старанна з вялікім уздымам, захапленнем'; *з усёй душой* 'старанна, з вялікім уздымам, захапленнем (рабіць, працаваць, брацца і пад.)'; *з чыстай душой* 'не адчуваючы маральнай пакуты і дакору (рабіць што-н.)'; *з чыстым сумленнем* 'не адчуваючы маральнай пакуты і дакору (рабіць што-н.); *не пакладаючы рук* (працаваць, рабіць і пад.) 'вельмі старанна, не перастаючы'; *само сабой* 'асобна, незалежна ад чаго-н. (рабіць што-н.)'; *за мілую душу* 'з вялікім задавальненнем, вельмі ахвотна (рабіць, зрабіць што-н.)'; *у поце твару свайго і ў поце твару / чала* 'вельмі старанна, не перастаючы (працаваць, здабываць, зарабляць і пад.)'. Да названых ФА далучаюцца тыя адвербіяльныя ФА, якія маюць больш шырокую спалучальнасць, чым пералічаныя вышэй, але, зразумела, у тым ліку і з дзеясловамі *рабіць, працаваць*: *ад <усёй> души* 'з усёй шчырасцю, адкрытасцю, сардэчна'; *ад <усяго, самага> сэрца* 'з усёй шчырасцю, адкрытасцю души'; *ад чыстага сэрца / души* 'з усёй шчырасцю, непрытворнасцю, зусім адкрыта, чыстасардэчна'; *ад шчырага сэрца / души* 'з усёй шчырасцю, непасрэднасцю, адкрытасцю'; *з глыбіні души* 'чыстасардэчна, з найлепшымі намерамі'.

Найбольш пашыранымі кампанентамі пералічаных ФА з'яўляюцца лексемы *душа* як «умоўна саматычны кампанент» і *сэрца*, якія ў складзе фразеалагізмаў выступаюць эталонамі шчырасці, праўдзівасці паводзін чалавека і з'яўляюцца эмацыянальным цэнтрамі атаясамлівання чалавекам сапраўднай працы і праўдзівага жыцця: душа – сумленне, душа – сімвал жыцця чалавека, г.зн. *душа* і *сэрца* – эталоны меры, паўнаты пачуццяў чалавека. Не менш выразнымі выступаюць і іншыя ФА, у якіх адлюстраваны вобраз чалавека, што працуе *закасаўшы рукавы, як мае быць*, і якія служаць эталонам, мерай цяжкай працы, якая патрабуе напружання, старання і вялікіх намаганняў;

2) вельмі добра: *будзь-будзь* 1) 'выключна, у найвышэйшай ступені (жыць, рабіць што-н.)'; *будзь здароў* 1) 'вельмі добра'; *дай бог/божа* 'вельмі добра (рабіць, зрабіць што-н.)'; *дай бог кожнаму* 2) 'вельмі добра (рабіць, зарабляць і пад.)'; *дзякуй богу* 1) 'вельмі добра'; *з бляскам* 'вельмі добра, надзвычайна, бліскуча (рабіць, зрабіць што-н.)'; *люба-дорага* 'вельмі добра, вельмі прыемна'; *на дзіва* 'надзвычай добра, цудоўна, выдатна'; *на пяць з плюсам* 'вельмі добра, цудоўна (зрабіць што-н., жыць і пад.)'; *на славу* 'вельмі добра, цудоўна, надзвычайна'; *на ўсе сто* 'вельмі добра, цудоўна (жыць, рабіць што-н.)'; *на яць* 'вельмі добра, цудоўна (рабіць што-н.)'; *хоць куды* 'вельмі добра, выдатна'; *што трэба* 'вельмі добра (рабіць што-н.)'; *як мае быць* 'належным чынам; так, як і трэба (рабіць, зрабіць што-н.)'; *як не трэба лепш/лепей* 'вельмі добра, выдатна, выключна (рабіць, зрабіць што-н.)';

3) вельмі хутка: *з аднаго маху* 'вельмі хутка, адразу (рабіць, зрабіць што-н.)'; *за адзін прысест* 'адразу, за адзін прыём і не адрываючыся (рабіць, зрабіць што-н.)'; *на ханок* 'спяшаючыся, не затрачваючы многа часу (рабіць што-н.)'; *у адзін мах* 'адразу ж, імгненна (рабіць, зрабіць што-н.)'; *у адзін міг* 'адразу ж, імгненна, вельмі хутка (зрабіць што-н., адбылося што-н.)'; *у <адзін> момант* 'адразу ж, імгненна, вельмі хутка (зрабіць што-н., адбылося што-н.)'; *у <адну> мінуту / хвіліну* 'зараз жа, вельмі хутка (зрабіць што-н.)'; *у імгненне вока* 'адразу ж, вельмі хутка, імгненна (зрабіць што-н.)'; *у міг вока* 'адразу ж, вельмі хутка, імгненна (зрабіць што-н.)'; *у момант вока* 'адразу ж,

вельмі хутка, імгненна (зробіць што-н.); **як бач**; **як бачыш** ‘вельмі хутка (зробіць што-н.)’; **як вокам згледзець** ‘адразу ж, вельмі хутка, імгненна (зробіць што-н.)’; **як га** ‘адразу ж, вельмі хутка, імгненна (зробіць што-н.)’; **як слова сказаць** ‘вельмі хутка (рабіць, зрабіць што-н.)’; **як стой** ‘вельмі хутка (рабіць, зрабіць што-н.)’, дзе тэмпаральныя кампаненты *міг, мінута, хвіліна, імгненне, момант* складаюць вобразную аснову фразеалагізмаў, вобразы якіх суадносяцца з часавым (лічэбнік *адзін* абазначае аднакратнасць дзеяння) і дзейнасным кодамі культуры і ў якіх адлюстравана ўяўленне пра закончанасць дзеяння за пэўны абмежаваны час;

4) адразу, разам: **за адзін прысест** ‘адразу, за адзін прыём і не арываючыся (рабіць, зрабіць што-н.)’, дзе ФА выступае ў ролі эталона хуткасці і завершанасці выканання дзеяння за адзін і кароткі адрэзак часу;

5) з вялікім намаганнем: **ва ўсе лапаткі** 2) ‘з вялікім напружаннем (рабіць што-н.)’; **з апошняга** ‘прыкладаючы ўсе сілы, намаганні (рабіць што-н.)’; **з усёй (-яе) сілы / моцы**; **з усіх сіл** ‘напружваючы ўсю энергію (рабіць што-н.)’; **з поўнай аддачай** ‘аддаючы чаму-н. усе сілы, уменне, руплівасць (працаваць, рабіць)’; **колькі <было> сілы / моцы / змогі** ‘напружваючы ўсю сваю энергію (рабіць што-н.)’; **што ёсць / было сілы / моцы** ‘з максімальным напружаннем (рабіць што-н.)’; **як закліты** ‘не даючы сабе адпачынку (рабіць, працаваць)’; **як папа Карла** (рабіць, працаваць) ‘напружана, высільваючыся’; **як <чорны> вол** (рабіць, працаваць, цягнуць) ‘з крайнім напружаннем’, дзе ў асобных ФА назіраецца частковае захаванне семантыкі назоўнікавых кампанентаў *сіла, моц, змога* ‘здольнасць жывых істот напружаннем мышц рабіць фізічныя рухі, дзеянне’, узмоцненае займеннікавым кампанентам *усёй, усіх*;

6) лёгка, проста, без цяжкасці: **раз плюнуць** ‘вельмі проста і лёгка, без асаблівых намаганняў (рабіць, зрабіць што-н.)’; **як / што босаму разуцца** ‘вельмі лёгка, проста (зрабіць што-н.)’; **як плюнуць** ‘вельмі проста і лёгка, без асаблівых намаганняў (рабіць, зрабіць што-н.)’, дзе кампанент *раз* суадносіцца з лічбавым кодам культуры і абазначае аднакратнасць, адзінкавасць, дзеяслоў *плюнуць* у складзе ФА служыць знакам зняважлівых адносін да пэўнай работы, тым больш што параўнанне дзеяння з пляўком зніжае значнасць дзеяння, гаворыць пра лёгкасць яго выканання, несур’ёзнасць падыходу і нават зняважлівыя адносіны. Названыя ФА выконваюць ролю эталона, меры надта лёгкай справы, якая не вартая ўвагі;

7) з рызыкай: **адзін раз Марку жаніць** ‘выказванне поўнай рашучасці перад прыняццем рашэння. Што ні будзе, што ні здарыцца’; **будзь што будзе** ‘выказванне поўнай рашучасці перад прыняццем рашэння’; **было не было / была не была** ‘паспрабую, трэба рызыкнуць (адважыцца зрабіць што-н. пасля разваг, нерашучасці)’; **дзе наша / маё не прападала** ‘выказванне гатоўнасці рызыкнуць’; **трус у карты не іграе** ‘выказванне поўнай рашучасці перад прыняццем якога-н. рашэння. Што ні будзе, што ні здарыцца; трэба рызыкнуць’; **што будзе то будзе** ‘выказванне рашучасці, гатоўнасці да ўсяго. Што ні будзе, што ні здарыцца’, якія выступаюць у ролі стэрэатыпу рашучага, адважнага чалавека, што валодае сілай волі, высокімі чалавечымі якасцямі;

8) неабачліва: **без аглядакі** 2) ‘рашуча, не вагаючыся (рабіць што-н.)’; **з бухты-барахты** ‘раптоўна, зусім не падумаўшы (рабіць што-н.)’; **заплюшчыўшы вочы** ‘без усякіх ваганняў, не раздумваючы (рабіць што-н.)’; **з завязанымі вачамі (-ыма)** ‘не раздумваючы, неабачліва (рабіць што-н.)’; **з кандачка** ‘не падумаўшы, несур’ёзна, без разумлення справы (рабіць што-н.)’; **з наскоку** ‘зусім не задумваючыся, добра не разабраўшыся (рабіць што-н.)’; **на зламанняе карка (-у)/шыі** ‘не думаючы, безразважна, неабачліва (рабіць што-н.)’; **на скрут галавы** ‘не думаючы, безразважна, неабачліва (рабіць што-н.)’; **проста з моста** ‘адразу ж, раптоўна, зусім не падумаўшы (рабіць што-н.)’, дзе па-рознаму перадаецца неабдуманасць, раптоўнасць пэўнага дзеяння, што супярэчыць звычайнай культурнай устаноўцы: выкананне любой працы патрабуе па-

пярэдняга абдумвання, а прыняцце рашэння – узважлівасці, уважлівых адносін. Асаблівая ўвага надаецца кампанентам *вочы* ў такой ацэнцы і выкананні працы, а таксама *карак*, *шыя* і *галава* як саматызмам, што могуць быць пашкоджанымі ў адваротным выпадку. ФА з *бухты-барахты* створаны метафарычным гукаперайманнем: бухнуцца, барахтацца; блізка да гэтай ФА і *проста з моста*;

9) абачліва: з *адкрытымі вачамі (-ыма)* ‘выразна ўсведамляючы мэту, абачліва (рабіць што-н.)’; з *аглядкай* ‘асцярожна, абачліва (рабіць што-н.)’, дзе ў аснове ФА ляжыць метанімія «вочы – зрок», г. зн. перанос назвы па сумежнасці з бачання на разуменне, развагу, параўн. супрацьлеглую ФА з *звязанымі вачамі (-ыма)*;

10) абыхава: *абы дзень адбыць* ‘як папала, без ахвоты і старання’; *абы дзень да вечара* ‘як папала, нядбала, без ахвоты і старання (рабіць, працаваць і пад.)’; *абы з рук* ‘вельмі нядбала, недабраякасна, без ахвоты і старання (працаваць, рабіць і пад.)’; з *плеч ды ў печ* 2) ‘абы-як, нядбайна (рабіць)’; з *пятага на дзесятае* 2) ‘абы-як, нядбала (рабіць што-н.)’; *на канец рук* (рабіць, зрабіць, робіцца і пад.) ‘вельмі нядбала, абы-як, без ахвоты і старання’; *праз пятае ў дзесятае* 2) ‘абы-як, нядбайна (рабіць што-н.)’; *пусці павалюся* 2) ‘вельмі дрэнна, як папала, нядбала, без ахвоты і старання (рабіць, працаваць і пад.)’; *спусціўшы рукавы* ‘без належнай стараннасці, абы-як (рабіць што-н.)’; *сяк-так / так-сяк* 2) ‘абы-як (жыць, рабіць што-н.)’; *сяк-так / так-сяк накаяк / наўскасяк* <*абы не па-людску*> ‘як папала, абы-як (рабіць, выходзіць, атрымлівацца)’; *цапам-лапам / цапом-лапом* ‘вельмі хутка, паспешліва і абыхава (рабіць што-н.)’; *цапу-лапу* ‘вельмі хутка, паспешліва і абыхава (рабіць што-н.)’; *цераз пень калоду* ‘абы-як, нядбайна (рабіць што-н.)’; *цяп ды ляп / цяп-ляп* ‘абы-як, нядбала, спехам (рабіць што-н.)’, дзе розныя паводле вобразнай асновы ФА выступаюць у ролі эталона надзвычай дрэннай якасці, недавальняльнай характарыстыкі становішча справы. Так, ФА *спусціўшы рукавы* ілюструе вобраз чалавека, які супярэчыць эталону працы (пры рабоце неабходна было закасаць рукавы, якія былі асабага пакрою – доўгія, амаль да калені і расшыраныя ўнізе), а таму служыць эталонам, мерай нядбайнай, несумленнай працы. Вобразы фразеалагізмаў *сяк-так так-сяк*; *сяк-так / так-сяк накаяк / наўскасяк*; *цапам-лапам*; *цапу-лапу*; *цяп ды ляп / цяп-ляп* заснаваны на гукавой сімвалізацыі дзеянняў і перадаюць стэрэатыпнае ўяўленне пра нядбайныя адносіны да працы. ФА *абы з рук* сваім вобразам узыходзіць да ўяўлення аб нежаданні «валодаць» чым-н., г. зн. на ідэі адмоўнага стаўлення, адмоўнай накіраванасці;

11) з поўнай аддачай: *да сёмага / дзесятага поту* ‘да поўнай знямогі, стомы (рабіць, працаваць)’; *да ўпаду* ‘да знямогі, да поўнай страты сіл (рабіць што-н.)’; *на поўную <ую> катушку* ‘спаўна, як толькі можна (рабіць што-н.)’; *на ўсю іванаўскую* 2) ‘у поўную меру (рабіць што-н.)’; *на поўную сілу / моц* ‘спаўна, як толькі можна (рабіць што-н.)’; *на ўсе застаўкі* ‘як толькі можна (рабіць што-н.)’; *на ўсе сто* ‘ў поўнай меры, як і трэба (рабіць што-н., зроблена што-н.)’; *на самае годзе* ‘спаўна, як толькі можна (рабіць што-н.)’; *на самае нельга* ‘спаўна, як толькі можна (рабіць, зрабіць што-н.)’; *на самае не хачу* ‘спаўна, як толькі можна’. Прыведзеныя ФА выступаюць своеасаблівымі эталонамі меры, інтэнсіўнасці працы. У прыватнасці, лічэбнік *сем / дзесяць* суадносіцца з лікавым кодам культуры ў старажытнай універсальнай метрычнай карціне свету і з’яўляецца эталонам крайняй мяжы і абазначае абагуленае паняцце мноства, назоўнік *пот* – са знешнім выглядам чалавека, занятага напружанай фізічнай працай, у выніку вобраз ФА *да сёмага / дзесятага поту* адлюстроўвае маральна-культурную ўстаноўку: чалавек павінен сумленна, з поўнай самааддачай працаваць;

12) наўдачу, на волю лёсу: *на авось* ‘з разлікам на шчаслівую выпадковасць; наўдачу (рабіць што-н.)’; *на авось ды нябось* ‘з разлікам на шчаслівую выпадковасць; удачу (пакладацца, рабіць што-н.)’, у якіх часціца *авось*, паводле А. Вяжбіцкай, звязана з тэмай, што з’яўляецца скразной для рускай мовы, рускай культуры, – тэмай лёсу,

некантраляваных падзей, што дае падставу заключыць аб запазычанні ФА з рускай у беларускую мову;

13) працягла, доўга (адносна часу працякання працы ці яе выканання кім-н.): *ад цёмнага да цёмнага* ‘ўвесь дзень, з раніцы да вечара (рабіць што-н.)’; *без упынку* ‘не перастаючы, не сціхаючы, не абмяжоўваючы сябе (рабіць што-н.)’;

14) непасрэдна самому: *сваім гарбом* ‘непасрэднай цяжкай працай (жыць, нажываць, здабываць і пад.)’; *сваім / уласным мазалём* ‘непасрэднай цяжкай працай (набываць, нажываць, зарабляць і пад.)’; з *мазала* (жыць) ‘здабываючы сродкі для жыцця выключна сваёй працай’, дзе кампаненты *горб*, *мазоль* выступаюць эталонамі цяжкай працы і паказчыкамі найвышэйшай ступені працавітасці;

15) пад прымусам: *з-пад палкі* ‘не па сваёй волі, пад прымусам (рабіць што-н.)’. Вобраз ФА звязаны з супрацьпастаўленнем «воля – няволя», «чалавек – жывёла» і адлюстроўвае ўяўленне аб дрэсіроўцы звяроў скакаць праз палку, а таму тут яўная метафара, паводле якой чалавек увасабляецца жывёле (рабу), які пад страхам фізічнай кары працуе. ФА перадае тыповае стэрэатыпнае ўяўленне аб працы пад прымусам;

16) дружна: *як адзін* ‘дружна, аднадушна (рабіць што-н.)’;

17) цяжка ці немагчыма (рабіць, зрабіць што-н.): *не па каню воз* ‘вельмі цяжка, зусім немагчыма (рабіць што-н.)’, дзе ФА выконвае ролю эталона ‘мяжа фізічнай магчымасці зрабіць, выканаць што-н.’;

18) механічна, аднастайна: *як заведзены (-ая, -ія)* і *як заведзеная машына* ‘аднастайна і бесперапынна, з механічнай дакладнасцю (рабіць што-н.)’;

19) без удзелу: *за бортам* ‘без справы, без удзелу ў чым-н. (аказацца, апынуцца)’;

20) многа працы ці моцна заняты працай: *вышэй галавы* ‘надзвычай многа (звычайна пра работу, клопаты і пад.)’; *па <самае> горла* 1) ‘вельмі моцна, надзвычай (заняты, задаволены)’; 3) ‘вельмі многа (работы, клопатаў, спраў і пад.)’; *па <самыя> вушы* ‘вельмі многа (работы, клопатаў, спраў)’, дзе кампаненты-саматызмы *галава*, *горла*, *вушы*, якія называюць розныя часткі цела з рознымі жыццёва важнымі функцыямі, выступаюць эталонам «саматычнай» меры, ці набываюць квазісімвальнае значэнне ‘ўказанне на эталон фізічнай мяжы’, паколькі ў свядомасці людзей замацавалася тыповае размяшэнне ўверсе для гэтых органаў цела чалавека;

21) у клопаце: (круціцца) *як / што вавёрка ў коле* ‘ў пастаянных занятках, клопаце’.

Як відаць, фразеалогія беларускай мовы ілюструе вялікую ўвагу беларусаў не столькі да працы (хаця і гэты аспект не абыдзены), колькі да характарыстыкі, ацэнкі выканання працы, адносінаў да яе.

Не менш важна для вызначэння маральна-культурных устаноў беларусаў вызначэнне і аналіз з гэтых пазіцый супрацьлеглых паводле значэння фразеалагізмаў – ‘гультайнічаць, нічога не рабіць’, бо толькі разам яны з найбольшай паўнатай дазваляць выявіць акцыянальныя коды культуры беларусаў, устанавіць каштоўнасныя арыенціры, тыя эталоны і стэрэатыпы, якія адпавядаюць нормам жыцця ці парушаюць іх.

Першую групу ФА са значэннем ‘гультаяваць, нічога не рабіць’ складаюць наступныя 22 адзінкі: *абіваць бакі / бокі* 1) ‘знаходзіцца дзе-н. без пэўнага занятку’; 2) ‘нічога не рабіць, гультаяваць, лодарнічаць’; *адлежваць бакі* 2) ‘гультаяваць, пазбываць працы’; *акалочваць / акалчваць грушы <з вербаў>* ‘гультаяваць, займацца пустымі справамі’; *біць байды* ‘гультаяваць, займацца пустымі справамі’; *біць бібікі* ‘гультаяваць, займацца пустымі справамі’; *біць лынды* 1) ‘гультаяваць, займацца пустымі справамі’; 2) ‘бяздзейнічаць, праяўляць пасіўнасць’; *біць тылылы* ‘гультаяваць, займацца пустымі справамі’; *брынды біць* ‘гультаяваць, займацца пустымі справамі’; *валяць дурня* ‘гультаяваць, займацца пустымі справамі’; *вераб’ям дулі паказваць* ‘гультаяваць, займацца пустымі справамі’; *ганяць сабак* ‘хадзіць дзе-н., сноўдацца без справы, лодар-

нічаць»; *корчыць гультая / лодара* 'лайдачыць'; *круціць вала <за хвост>* 'бязмэтна праводзіць час'; *лічыць варон* 'упустую траціць час, гультаяваць'; *ляжаць на баку* 'нічога не рабіць, гультаяваць'; *падпіраць / абціраць вуглы* 'бяздзейнічаць, туляцца без справы'; *палец / пальцам аб палец не ўдарыць / не стукнуць* 'нічога не рабіць, нічым не дапамагчы каму-н.'; *<i>пальцам не варухнуць / не паварушыць / не паварухнуць* 'нічога не зрабіць, не прыкласці ніякіх намаганняў (для ажыццяўлення чаго-небудзь)'; *пляваць у столь* 'зусім нічога не рабіць, гультаяваць'; *сачка давіць* 'гультаяваць, бяздзейнічаць'; *сядзець склаўшы рукі* 'бяздзейнічаць'. Так, у ФА *палец / пальцам аб палец не ўдарыць / не стукнуць*; *<i>пальцам не варухнуць / не паварушыць / не паварухнуць* кампанент *палец* прыпадабняецца руцэ ў яе інструментальнай функцыі, у ФА *сядзець склаўшы рукі* кампанент *рукі* выступае квазісімвалам працы, а азам гэтыя фразеалагізмы перадаюць стэрэатыпнае ўяўленне пра поўную бяздзейнасць чалавека. У радзе ФА дзеясловы *абіваць, адлежваць, акалчваць, біць, падпіраць, аціраць, паказваць, ганяць, корчыць, пляваць, давіць* разгортваюць дзеяслоўна-іменныя спалучэнні з акцэнтам на назоўнікі *бакі, байдзі, бібікі, брынды, лынды, лодара, гультая, вуглы, тылылы, дурня*, у выніку чаго выяўляецца «актыўная» бяздзейнасць, г. зн. вобразы ФА ствараюцца метафарай, якая ўвасабляе знешне актыўнае, энергічнае дзеянне гультайству.

Да дзеяслоўных ФА далучаюцца субстантыўныя ФА *біццё бакоў* 'гультайства, бяздзейнасць'; *гульня ў бірулькі* 'марная трата часу, бескарысны занятак'.

Дапаўняюць папярэднія дзеяслоўныя ФА, але адрозніваюцца ад іх ФА са сваім адметным адценнем значэння, якое можа быць наступным:

1) 'станавіцца пасіўным': *апускаць крылы / крылле* 'станавіцца пасіўным, страчваць энергію, бадзёрасць'; *апускаць рукі* 'станавіцца бяздзейным, бязвольным, страчваць жаданне займацца чым-н.', дзе назіраецца тыповае ўяўленне пра рукі (крылы) як 'сродак, інструмент выканання пэўнага дзеяння', а ФА выступаюць у ролі эталона, якім не трэба быць, вобразы іх суадносяцца з саматычным і прасторавым кодам культуры, з выяўленнем маральных каштоўнасцяў, устаноў і ўяўленняў чалавека;

2) 'ухіляцца ад працы': *азірацца / аглядацца на кусты* 'палохаючыся, старацца ўхіліцца ад адказнасці, ад справы'; *глядзець / назіраць у кусты* 'палохаючыся, старацца ўхіліцца ад адказнасці, ад справы';

3) 'спыніць працу': *на баку* 'перастаць займацца чым-н., рабіць што-н.'.

Адмоўныя адносіны носьбітаў мовы да тых фрагментаў непрадметнай рэчаіснасці, якія апісаны ў вобразнай аснове фразеалагізмаў і ў якіх зафіксаваны назіранні за тымі, хто пэўным спосабам бяздзейнічае, прызваны выразіць яшчэ два дзеяслоўныя фразеалагізмы: *адкідваць хвост* 'адпачываць лежачы'; *хварэць на пана* 'доўга спаць, вылежвацца'.

Крыху інакш успрымаюцца ФА *вадзіць дзяды* 'драмаць седзячы'; *вудзіць / лавіць акунёў / рыбу* 'драмаць седзячы'; *давіць вуха* 'спаць'; *даваць / задаваць храпака* 'моцна спаць'; *задаваць храпавіцкага* 'моцна спаць'; *закляваць носам* 'пачаць драмаць седзячы ці стоячы'; *кляваць носам* 'драмаць седзячы ці стоячы'; *табаку важыць* 'драмаць седзячы ці стоячы, то апускаючы, то падымаючы галаву', якія аб'ядноўваюцца агульным значэннем 'адпачываць'.

Як відаць, у беларускай літаратурнай мове найбольш фразеалагізмаў са значэннем 'працаваць, рабіць што-небудзь' (усяго 49) у параўнанні з колькасцю фразеалагізмаў з супрацьлеглым значэннем 'гультаяваць, нічога не рабіць' (усяго 29). Дзеяслоўныя ФА з першым агульным значэннем характарызуюцца і разнастайнасцю дадатковых семантычных адценняў агульнага значэння, паводле чаго выдзелена 14 груп (многа і цяжка працаваць; стаміцца, знясіліцца ў працы; старанна, добра працаваць; марудна, абы-як працаваць; безвынікова працаваць; не так, як трэба, рабіць, выконваць; выконваць нескладаную работу; пачынаць што-небудзь рабіць; падцягваць каго-небудзь, дапама-

гаць; працаваць з напружаннем; занава станавіцца працаздольным; самому выконваць работу; рабіць на ўзор; не мець магчымасць самастойна зрабіць што-н.), а паводле другога значэння – усяго 4 групы (гультайнічаць, нічога не рабіць; станавіцца пасіўным; ухіляцца ад працы; спыніць працу).

Цікавай адметнасцю фразеалогіі паводле адной з абраных дзвюх супрацьлеглых фразеалагічна-семантычных груп з’яўляецца і наяўнасць вялікай колькасці адвербіяльных ФА (усяго 121), у якіх адлюстроўваецца ацэнка выканання працы, характарызуецца з розных бакоў працяканне працоўнай дзеяння, нярэдка ў сваёй супрацьлегласці тыпу ‘абачліва’ і ‘неабачліва’, ‘абыхава’ і ‘з поўнай аддачай’, ‘вельмі хутка’ і ‘працягла, доўга’ (усяго выдзелена 21 група), пры адсутнасці адвербіяльных ФА для характарыстыкі гультайства, паколькі яно ўвогуле адмоўна ацэньваецца і якому даецца негатыўная ацэнка.

Ужо толькі колькасныя паказчыкі, а яшчэ ў большай ступені той шырокі дыяпазон яўна выражанай і скрытай інфармацыі, ацэнкі, характарыстыкі адносінаў да працы, яе выканання – гэта фіксацыя акцыянальных (дзейнасных) кодаў культуры, гэта захаванне ў вобразнай аснове ФА культурна-нацыянальнай інтэрпрэтацыі адносінаў да працы, яе выканання і адлюстраванне характэрнага светапогляду, паводле якога правільна і добра працаваць – гэта ў поце твару, не пакладаючы рук і інш., і, наадварот, нядобра рабіць выгляд, што працуеш, цурацца працы, сядзець склаўшы рукі і інш.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Георгиева, С.И. Способы кодирования культур во фразеологических единицах / С.И. Георгиева // Фразеология и когнитивистика : материалы 1-й Междунар. науч. конф., Белгород, 4–6 мая 2008 г. / отв. ред. проф. Н.Ф. Алефиренко. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2008. – Т. 1. Идиоматика и познание. – С. 95–98.

2. Лепешаў, І.Я. Слоўнік фразеалагізмаў : у 2 т. – Т. 1. А-Л / І.Я. Лепешаў. – Мінск : Беларус. Энцыклапедыя імя П. Броўкі, 2008. – 672 с.; Т. 2. М-Я / І.Я. Лепешаў. – Мінск : Беларус. Энцыклапедыя імя П. Броўкі, 2008. – 704 с.

Liashchynskaya V.A. Cultural Standards and Stereotypes in Phraseological Units of the Byelorussian Language with the Meaning ‘to Work’ and ‘to be Lazy’

In article on the material of phraseological units of the Byelorussian literary language united by two opposite meanings ‘to work’ and ‘to be lazy’ on the basis of the cognitive and interpretative analysis at the semantic and componental levels the cultural information of these phraseological units are determined. The special attention is paid to the symbols, stereotypes, standards which demonstrate these units as the cultural signs.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 08.01.2014

УДК 811.112.2` 373.23:070 (430)

*И.Л. Белоус***КЛАССИФИКАЦИЯ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ
В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

В статье подробно рассмотрены классификации имен собственных (ИС) А. Баха, Г. Бауэра и В. Камьянца, описаны их преимущества и недостатки, а также предложена собственная классификация онимов с учетом материала исследования. Предложенная классификация имен собственных основывается на референционной теории онимов. В авторской классификации представлены четыре основные группы ИС, которые, в свою очередь, разделяются на подгруппы: 1) названия живых существ (единичные и коллективные антропонимы, ИС фиктивных существ, животных и флоры); 2) названия событий и вещей (ИС событий, природных явлений, идеонимы и хремотонимы); 3) названия организаций и учреждений (ИС государственных, коммерческих институтов, политических партий, музыкальных групп, спортивных организаций, общественных и религиозных организаций); 4) названия географических объектов (ИС стран и государственных образований, федеральных земель, провинций, кантонов, городов и их районов, улиц и дорог, зданий, географических регионов, гор, объектов внеземного пространства, гидронимы). В статье использован функциональный подход при классификации имен собственных, то есть учитывается контекст употребления референта.

Введение

Научная систематизация различных явлений предполагает соблюдение определенных требований при проведении их классификации. Т. Балльмер предлагает различать феноменологическую классификацию и классификации на основе определенных принципов [3]. Если первый тип – это грубое и несистемное упорядочение феноменов, то второй тип характеризуется внутренней структурой, основанной на важных классификационных принципах, к которым он относит: 1) обобщенность, когда классификация содержит все проявления объекта исследования без исключений; 2) достаточность, когда для каждой категории есть как минимум один пример; 3) дизъюнктивность, когда определенное явление можно отнести только к одной категории; 4) дистинктивность, когда разные явления относят к различным категориям; 5) гомогенность, когда глубина классификационного анализа для всех категорий одинакова; 6) прозрачность, когда можно проверить полученное распределение другим исследователям; 7) простота, когда не требуется дополнительный терминологический или иной метаязык; 8) неизменные правила описания; 9) логичность; 10) реалистичность, т.е. когда классификация отражает то, что существует в действительности, а не гипотетически возможные проявления определенного явления [3, с. 254–255].

В исследовании мы берем за основу второй классификационный подход, поскольку только при соблюдении определенных принципов можно говорить о научности классификации.

Цель статьи – предложить собственную классификацию онимов в современном немецком языке с учетом указанных критериев в уже существующих классификациях имен собственных.

Анализ последних исследований

Несмотря на то, что существуют довольно подробные классификации отдельных групп имен собственных (ИС), работ, в которых делались попытки дать общее и всеобъемлющее распределение ИС, не так уж много [8, с. 116–117; 6, с. 206–207; 5; 9]. Это обусловлено различными причинами как теоретического, так и прагматического характера. Основная причина, мы считаем, заключается в том, что при классификации ИС идут индуктивным путём, что требует детального анализа определенного участка они-

мов. Вследствие этого трудно охватить все ИС. К работам, где авторы постарались учесть все виды имен собственных на материале немецкого языка, относят труды А. Баха, Г. Бауэра и В. Камянца. Проанализируем указанные классификации.

В монографии А. Баха «*Deutsche Namenkunde*» предложена следующая классификация ИС [2]:

1. Названия для живых существ и тех, которых считают живыми:

- а) имена отдельных существ;
- б) обозначение для групп существ.

2. Названия вещей:

- а) название местностей:
 - название конкретных местностей и малых местностей;
 - название крупных местностей;
- б) название объектов.

3. Название организаций.

4. Название действий.

5. Абстрактные названия.

6. Музыкальные названия.

Рассмотрим эту классификацию подробнее. К первой группе автор относит ИС для обозначения живых существ. Сюда принадлежат как имена отдельных существ (люди, боги, животные), так и коллективные названия для «кровно объединенных групп» (семья, племя, народ), территориально объединенных групп (например, *die Oldenburger*, *die Mainzer*), социальных групп (например, политические партии), профессиональных групп (например, цеха), групп по интересам (например, спортивные, научные, идейные и т.д.) [2, с. 6].

Вторая группа – топонимы – подробно описаны на основе семи различных критериев: 1) по этимологии; 2) по критерию «обжитость/необжитость»; 3) по размерам местности; 4) по политическим или административным характеристикам; 5) по прямым или косвенным способам номинации; 6) по языковой форме имени; 7) по критериям официальности/неофициальности [2, с. 1–3].

На основании этимологического критерия А. Бах различает названия, производные от природы (*Feldberg*, *Rotenfels*), от социума (*Kirschheim*, *Schulmühle*), наименования обитателей (*München* «bei den München») события (*Lügenfeld*). В соответствии с критерием «обжитость/необжитость» автор относит к обжитым названия селений, зданий, а к необжитым – названия ручейков, рек, озёр, дорог, улиц, а также звёзд, небесных тел и т.д. По величине местности А. Бах выделяет целый ряд ИС от названия поселений до названия стран. По политическим и административным критериям автор различает названия стран и административных районов. По способам номинации выделены такие названия, как *Lahmstein* и *das Land ob der Enns*. Если первый топоним прямой (абсолютный), то второй косвенный (относительный), когда местность обозначается при помощи других названий. По языковой форме А. Бах различает ИС с типичными базовыми лексемами и окончаниями, например, *-heim* (*Mannheim*), *-hausen* (*Nordhausen*) и т.д. и их отсутствием, например, *Berlin*, *München*. С учетом критерия официальности/неофициальности выделяются официальные и разговорные ИС. Например, *руины замка близ городка Bapp* официально называют *Landsberg*, а в народе *die Nase des Elsass* (примеры А. Баха). Или, скажем, здание немецкого канцлера в народе называют *Waschmaschine* из-за сходства со стиральной машинкой.

Несмотря на положительные моменты классификации А. Баха, в которой подробно рассматриваются прежде всего антропонимы и топонимы, классификация ИС не лишена недостатков. Так, например, непонятно, куда автор относит ИС явлений, из-за чего классификация ИС не соответствует критерию полноты. Кроме того, эта классифи-

кация не всегда является дизъюнктивной, поскольку отнесение ИС к определенной группе зависит от языковой компетенции исследователя, то есть является в определенной степени субъективным. Вместе с тем классификация А. Баха очень важна для ономастики, поскольку она положила начало исследований в этом направлении, о чём свидетельствует тот факт, что её берут за основу многие лингвисты.

Другую известную классификацию ИС предложил Г. Бауэр, который отмечает, что ИС можно классифицировать на разных уровнях, например, на формально-лингвистическом, семантическом и прагматическом уровнях [4]. На первом уровне ИС различают по их структуре, а именно: имена-предложения, сокращенные и двойные имена, имя и фамилию и т.д. На втором уровне делается акцент на значении ИС. На третьем уровне ИС анализируются с точки зрения их привязки к внешней действительности.

Для нашего исследования наиболее интересной представляется онтологическая классификация Г. Бауэра [4, с. 53–59], которую мы кратко рассмотрим. Исследователь выделяет:

1. Антропонимы, где человек выступает референтом.
2. Топонимы, где референтом является жизненное пространство человека.
3. Эргонимы, где референтом являются созданные человеком объекты.
4. Праксонимы, где референтом выступают действия людей.
5. Феномены, где референтами выступают события, не зависящие от человека.

Важнейшим классом ИС являются, по мнению Г. Бауэра, антропонимы, которые можно разделить на две группы: конкретные и коллективные. Дальнейшую их классификацию автор рассматривает как второстепенный шаг, зависящий от формы общественной жизни. Для западной культуры характерно использование имени и фамилии, хотя можно выделить также имя при крещении, прозвище, псевдоним, патроним, матроним, ласкательное имя и т.п. [4, с. 54].

Все, что касается отдельных ИС, затрагивает и коллективные ИС. Среди последних автор различает этнонимы (названия народов и племён), названия партий и массовых организаций, названия спортивных и культурных объединений, названия международных организаций, названия художественных ансамблей. Этот перечень, по мнению Г. Бауэра, не является окончательным, поскольку в обществе постоянно возникают новые объединения.

Классификация топонимов, как отмечает автор, несколько затруднена размытостью понятий «макро- и микротопоним». Кроме того, Г. Бауэр выступает против деления местностей на природные и человеческие из-за их неоднозначного толкования.

Третий вид ИС – эргонимы – используют для обозначения объектов, созданных человеком. Г. Бауэр относит сюда учреждения, созданные человеком для производства (общества, образовательные учреждения, военные объекты), и произведённые человеком продукты (товары, средства производства, транспортные средства, космические аппараты, названия книг, газет, журналов, произведения искусства) [4, с. 57].

Под праксонимами автор понимает ИС для обозначения событий, явлений, в которых задействован человек. Для наглядности автор приводит примеры исторических, общественных, политических, экономических, культурных, спортивных и военных событий. Для обозначений ИС природных явлений Г. Бауэр использует термин «феномен». Сюда же он относит и названия планет, комет, звёзд и т.п. Этот класс ИС, по мнению ученого, постоянно пополняется новыми онимами вследствие научного прогресса в обществе.

Предложенная Г. Бауэром классификация, на первый взгляд, соответствует указанным выше требованиям к научным классификациям. Однако принципы, положенные в основу классификации, не всегда однозначны. Так, автор выделяет пять больших классов ИС и при описании приводит многочисленные примеры различных видов ИС,

вместе с тем отмечая, что этот перечень неполный. Выходом из этой ситуации является, по нашему мнению, более детальная классификация ИС. Такой подход предложен в работе В. Камянца [7]. Заслугой этого автора является не только основательное и всестороннее разделение ИС на группы, но и попытки при этом расширить терминологию ономастики. Рассмотрим эту классификацию подробнее.

В. Камянец исходит из положения, что ИС как структурно-семантическая категория присуща существительным, которые делятся на имена собственные и нарицательные. Является ли обозначение именем собственным или нет, зависит от общественного интереса, который касается не только предметных объектов, но и событий, явлений, процессов [7, с. 42]. Учитывая это, ИС охватывают также названия эпох, планов: *der Humanismus, die Reformation, der Marshallplan* и т.п.

Разграничение имени собственного и нарицательного происходит, по мнению В. Камянца, на функциональной основе. Так, имя *Peter* связано с апеллятивом *Mann*. ИС обозначают денотат в том случае, если они одновременно индивидуализируют и идентифицируют, а апеллятивы – если они передают значение и выполняют обобщающую функцию. Однако В. Камянец не учитывает такие случаи, когда ИС можно использовать в апеллятивном смысле, например, *Was ist das denn für ein Heini?* Несмотря на то, что *Heini* является ИС, в этом контексте речь идёт не о конкретном лице, а о его характеристике, в частности, медлительности человека.

В. Камянец различает три большие группы онимов: 1) ИС живых существ; 2) ИС объектов земного пространства; 3) ИС объектов внеземного пространства. К первой группе он относит такие подгруппы, как антропонимы (имена, фамилии, названия династий, прозвища, псевдонимы и ласкательные имена), зоонимы (индивидуальные названия животных) и фитонимы (индивидуальные названия растений). Вторая группа (топонимы) разделена автором на объекты, которые возникли без вмешательства человека (оронимы), и объекты, которые возникли с участием человека. ИС для обозначения больших географических, топографических, административных, экономических и исторических территорий образуют свою отдельную группу как промежуточную между объектами природными и объектами искусственными. Третья группа ИС внеземного пространства охватывает небесные тела и пространства.

Кроме перечисленных групп исследователь В. Камянец выделяет ИС предметов, которые являются результатом деятельности человека. Здесь он различает материальные и нематериальные объекты. К материальным объектам автор относит отдельные предметы, например, оружие, драгоценности, музыкальные инструменты, посуда и т.д. К этой же группе В. Камянец относит и ИС кораблей, пароходов, летающих объектов, поездов и т.д., которые он называет поеронимами. Предприятия, союзы, общества ученый тоже рассматривает как материальные объекты и называет их эргонимами [7, с. 50].

К нематериальным объектам автор причисляет хрононимы (временные ИС), например, *Aschermittwoch, die Weimarer Republik*, геортонимы (праздники, кампании, войны и т.д.), идеонимы (планы, идеи и т.п.), ИС произведений искусства, гемеронимы (органы прессы, документы и т.п.), фалеронимы (медали, ордена, призы и т.п.). В. Камянец выделяет дополнительно группу митонимов, теонимов и поэтонимов, которые имеют много общего с антропонимами, но обозначают фиктивные существа из мифов, литературы, религий и т.д. Автор не считает этнонимы ИС, поскольку они выполняют функцию обобщения [7, с. 55].

В целом В. Камянец предлагает довольно интересную и подробную классификацию ИС. Но во время работы с ней обнаружены ИС, которые не подпадают под приведенные подгруппы. Так, например, среди гидронимов, куда автор относит океаны, озёра, моря, болота и реки, стоит выделять и проливы, ручьи и т.д. Кроме того, как ещё от-

мечал Г. Бауэр, топонимы не стоит подразделять по критерию «вмешательство человека в природу», поскольку деление здесь зависит от эрудиции исследователя [4].

С развитием корпусной лингвистики предложены различные классификации для маркировки лексических единиц, которые помогают автоматизировать подсчёты частот определенных явлений в текстовых корпусах [10]. Проблемой пока остаётся многозначность не только имен нарицательных, но и ИС, когда не обойтись без человека при интерпретации контекста. Например, топоним *Berlin* имеет различные интерпретации в таких предложениях: *Berlin ist die Hauptstadt Deutschlands* и *Berlin hat einen neuen Plan angekündigt*. Если в первом примере речь идет о населённом пункте, то во втором примере мы имеем дело с метонимией, когда имеют в виду либо правительство Германии, либо правительство земли Берлин, либо просто фамилию, поскольку только полный контекст может помочь понять, о каком референте идёт речь.

Как показывает анализ различных студий, классификации ИС следует делать в соответствии с целями исследования и с учётом материала исследования. Поэтому мы разработали собственную классификацию ИС для публицистического дискурса. Предлагаемая классификация ИС основывается на референционной теории ИС. Учитывая критически рассмотренные классификации Г. Бауэра [4] и В. Камянца [1], мы выделяем четыре основные группы ИС, которые, в свою очередь, делятся на подгруппы:

1. Названия живых существ:

- ИС людей: *Ulrich, Angela Merkel, Schmidt, Stalin, El Pepe*;
- коллективные ИС: *die Albrechts, Tupamaros*;
- ИС фиктивных существ: *Frau Holle, Rotkäppchen, Jupiter*;
- ИС животных: *Bello, Mimi, Ashley*;
- ИС флоры: *Renette (Apfelsorte), Florence (Erdbeersorte)*.

2. Названия событий и вещей:

- ИС событий: *Berlinale, Loveparade, der Zweite Weltkrieg*;
- ИС природных явлений: *Mireille (Taifun), Kathrina (Hurrikan)*;
- Идеонимы: *Maastrichter Vertrag, Projekt Nabucco, «Chroniken der Unterwelt»*;
- Хремотонимы: *Mercedes, «Planck» (der Satellit), Evernote, Titanic, Bitburger Pils*.

3. Названия организаций и учреждений:

- ИС государственных институтов: *der Bundestag, der Internationale Währungsfond, die Humboldt-Universität*;
- ИС коммерческих институтов: *Commerzbank, ALDISüd, FAZ*;
- ИС партий: *CDU, FDP, Grüne*;
- ИС музыкальных групп: *Rolling Stones, Back Street Boys*;
- ИС спортивных организаций: *FC Bayern München, DSV, TBV Lemgo*;
- ИС общественных, общественных и религиозных организаций: *London Chest Hospital, Friedrich-Naumann-Stiftung, Amnesty International, Scientology*.

4. Названия географических объектов:

- ИС стран и государственных образований: *Deutschland, die EU, Kuwait, die Ukraine, die USA*;
- ИС федеральных земель, провинций, кантонов: *Hollywood, Wallis, Kunduz, Thüringen*;
- ИС городов: *Bern, Köln, Moskau, New York*;
- ИС районов городов: *Moabit, Charlottenburg, Wedding*;
- ИС улиц, дорог, площадей: *der Gendarmenmarkt, die Reichenbachstra, A7*;
- ИС зданий: *Kathedrale St. Jacobus, Willy-Brandt-Haus, Buckingham Palace, Reichstag*;
- ИС географических регионов: *die Arktis, Afrika, Asien, der Balkan, Rügen*;
- ИС гор: *die Alpen, der Brocken, der Thüringer Wald*;

- гидронимы: *Bodensee, Rhein, Nordsee, Suez-Kanal*;
- ИС объектов внеземного пространства: *der Mars, Halley Komet, Milchstra, der Mond*.

Заключение

В целом можно отметить, что рассмотренные классификации имеют свои плюсы и минусы. Так, если ситуативность и дистинктивность присуща всем классификациям, то дизъюнктивность – одной, а всеобъемность присуща классификациям Г. Бауэра и В. Камьянца. Предложенная нами классификация имён собственных соответствует критериям Т. Балльмера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кам'янець, В.М. Структурні, семантичні та функціональні особливості власних назв сучасної німецької мови : автореф дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 ; спец. «Германські мови» / В.М. Кам'янець. – Львів : 2001. – 18 с.
2. Bach, A. Deutsche Namenkunde / A. Bach. – 3. Aufl. – Heidelberg : Winter, 1978–1981. – Bd. 1: die deutschen Personennamen; Bd. 2: Die deutschen Ortsnamen. – 615 s.
3. Ballmer, T. Probleme der Klassifikation von Sprechakten / Thomas Ballmer // Sprechakttheorie und Semantik / Günther Grewendorf (Hg.). – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1979. – S. 254–255.
4. Bauer, G. Deutsche Namenkunde / G. Bauer. – 2. Auflage. – Berlin : Weidler, 1998. – 356 s.
5. Fleischer, W. Die deutschen Personennamen / W. Fleischer. – Berlin : Akademie-Verlag, 1964. – 238 s.
6. Helbig, G. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht / G. Helbig und J. Buscha. – Berlin, München : Langenscheidt, 2001. – S. 206–207.
7. Kamianets, W. Zur Einteilung der deutschen Eigennamen / W. Kamianets // Grazer Linguistische Studien. – 2000. – Band 54. – S. 41–58.
8. Kalverk, H. Textlinguistik der Eigennamen / H. Kalverk. – Stuttgart : Klett-Cott, 1978. – S. 116–117.
9. Ko, G. Namenforschung. Eine Einführung in die Onomastik / G. Ko. –3., aktualisierte Auflage. – Tübingen : Niemeyer, 2002. – 248 s.
10. Stede, M. Korpusgestützte Textanalyse / M. Stede. – Tübingen : Narr, 2007. – 207 s.

Belous I.L. Proper Names' Classification in Modern German

The article envisages the classifications of proper names (PN) made by the researchers A. Bakh, G. Bauer and V. Kamenets, their advantages and disadvantages are described, as well as our own onyms' division is offered in accordance with the research material. The proposed proper names' classification is based on the onyms' referential theory. In the author's classification there have been presented four main groups of proper names, which in turn are divided into subgroups: 1) the names of living beings (individual and collective anthroponyms, proper names of fictitious beings, animals and flora); 2) the names of events and things (the proper names of events, natural phenomena, ideonyms and chrematonyms); 3) the names of organizations and institutions (the proper names of public, commercial institutions, political parties, music groups, sports organizations, public and religious organizations); 4) the names of geographical objects (proper names of countries and government entities, federal lands, provinces, cantons, cities and districts, streets and roads, buildings, geographical regions, mountains, objects of extraterrestrial space, hydronyms). In the article the functional approach is used while the proper names' classifying, that is taking into account the context of referent usage.

Рукапіс паступиў у рэдакцыю 07.03.2014

УДК 811.161.3'367

А.В. Доўгаль**АДЛЮСТРАВАННЕ ЭМОЦЫЙ У СЕМАНТЫЦЫ ВЫКАЗВАННЯЎ**

У артыкуле разглядаюцца эматыўна афарбаваныя і ўласна эматыўныя выказванні, вызначаюцца іх месца ў сістэме камунікатыўных тыпаў выказванняў. Агульнымі прыметамі гэтых выказванняў з'яўляюцца эматыўная інтанацыя і мадальна-эматыўная рамка, якая ствараецца як самой інтанацыяй, так і эматыўнай лексікай, эматыўнымі маркёрамі або сінтаксічнай структурай выказвання. Дыферэнцыйнай прыметай эматыўна афарбаваных і ўласна эматыўных выказванняў выступае іх камунікатыўная мэта: першыя ўжываюцца для паведамлення, запытання, пабуджэння, пажадання, выказаных эмацыйна узрушана; другія непасрэдна выражаюць эмацыйныя перажыванні моўцы. На падставе вызначаных прымет прапануецца вылучаць эматыўныя выказванні ў асобны камунікатыўны тып выказванняў, а эматыўна афарбаваныя выказванні адносіць да сінтаксічных канструкцый пераходнага тыпу.

Уводзіны

У сучаснай граматыцы замацаваліся тры асноўныя камунікатыўныя тыпы сказаў: апавядальныя, пыталыныя і пабуджальныя. Аптатыўныя сказы або вылучаюцца ў асобны тып (Н.Ю. Шведава, П.П. Шуба), або ўключаюцца ў склад пабуджальных (Л.І. Бурак), а ў «Беларускай граматыцы» (1986) яны займаюць становішча паміж апавядальнымі і пабуджальнымі. Крытэрыем для класіфікацыі сказаў з'яўляюцца іх прызначэнне, бо мы гаворым заўсёды для чаго-небудзь, з якой-небудзь мэтай.

Паводле наяўнасці так званай эмацыйнай афарбоўкі сказы падзяляюцца на клічныя і няклічныя. Статус клічных сказаў у сучасным сінтаксісе неадназначны: адны лінгвісты кваліфікуюць іх як разнавіднасць апавядальных, пыталых і пабуджальных [1, с. 88–89; 2, с. 43; 3, с. 31], другія называюць іх самастойнымі камунікатыўнымі адзінкамі [4, с. 261; 5, с. 114; 6, с. 44–45].

Асноўнай дыферэнцыйнай прыметай клічных сказаў з'яўляецца асобая, клічная, інтанацыя, якая на пісьме перадаецца праз адпаведны знак прыпынку – клічнік – у канцы сказа. Сінтаксісты адзначаюць таксама, што ў клічных сказах «выражаюцца розныя пачуцці таго, хто гаворыць, адносна пэўных з'яў і падзей» [6, с. 44]. З аднаго боку, пры дапамозе клічнай інтанацыі можна ператварыць паведамленні, пытанні, волевыяўленні, пажаданні ў клічныя выказванні, у выніку чаго асноўны змест дапаўняецца эмацыйнай афарбоўкай: *Тата: Яна мяне вінаваціць! У чым? (Скрозь зубы, са злосцю) У чым я вінаваты?! (А. Макаёнак, «Зацюканы апостал»)*. Гэта значыць у паведамленні, пытанні, пажаданні на першы план выходзяць эмоцыі моўцы. Гэтым абумоўлена існаванне апавядальна-клічных, пытална-клічных і пабуджальна-клічных выказванняў, якія ад нейтральных, няклічных, «адрозніваюцца не толькі інтанацыяй, але і сэнсам» [6, с. 45]. З другога боку, «у некаторых выпадках выражэнне эмоцый становіцца асноўным у клічных сказах: *Якія знаёмыя назвы і словы! Якая цудоўная родная мова!* (П. Панчанка) [1, с. 119]. Мэта такіх выказванняў не паведаміць, запытацца або пабудзіць да дзеяння, а выразіць эмоцыі, выкліканыя з'явамі навакольнага свету.

Мэта прапанаванага артыкула – удакладніць тыпалогію выказванняў, у семантычнай структуры якіх ёсць эматыўны кампанент, а таксама вызначыць месца такіх выказванняў у сістэме камунікатыўных тыпаў выказванняў.

Эматыўна афарбаваныя і ўласна эматыўныя выказванні

Эмоцыі чалавека па-рознаму перадаюцца ў выказваннях: яны спадарожнічаюць асноўнаму зместу або з'яўляюцца асноўным зместам сказанага. На гэтай падставе мэтазгодна адрозніваць два тыпы выказванняў, у семантычнай структуры якіх прысутнічае эматыўны модусны кампанент, – эматыўна афарбаваныя і ўласна эматыўныя

(ці проста эматыўныя). Мы адрозніваем тэрміны «эмацыянальнасць» і «эматыўнасць», адносячы першы да псіхалагічных катэгорый, а другі да лінгвістычных. Эматыўнасць – гэта адзін з аспектаў эмацыянальнасці, які складаецца толькі з моўных і маўленчых сродкаў выражэння эмоцый. Эмацыянальнасць акрамя вербальных сродкаў маніфестацыі эмоцый уключае таксама жэсты, міміку, нейра-фізіялагічныя рэакцыі, асаблівасці паводзінаў і г.д. [7].

Як паказвае практыка маўлення, а таксама аналіз рэплік герояў пражаных і драматургічных твораў, у якіх аўтары імкнуцца стварыць сітуацыю жывога маўлення, выражэнне эмоцый неабавязкова афармляецца клічнай інтанацыяй: *Якія вы слабыя, медыкі* (А. Дзялендзік, «Выклік багам») (выражэнне расчаравання); *Такі мілы чалавек... Хто б мог падумаць!* (К. Крапіва, «Мілы чалавек») (выражэнне недаўмення ў першым выказванні); *Няўжо ты не разумееш элементарных рэчаў?* (А. Матукоўскі, «Амністыя») (выражэнне здзіўлення). Мэта прыведзеных выказванняў – не паведаміць пэўную інфармацыю, а выказаць эмацыйнае стаўленне да людзей і падзей, прычым не толькі праз клічную, але і апавядальную і пыталую інтанацыю. Значыць, для выражэння эмоцый існуе асаблівая эматыўная інтанацыя, якая не зводзіцца толькі да клічнай.

Эматыўна афарбаваныя і эматыўныя выказванні з’яўляюцца ілюстрацыямі эмацыйнага маўлення (часам яго называюць афектыўным), якое проціпастаўляецца лагічнаму, рацыянальнаму: першае больш суб’ектыўнае, у ім выражаюцца эмоцыі і ўласныя ацэнкі, другое характарызуецца аб’ектыўнасцю, эмацыйнай і ацэначнай нейтральнасцю [8; 9]. Эмацыйна афарбаванае маўленне – «гэта маўленне, у якім суб’ектыўна-ацэначныя элементы адыгрываюць канструктыўную ролю, дапаўняючы, а часам выцяняючы асноўнае слоўнікавае значэнне слова» [9, с. 20]. Калі эматыўны кампанент «дапаўняе» асноўную семантыку выказвання, ён з’яўляецца сузначэннем; калі ж эмоцыі і пачуцці дамінаюць, «выцясняюць» рацыянальны змест, то эматыўнасць становіцца асноўным значэннем выказвання. Як адзначае Н.Д. Светазарава, «розніца паміж эмацыйнымі значэннямі і агульнай эмацыйнай афарбоўкай праяўляецца ў тым, што першыя валодаюць моўнай спецыфікай, а другія практычна ўніверсальныя (смутак, радасць, трывогу можна адчуць і ў невядомай мове, а вось адрозніць канкрэтныя эмоцыі, не валодаючы інтанацыйнай сістэмай замежнай мовы, немагчыма; першыя бліжэй да ўмоўных моўных знакаў, у другіх відавочна непасрэдная фізіялагічная абумоўленасць; першыя спараджаюцца свядома, другія – адвольна)» [10, с. 23].

Эматыўная інтанацыя

Найважнейшым сродкам выражэння эмоцый у маўленні з’яўляецца інтанацыя. Як слушна адзначае французскі лінгвіст Ж. Вандрыес, «пачуцці, натуральна, выражаюцца інтанацыяй, мадуляцыяй голасу, хуткасцю маўлення, сілай вымаўлення таго ці іншага слова або жэстам, які суправаджае маўленне. Адна і тая ж фраза ў маўленні можа набываць тысячы змяненняў, якія адпавядаюць ледзь заўважным адценням пачуцця» [8, с. 136]. Інтанацыя, безумоўна, уласціва любому выказванню, паколькі афармляе яго ў цэласную адзінку з канкрэтным сэнсам, яна «знаходзіцца не па-за сказам, а па-над сказам і прысутнічае абавязкова (так, як канчаткі, злучнікі і іншыя матэрыяльныя носьбіты граматычных і іншых значэнняў)» [11, с. 41–42]. Але ў эмацыйным маўленні інтанацыя выконвае адметную ролю. У эмацыйна нейтральных выказваннях інтанацыйныя сродкі з’яўляюцца як бы другаснымі кампанентамі ў параўнанні з яго лексіка-граматычным напам’янтаваннем, якое фарміруе змест паведамлення; у эмацыйна афарбаваных выказваннях інтанацыя – першасны выразнік суб’ектыўнага эмацыйнага стаўлення да таго, пра што гаворыць моўца. «Лагічная інтанацыя толькі ўдакладняе тое, што дадзена ў лексіцы і граматычным ладзе маўлення, не ўносіць у яго чагосьці новага і самастойнага. Яе можна назваць аб’ектыўнай граматычнай інтанацыяй. Эмацыйная ж інтанацыя

мае самастойную сэнсавую функцыю. Яе можна назваць суб'ектыўна-ацэначнай, экспрэсіўнай інтанацыяй» [12, с. 27]. Адно і тое ж выказванне дзякуючы інтанацыйным сродкам атрымлівае рознае гучанне – захапленне, здзіўленне, абурэнне, шкадаванне і г.д. Пад уплывам эмоцый паскараецца або запавольваецца тэмп маўлення, вар'іруецца тэмбр голасу, узмацняецца або паслабляецца тон голасу, мяняецца працягласць гучання гукаў у словах, адбываецца спецыфічная паўзацыя. Усё гэта стварае асаблівы эматыўны тэмбр выказвання, які ў залежнасці ад мэтавай устаноўкі моўцы можа быць радасны, сумны, раздражняльны, пяшчотны, абіякавы, агідлівы, нервовы, збянтэжаны, распачны, сарамлівы, спалоханы, ласкавы, шчыры, разгублены, бадзёры, гнеўны, жаласны, журботны, злосны, жудасны, іранічны, кплівы, пагардлівы, грэблівы, задаволены, незадаволены, нудлівы, палкі, пануры, сярдзіты, трывожны, урачысты, шчаслівы, ярасны і г.д. або проста прыемны ці непрыемны. Як адзначае А.А. Рэфармацкі, «тэмбр маўлення не варта блытаць з тэмбрам голасу (сапрана, кантральта, тэнар, барытон, бас) і тэмбрам гуку» [13, с. 191]. Інтанацыя, такім чынам, з'яўляецца своеасаблівым каналам інфармацыі, інструментам кадзіравання (выражэння) і дэкадзіравання (разумення) дакладнага эмацыйнага стану моўцы. Таму можна гаварыць пра існаванне эматыўнай інтанацыі, якая з'яўляецца аблігаторным складнікам эмацыйнага маўлення. Без гэтай інтанацыі разбураецца сэнс выказвання, камунікатыўнае прызначэнне якога – перадаць эмацыйнае стаўленне да рэчаіснасці.

Сродкі стварэння мадальна-эматыўнай рамкі выказвання

Акрамя інтанацыі, эматыўнасць выказвання можа стварацца іншымі сродкамі, спецыфічнымі як для эматыўна афарбаваных, так і ўласна эматыўных выказванняў.

Эматыўная афарбоўка ўскладняе, дапаўняе лагічны змест выказвання і можа стварацца двума асноўнымі спосабамі: па-першае, толькі інтанацыяй (у мастацкіх тэкстах, напрыклад, яна пазначаецца аўтарскімі рэмаркамі): *Наташа радасна крыкнула: «Мама! Тарас прыехаў!»* (І. Шамякін, «Сэрца на далоні»); па-другое, эматыўная афарбоўка выказвання ствараецца дзякуючы наяўнасці ў ім слоў з эматыўным значэннем, пры гэтым інтанацыя «падтрымлівае» семантыку выказвання, створаную лексічнымі адзінкамі: *Ты ўсё-такі паганенькі прахіндзейчык* (А. Макаёнак, «Зацюканы апостал»); *Ой, шафёрку, ой, родненькі, падвязі!* (А. Карпюк, «Карані»); *Васіль: Ты проста прядурак ці толькі прыкідваешся?* (А. Дудараў, «Вечар»).

У эматыўных выказваннях эмоцыі складаюць асноўны змест сказанага, таму «неабходна прызнаць і той факт, што эматыўны элемент кадзіруецца моўцам у выказваннях, г.зн. уваходзіць у камунікатыўную мэтавую ўстаноўку выказвання» [14, с. 95]. Эматыўная семантыка такіх выказванняў абумоўлена двума фактарамі. Па-першае, ў структуры эматыўных выказванняў могуць прысутнічаць маркёры эматыўнасці (тэрмін Л.А. Піятроўскай) – кампаненты ў структуры выказвання, якія абумоўліваюць эматыўную семантыку. Звычайна гэту функцыю выконваюць часціцы: *Няўжо ён чытае і па-французску?* (А. Дзялендзік, «Выклік багам»); *«Гэта ж трэба – такая бяда!» – «Якая?» – «Смерць сястры Марыі Філатаўны. Хіба вам не паведамілі?» – «Якой сястры?» – «Клавы»* (І. Шамякін, «Слаўся, Марыя!»); *Маці: Гэта ў цябе цяжар? Гэта ў цябе пакута? Як толькі твой язык паварочваецца такія словы гаварыць, сучка ты...* (А. Дудараў, «Злом»); *Дзед: Нейкая вар'яцкая дэманстрацыя. <...> І гарлянца на ўсю глотку, да хрыпаты: «Свабоду сексу! Сексу волю!»*. *Што яны, звар'яцелі?* (А. Макаёнак, «Зацюканы апостал»). Эматыўныя выказванні з маркёрамі эматыўнасці ў сучаснай беларускай мове падрабязна разгледжаны ў [15, с. 69–80]. Наяўнасць ў структуры выказвання маркёра эматыўнасці пераводзіць яго ў клас выказванняў, «прызначаных для выканання эматыўнай функцыі, г.зн. выказванняў, у якіх выражэнне эмацыйнай рэак-

цыі моўцы на штосьці пераважае над лагічнай інфармацыяй пра якісьці фрагмент аб'ектыўнай рэчаіснасці» [16, с. 24].

Другой асаблівасцю эматыўных выказванняў з'яўляецца іх сінтаксічная структура. У беларускай мове ёсць шэраг устойлівых мадэлей сказаў, паводле якіх будуюцца выказванні для выражэння эмоцый. Напрыклад, у маўленні шырока ўжывальныя эматыўныя выказванні кшталту *Што за характар!*, *Што за людзі!*, *Што за нахабства!*, у якіх выражаецца незадавальненне, абурэнне пэўнымі з'явамі, падзеямі, фактамі, людзьмі і г.д. Такое эматыўнае значэнне будзе ўласціва ўсім выказванням, пабудаваным паводле сінтаксічнай мадэлі *што + за + N₁* (дзе *N₁* – назоўнік у назоўным склоне). Мадэлі *а + яшчэ + N₁ + называецца* адпавядаюць эматыўныя выказванні са значэннем 'расчараванне' (часціца *а* і дзеяслоў *называецца* ў маўленні могуць апускацца): «*Ды ва-рухніцеся ж вы каторы! – крычалі бабы. – Ах вы, сабачыя душы, а яшчэ мужчыны на-зываюцца!..*» (Б. Прус, «На вакацыях», пераклад Я. Брыля); *Усё трусіш! Усё хаваеся! А яшчэ франтавік!*» (А. Карпюк, «Карані»); *Ты, тата, Габсек, Плюшкін!.. Хто там яшчэ быў скупы? А яшчэ губернатар!* Сорам (І. Шамякін, «Губернатар»); «*Вайна на-зываецца, – з лютай веселосцю сказаў ён. – Сумна, Юрачка. Мне б тады ваяваць, калі рабавалі, за косы валілі пад сябе дзяўчат. А тут замест усяго гэтага – капеечны віст і бацькоўскае пасячэнне пейзажаў*» (У. Караткевіч, «Паром на бурнай рацэ»). Асноўныя мадэлі эматыўных выказванняў сучаснай беларускай мовы і асаблівасці іх маўленчай рэалізацыі апісаны ў [15, с. 50–57, с. 81–107].

У эматыўна афарбаваных і эматыўных выказваннях, адзначаных вышэй, ёсць агульны кампанент у зместавай структуры, які так ці інакш кадзіруе інфармацыю пра эмоцыі чалавека. Рускі лінгвіст У.Р. Гак прапаноўвае называць яго мадальна-эматыўнай рамкай выказвання [17]. Так фарміруецца модусны кампанент семантычнай структуры выказвання, які адлюстроўвае розныя аспекты адносінаў моўцы да рэчаіснасці. Мадальна-эматыўная рамка выказвання можа фарміравацца рознымі сродкамі: эматыўнай інтанацыяй, эматыўнай лексікай, эматыўнымі маркёрамі, эматыўнымі сінтаксічнымі мадэлямі сказаў.

Ад эматыўных выказванняў варта адрозніваць выказванні, у якіх эмацыйныя перажыванні чалавека называюцца або апісваюцца вербальнымі сродкамі мовы. Напрыклад, *У Лаўрэнавай душы закіпела абурэнне* (А. Карпюк, «Карані»); *Залоза прыйшоў да губернатара зялёны, у яго трэсліся рукі... Ён трохі звяў і пачаў апраўдвацца* (І. Шамякін, «Губернатар»); *А Хмарка шчаслівая, радасная, ясная, як майская раніца, усё ішла, ішла далей і далей да неведомых краёў свету, і толькі ёй рабілася крыху сумна, ёй шкода было пакідаць тыя малюнкi, да якіх яна ўжо прывыкла, але жывая натура гнала яе і гнала, не даючы супачынку* (Я. Колас, «Хмарка»). Часта для гэтага выкарыстоўваюцца словы, якія называюць тыя ці іншыя эмоцыі, пачуцці, перажыванні, але пры гэтым адносяцца да эматыўна нейтральнай лексікі (абурэнне, боязь, гаркота, крыўда, роспач, радасць, жах; шчаслівы, сумны, пакутлівы, гнеўны; задаволіцца, нудзіцца, радавацца, смяцца; весела, сумна, злосна, маркотна, душэўна, шчыра, хараша, шкода і пад.). Камунікатыўная мэта дадзеных выказванняў – паведаміць пра эмацыйны стан чалавека, яны не адрозніваюцца ад іншых апавядальных сказаў, у якіх гаворыцца аб з'явах і падзеях рэчаіснасці. У такіх выказваннях мадальна-эматыўная рамка адсутнічае, паколькі ў іх семантычнай структуры вылучаецца толькі дыктум, аб'ектыўны змест.

Заклучэнне

Эмоцыі па-рознаму адлюстроўваюцца ў зместавай структуры выказвання. У апавядальных сказах эмацыйны стан апісваецца з дапамогай тых ці іншых лексічных сродкаў, у эматыўна афарбаваных і ўласна эматыўных выказваннях эмацыйныя перажыванні выражаюцца непасрэдна. Да інтэгральных рыс эматыўна афарбаваных і эматыў-

ных выказванняў адносяцца перадусім эматыўная інтанацыя, не тоесная клічнай, і мадальна-эматыўная рамка, якая ствараецца як самой інтанацыяй, так і лексічнымі і граматычнымі сродкамі мовы. Аднак эматыўна афарбаваныя выказванні ўжываюцца з мэтай эмацыйна узрушана, экспрэсіўна паведаміць пра штосьці, запытацца аб чымсьці, пабудзіць да дзеяння, а ў семантыцы эматыўных выказванняў эмоцыі выпяняюць рацыянальную інфармацыю і становяцца дамінантай. Таму асноўнай дыферэнцыйнай прыметай эматыўна афарбаваных і эматыўных выказванняў з'яўляецца камунікатыўная мэта. Эматыўны кампанент у семантыцы эматыўна афарбаваных і ўласна эматыўных выказванняў адрозніваецца статусам: у першых ён з'яўляецца сузначэннем (спадарожнічае лагічнаму зместу), у другіх выступае як асноўнае значэнне. Паколькі эматыўныя выказванні маюць уласнае камунікатыўнае прызначэнне, то іх мэтазгодна кваліфікаваць як асобны камунікатыўны тып выказванняў (па аналогіі з апавядальнымі, пыталымі, пабуджальнымі, аптатыўнымі выказваннямі). Эматыўна афарбаваныя выказванні варта адносіць да сінтаксічных адзінак пераходнага тыпу, таму што ў іх сумяшчаюцца дзве камунікатыўныя мэты – паведаміць, запытацца, пабудзіць да дзеяння, пажадаць і адначасова з гэтым выказаць эмоцыі, выкліканыя прадметам гутаркі.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Русская грамматика : в 2 т. / гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М. : Наука, 1980–1982. – Т. 2 : Синтаксис / Е.А. Брызгунова [и др.]. – 1982. – 709 с.
2. Кароткая граматыка беларускай мовы : у 2 ч. / навук. рэд. А.А. Лукашанец. – Мінск : Беларус. навука, 2009. – Ч. 2. Сінтаксіс. – 240 с.
3. Сцяцко, П.У. Сказ. Тыпы сказаў / П.У. Сцяцко // Сінтаксіс беларускай мовы : падруч. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей устаноў, якія забяспечваюць атрыманне вышэйшай адукацыі / М.С. Яўневіч, П.У. Сцяцко. – Мінск : Аверсэв, 2006. – С. 29–32.
4. Антанюк, Л.А. Тыпы сказаў па характары выражаных адносін да рэчаіснасці, па мэце выказвання і інтанацыйным афармленні / Л.А. Антанюк // Беларуская мова. Лінгвістычны кампендыум / Б.А. Плотнікаў, Л.А. Антанюк. – Мінск : Інтэрпрэсэрвіс, Кніжны Дом, 2003. – С. 260–261.
5. Беларуская граматыка : у 2 ч. / рэд. М.В. Бірыла, П.П. Шуба. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985–1986. – Ч. 2 : Сінтаксіс / М.В. Бірыла, П.П. Шуба. – 327 с.
6. Бурак, Л.І. Апавядальныя, пыталыя і пабуджальныя сказы. Клічныя сказы / Л.І. Бурак // Сучасная беларуская мова. Сінтаксіс. Пунктуацыя : вуч. дапам. / Л.І. Бурак. – Мінск : Універсітэцкае, 1987. – С. 40–46.
7. Доўгаль, А.В. Эмацыянальнасць і эматыўнасць : падставы размежавання // Восточнославянские языки в европейском языковом контексте : сб. науч. статей по материалам Междунар. науч. конф., Могилев, 24–25 окт. 2007 г. / Могилев. гос. ун-т имени А.А. Кулешова / под. ред. Е.Е. Иванова. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2007. – С. 101–103.
8. Вандриес, Ж. Аффективный язык / Ж. Вандриес // Язык / пер. П.С. Кузнецова. – 3-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – С. 134–150.
9. Тимофеев, Л.И. Речь эмоционального типа / Л.И. Тимофеев // Очерки теории и истории русского стиха. – М. : Гослитиздат, 1958. – С. 20–22.
10. Светозарова, Н.Д. Интонационная система русского языка / Н.Д. Светозарова. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1982. – 174 с.
11. Міхневіч, А.Я. Аспекты праблемы сінтаксічнай аманіміі / А.Я. Міхневіч // Праблемы семантыка-сінтаксічнага даследавання беларускай мовы. – Мінск : Навука і тэхніка, 1976. – С. 29–52.

12. Тимофеев, Л.И. Экспрессивная интонация / Л.И. Тимофеев // Очерки теории и истории русского стиха. – М. : Гослитиздат, 1958. – С. 22–28.
13. Реформатский, А.А. Фонетическое членение речи / А.А. Реформатский // Введение в языкознание : учебник для вузов / А.А. Реформатский ; под ред. В.А. Виноградова. – М. : Аспект Пресс, 1999. – С. 190–195.
14. Янелюнайте, С.С. Структурно-семантические типы эмотивных высказываний / С. С Янелюнайте // Сб. науч. тр. МГПИИЯ имени М. Тарашкевича. – М., 1985. – Вып. 249. – С. 93–107.
15. Доўгаль, А. Сродкі выражэння эмоцый у сучаснай беларускай мове / А. Доўгаль. – Мінск : Тэхналогія, 2008. – 176 с.
16. Пиотровская, Л.А. Эмотивные высказывания в современном русском языке : учеб. пособие / Л.А. Пиотровская. – СПб. : Образование, 1993. – 71 с.
17. Гак, В.Г. О модально-эмоциональной рамке предложения / В.Г. Гак // Новые явления и тенденции во французском языке : межвуз. сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т ; отв. ред. В.Г. Гак. – М., 1984. – С. 169–174.

Douhal A.V. Manifestations of Emotions in the Semantics of Sayings

The article deals with emotive sayings and emotionally charged utterances. The author defines their place in communicative types of sentences. Their common properties are emotive intonation and modality frame built up by the intonation as well as by the emotive vocabulary, emotive markers and syntactic structure. Their differentiating characteristics are determined by their communicative aim: emotionally charged utterances convey emotional reports, questions, stimuli, wishes while emotive sayings directly express the speaker's feelings and emotions. According to certain features the author suggests treating emotive sayings as a separate communicative type of utterances and refers emotionally charged sentences to the syntactic constructions of the transitional type.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 22.03.2013

УДК 37.013.42

Е.Б. Лавицкая

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема теоретико-методологического обоснования социально-педагогической деятельности как категории социальной педагогики. Анализируются подходы ведущих исследователей к пониманию социально-педагогической деятельности не только как одной из собственных категорий социальной педагогики, но и как самостоятельного социокультурного процесса. Приводятся основные отличия социально-педагогической и педагогической деятельности. Раскрывается сущность социально-педагогической деятельности, ее цель, в соответствии с которой выделяются ее задачи. Выявляется неоднозначность в определении объекта и субъекта рассматриваемой деятельности, а также представляется авторская позиция по данному вопросу. Рассматриваются основные направления, виды, уровни реализации социально-педагогической деятельности. Приводится наиболее полный набор функций исследуемой деятельности, которые систематизируются в три группы (в соответствии с ее педагогическим, психологическим, социальным содержанием).

Введение

Социальная педагогика сегодня – это сфера серьезных дискуссий, многообразия мнений, противоречий и инноваций в науке и практике, присущих процессу внедрения всего нового. Несмотря на то, что эта относительно молодая и, безусловно, перспективная отрасль знаний весьма актуальна на данном этапе развития нашего общества, еще сохраняется ряд спорных вопросов в ее научно-методологическом обосновании. На наш взгляд, очевидной необходимостью социальной педагогики является, во-первых, влияние на духовное здоровье общества средствами воспитания и образования. Во-вторых, жизненная потребность общества в усилении педагогического влияния на социальную среду личности. И, в-третьих, необходимость усиления интеграционных процессов в воспитании и социальной защите личности, объединение усилий всех государственных и негосударственных институтов социальной сферы в решении острейших социальных проблем человека и общества. Решение этих трех сложнейших задач лежит в сфере социально-педагогической деятельности. Особую актуальность в связи с этим приобретает определение теоретических основ социально-педагогической деятельности как одной из основных категорий социальной педагогики.

Теоретико-методологические аспекты социально-педагогической деятельности

Термин «социально-педагогическая деятельность» берет свое начало в определении социальной педагогики как науки, ее категорий и понятий. Такие ученые, как Ю.В. Василькова, Л.И. Аксенова, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик и др., работают в направлении обоснования категорий этой науки. В настоящее время ученые не предложили эталонного определения как «социальной педагогики», так и «социально-педагогической деятельности». Неоднозначность подходов к определению «социально-педагогическая деятельность», на наш взгляд, обусловлена различными точками зрения на ее сущность, цель, объект и субъект деятельности.

Научный руководитель – А.П. Орлова, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-педагогической работы Витебского государственного университета имени П.М. Машерова

Важным является вопрос взаимосвязи социально-педагогической и непосредственно педагогической деятельности. Большинство ученых (Л.А. Беляева, Л.И. Аксенова, В.Г. Бочарова, В.А. Боговарова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Г.Н. Штинова, В.А. Никитин) считают, что социально-педагогическая деятельность имеет много общего с педагогической деятельностью, так как и та и другая находятся в рамках одной подсистемы воспроизводства человека и направлены на личностное развитие индивида. Социально-педагогическая деятельность выполняет в обществе основную функцию: социальное наследование, социокультурное воспроизводство и развитие человека (как и педагогическая деятельность). Однако, несмотря на сущностную схожесть, авторы указывают на значительные отличия этих видов деятельности друг от друга. Во-первых, наиболее существенным отличием является то, что социально-педагогическая деятельность носит не программно-нормативный, а ситуативный характер. Во-вторых, она не обладает статусом всеобщности, т.е. социально-педагогическая деятельность имеет в качестве своего предмета не всех людей, а лишь определенные их категории. И, в-третьих, она может осуществляться не только в стенах учебно-воспитательных учреждений, но и в гораздо более широком социокультурном пространстве, социальной среде, социуме.

Л.А. Беляева рассматривает социально-педагогическую деятельность как вид деятельности общества, который связан с созданием условий и оказанием помощи населению в целях максимально эффективного удовлетворения потребностей в социокультурной адаптации и самореализации [1, с. 34]. По мнению Беляевой, ключевым фактором в определении социально-педагогической деятельности является понятие «адаптация». Одни люди способны самостоятельно разрешить проблемную ситуацию, приспособиться к изменившимся социальным условиям. Другие, не сумев адаптироваться, утрачивают социально значимые качества, становятся объектом профессиональной помощи. Отсюда, основная отличительная особенность социально-педагогической деятельности заключается в том, что потребность в ней возникает в случае, если у человека (группы людей) складывается проблемная ситуация во взаимоотношениях со средой.

В.А. Никитин считает, что социально-педагогическая деятельность состоит в обеспечении образовательно-воспитательными средствами направленной социализации личности, в передаче индивиду социального опыта человечества, обретении или восстановлении социальной ориентации, социального функционирования. Автор включает в социально-педагогическую деятельность процессы образования, обучения и воспитания, интериоризации и экстериоризации социокультурных программ и общественного наследия. Результатом изучаемой деятельности В.А. Никитин считает формирование определенного уровня социальных качеств, самосознания, самоопределения и самоутверждения, то есть личностного бытия, в соответствии с возможностями человека и окружающей среды [2, с. 29].

М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Г.Н. Штинова под социально-педагогической деятельностью понимают разновидность профессиональной деятельности, направленной на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоения им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе [3, с. 105].

Социально-педагогическая деятельность, по Л.И. Аксеновой, – это деятельность субъекта по преобразованию социальной ситуации соответственно педагогическим целям и задачам. Она имеет междисциплинарный характер, т.к. тесно связана с экономическими, политическими и личностными условиями жизнедеятельности человека, с государственной социальной политикой, коммуникативными возможностями индивида в социальной сфере. Такая деятельность может выполняться на нескольких уровнях социума: на макроуровне она направлена на создание определенных мер по преобразованию социокультурной среды в целях обеспечения полноценной независимой жизни нуждающимся в помощи членам общества; на мезоуровне выступает как деятельность по

оказанию помощи различным группам нуждающихся (семьям, детям, инвалидам и т.д.) в приобретении знаний и навыков, необходимых для развития и самореализации, в осознании ценностных ориентиров, в формировании чувства причастности к группе, социуму средствами образования; на микроуровне исходит из проблемы отдельного человека [4, с. 9].

Социально-педагогическая деятельность, считает В.А. Боговарова, это целостный воспитательный процесс целенаправленной воспитательной помощи и социальной поддержки личности на всех этапах ее жизненного пути, в различных сферах микро-среды, при участии всех субъектов воспитания [5].

В.Г. Бочарова дает следующую характеристику социально-педагогической деятельности: «Эта деятельность представляет собой интегративный, государственно-общественный (полисубъектный) механизм влияния социальной педагогики на практику социальной деятельности и социальных отношений посредством наполнения его содержанием, соответствующим как интересам, потребностям конкретного индивида, группы, так и социальному заказу, и обеспечивая адекватными такой задаче педагогическими технологиями». Социально-педагогическая деятельность, согласно такой трактовке, – явление уникальное по самой своей природе: ее базовую основу составляют общечеловеческие и в то же время социальные ценности, представляющие собой сочетание, с одной стороны, определенных знаний, умений и, с другой – внутренних нравственно-этических ценностей субъектов этой деятельности [6].

В то же время ряд авторов (М.В. Шакурова, Ю.В. Василькова, Т. А. Василькова) представляют социально-педагогическую деятельность в более широком смысле. Так, М.В. Шакурова понимает ее как деятельность, которая направлена на решение задач социального воспитания и социально-педагогической защиты. Здесь социальное воспитание понимается как забота общества о своем прогрессе в лице младших поколений; условия, создаваемые обществом, государственными и частными структурами, для физического, психического и социального развития человека. Социально-педагогическая защита понимается как система условий и средств, обеспечивающих физическую, психическую и нравственно-психологическую безопасность отдельного субъекта (воспитанника), отстаивание его интересов и прав, создание материальных и нравственных условий для свободного развития его духовных и физических сил. Назначение социально-педагогической деятельности – оказание компетентной социально-педагогической помощи населению, повышение эффективности процесса социализации, воспитания и развития детей, подростков, юношей [7, с. 5].

Ю.В. Василькова и Т.А. Василькова считают, что социально-педагогическая деятельность, по сути, есть социальная работа, включающая педагогическую деятельность и направленная на помощь ребенку (подростку) в самоорганизации, на установление нормальных отношений в семье, школе, обществе [8, с. 17].

Анализируя изложенные позиции, мы поддерживаем мнение большинства ученых, и считаем, что качественные и системные отличия социально-педагогической и педагогической деятельности дают возможность рассматривать социально-педагогическую деятельность как самостоятельный социокультурный процесс. Социально-педагогическая деятельность является социальной по существу и педагогической по технологическому, методическому ее обеспечению. На наш взгляд, ее некорректно идентифицировать с педагогической деятельностью. Неоднозначностью также характеризуются объект и субъект социально-педагогической деятельности. С точки зрения объекта деятельности все рассмотренные позиции могут быть сведены к двум основным явлениям:

1) социально-педагогическая деятельность, направленная на всех членов общества; ее основная функция – общественное воспитание, создание условий для успешной социализации каждого человека;

2) социально-педагогическая деятельность, направленная только на тех членов общества, процесс социального функционирования которых оказался нарушен; ее основная функция – содействие конкретному человеку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации.

М.В. Шакурова рассматривает объект социально-педагогической деятельности в двух смыслах. В широком смысле – это связи, взаимодействия, способы и средства регуляции процессов социализации, социального воспитания, поведения социальных групп и личностей в обществе. В узком – ситуации риска, проблемы нарушения социализации тех, кто нуждается в помощи (социально незащищенные, маргинальные, имеющие различного рода отклонения в поведении люди, группы людей). В основе этих подходов к определению сущности объекта социально-педагогической деятельности лежит дискуссия, истоки которой кроются в педагогической традиции конца XIX – начала XX вв. С точки зрения И.Г. Песталоцци, П. Наторпа и других, объектом социальной педагогики выступает социальное воспитание подрастающего поколения. Задача социальных педагогов – интеграция воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа, создания социально-педагогического и социально-психологического «поля» для полноценного становления каждого человека на всем протяжении его жизненного пути. Развивая педагогические идеи Р. Оуэна, Г. Боймера и др., социально-педагогическую деятельность определяли как социальную помощь обездоленным детям, опеку и профилактику правонарушений несовершеннолетних, внешкольную работу по месту жительства, воспитательную работу в домах ребенка, детских домах, школах-интернатах прежде всего с детьми с делинквентным поведением [7, с. 5].

Мы полагаем, что объектом социально-педагогической деятельности является человек, оказавшийся в проблемной ситуации взаимодействия со своим социальным окружением (другими людьми, социальными институтами, системой ценностей). С точки зрения субъекта социально-педагогическая деятельность предстает в таких разновидностях: 1) профессиональная деятельность социального педагога; 2) составляющая профессиональной деятельности педагогов других квалификаций и специалистов по социальной работе (социальных работников); 3) составляющая профессиональной деятельности всех других специалистов, работающих в системе «человек – человек».

Мы предлагаем классифицировать социально-педагогическую деятельность следующим образом:

- 1) по объекту, на который она направлена (семья, ребенок, инвалиды, престарелые);
- 2) по субъекту, осуществляющему эту деятельность (социальный педагог, специалист по социальной работе, представитель конфессии и т.д.);

- 3) по сфере приложения (образовательные учреждения, больница, колония и т.д.).

Принимая во внимание объект социально-педагогической деятельности (т.е. человек с проблемами социализации), Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова выделяют следующие ее виды:

- 1) социально-педагогическая деятельность в образовательных учреждениях;
- 2) социально-педагогическая деятельность в социальных службах разных ведомств (социальной защиты населения, здравоохранения и др.);
- 3) социально-педагогическая деятельность в детских и молодежных общественных объединениях и организациях;
- 4) социально-педагогическая деятельность в учреждениях творчества и досуга детей и молодежи;
- 5) социально-педагогическая деятельность в местах летнего отдыха детей и молодежи;
- 6) социально-педагогическая деятельность в конфессиях [9, с. 183].

Цель социально-педагогической деятельности заключается в создании воспитывающей социальной среды как важного фактора социального формирования личности. Под воспитывающей средой понимается нравственно здоровая жизненная среда обитания человека, характеризующаяся гуманизмом и культурой взаимоотношений, высокими стандартами этического поведения, уважением к духовным и культурно-историческим ценностям народа, национальным традициям, авторитету старшего поколения. Из цели вытекают следующие задачи:

- 1) воспитательная помощь личности в развитии, самопознании, самосовершенствовании, самореализации, в выполнении социальных ролей;
- 2) социальная адаптация личности средствами культурного досуга, трудовой занятости, общественной и благотворительной деятельности, физкультуры и спорта, других видов общественно ценной и личностно значимой деятельности;
- 3) организация социально значимой деятельности детей и взрослых в открытой среде, нацеленной на удовлетворение социальных, культурных, образовательных потребностей личности, заботу о нуждающихся;
- 4) интеграция личности в общество, его культурную, общественную, социальную жизнь; наполнение жизни человека активным содержанием, независимо от наличия у него проблем;
- 5) социальная защита личности, ее политических, экономических, культурных, социальных прав, включая защиту ее духовности;
- 6) социально-педагогическая помощь и поддержка социально уязвимых, малообеспеченных граждан, лиц, нуждающихся в срочной социальной помощи.

Социально-педагогическая деятельность носит полифункциональный характер. Ее основные функции можно объединить в три группы. В первую входят *функции, определяемые педагогическим содержанием социально-педагогической деятельности*:

а) *образовательно-воспитательная функция*. Это обеспечение целенаправленного педагогического влияния на поведение и деятельность детей и взрослых, содействие педагогической деятельности всех социальных институтов (семьи, образовательных учреждений, трудовых коллективов, средств массовой информации, микросоциума); стремление полноценно использовать в воспитательной работе средства и возможности общества, воспитательный потенциал микросреды, возможности самой личности как активного субъекта воспитательного процесса;

б) *развивающая функция*. Это стремление к количественным и качественным изменениям объектов социально-педагогической деятельности в социальной сфере общественной жизни или в отдельных ее компонентах, таких как социальные отношения, социальные институты, стремление к наиболее полноценному усвоению человеком социального опыта;

в) *аналитико-диагностическая функция*. Это оценивание особенностей социальной микросреды, степени и направленности влияния среды на личность, социального статуса ребенка в различных сферах деятельности и общения; определение и анализ социальных факторов, их направленности и влияния на личность; выявление достоинства личности ребенка, его «проблемного поля», индивидуально-психологических, личностных особенностей; постановка «социального диагноза»; изучение и реальная оценка особенностей деятельности и обучения ребенка; установление причин отклоняющегося поведения детей, подростков, причин социального неблагополучия семьи; содействие выявлению особо одаренных детей; выявление детей с эмоциональными и интеллектуальными задержками развития;

г) *прогностическая функция*. Это программирование и прогнозирование на основе анализа социальной и педагогической ситуации процессов воспитания и развития личности, деятельности всех субъектов социального воспитания, оказание помощи в са-

моразвитии и самовоспитании личности, определение перспектив развития личности в процессе ее социализации; планирование собственной социально-педагогической деятельности на основе глубокого анализа результатов предыдущей деятельности; целеполагание в профессиональной деятельности и реализация адекватных ему исполняющих и управляющих программ;

д) *организационно-коммуникативная функция*. Это способствование включению субъектов воспитывающей деятельности, общественности, населения в процессе социального воспитания подрастающего поколения, в совместный труд и отдых, деловые и личностные контакты, сосредоточивание информации о воздействиях (позитивного и негативного) на воспитанника социально-педагогических учреждений, организаций, налаживание контактов между ними по отношению к этому воспитаннику и его семье; формирование демократической системы взаимоотношений в детской и подростковой среде, а также в отношениях детей, подростков и взрослых; построение взаимоотношений с воспитанниками на основе диалога, сотрудничества;

е) *профилактическая функция*. Это организация системы профилактических мер по предупреждению отклоняющегося (девиантного) поведения и преступного (делинквентного) поведения детей и подростков; влияния на формирование нравственно-правовой устойчивости, организация системы мер социального оздоровления семьи, своевременное оказание социально-правовой и других видов помощи семьям и детям групп социального риска;

ж) *координационно-организационная функция*. Это организация общественно ценной деятельности детей и взрослых, педагогов в решении задач социально-педагогической помощи, поддержки, воспитания и развития, реализации планов, проектов и программ; организация социально значимой деятельности детей и подростков в открытой среде; включение в различные виды воспитывающей деятельности с учетом психолого-педагогических требований; организация коллективной творческой деятельности детей вместе со взрослым населением; координация деятельности всех субъектов социального воспитания; взаимодействие с органами социальной защиты; участие в совместной деятельности с подопечными;

з) *контактная функция*. Это осуществление контактов и налаживание связей в интересах ребенка между семьей, образовательным учреждением, ближайшим окружением; работа по консолидации воспитательных сил общества, в частности, преодолению ведомственной разобщенности социальных институтов;

и) *экспертная функция*. Это экспертиза программ и материалов социальной и педагогической ситуации процессов воспитания и развития личности.

Вторую группу составляют *функции, определяемые психологическим содержанием социально-педагогической деятельности*:

а) *коррекционная функция*. Это осуществление коррекции всех воспитательных влияний, оказываемых на воспитанников со стороны семьи и социальной среды; усиление позитивных влияний и нейтрализация негативных влияний; коррекция самооценки школьников, при необходимости коррекции статуса ребенка в коллективе, группе сверстников, помощь в изоляции от привычек, наносящих ущерб здоровью;

б) *реабилитационная функция*. Это организация системы мер по социально-педагогической реабилитации и поддержке лиц, вернувшихся из мест лишения свободы, специальных учреждений, а также лиц, испытывающих социально-экономические, профессиональные и прочие затруднения в системе общественных, семейных, других отношений, вызывающих различные формы социальной дезадаптации;

в) *психотерапевтическая функция*. Это забота о душевном равновесии ребенка, его чувствах, переживаниях; установление доверительных отношений с ребенком, подростком, взрослым; оказание вербального и невербального воздействия на эмоции и са-

мосознание ребенка (взрослого); оказание помощи в разрешении межличностных конфликтов, снятии депрессивного состояния; оказание содействия в изменении отношения человека к жизни, социальному окружению, к самому себе; организация ребенку (взрослому) «ситуации успеха».

В третью группу входят *функции, определяемые социальным содержанием социально-педагогической деятельности*:

а) *функция социальной защиты*. Это реализация системы условий и средств, обеспечивающих физическую, психическую и нравственно-психологическую безопасность подопечного, отстаивание его интересов и прав, создание материальных и нравственных условий для свободного развития его духовных и физических сил; использование имеющегося арсенала правовых норм для защиты прав и интересов отдельной личности, группы подростков, молодежных объединений; содействие применению мер государственного принуждения в реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или опосредованные противоправные воздействия на подопечных социального педагога, взаимодействие с органами социальной защиты;

б) *функция социальной заботы*. Это обеспечение конкретных, основанных на личных взаимоотношениях и контактах социальных услуг человеку как с обычными, так и с экстраординарными проблемами;

в) *функция социальной поддержки и помощи*. Это создание и поддержание достойных условий существования для «слабых» социальных групп, отдельных семей и детей, испытывающих нужду в удовлетворении жизненных потребностей; оказание квалифицированной социальной помощи человеку в жизненном самоопределении; установление доверительных отношений с ребенком (подопечным);

г) *социально-компенсаторная функция*. Это разработка и реализация комплекса мер, способствующих выравниванию возможностей для социального старта, восполнению или компенсации социальной ущербности ребенка вследствие конкретных личностно-семейных обстоятельств [10].

Заключение

Таким образом, обобщая различные взгляды на социально-педагогическую деятельность и ее соотношение с другими разновидностями педагогической и социальной деятельности, можно констатировать, что в рамках различных концепций социальной педагогики термин «социально-педагогическая деятельность» используется для обозначения различных по содержанию и масштабам явлений социальной действительности. Попытки идентифицировать педагогическую и социально-педагогическую деятельность дали возможность выделить существенные отличия между этими видами деятельности и позволили рассматривать социально-педагогическую деятельность как самостоятельный социокультурный процесс.

Представления о предметно-объектной области социально-педагогической деятельности, ее сущностно-функциональных характеристиках имеют важное методологическое значение для обогащения понятийного аппарата социальной педагогики новыми категориями и уточнения ее предметного статуса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляева, Л.А. Предметный и понятийный статус социальной педагогики / Л.А. Беляева [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа : <http://window.edu.ru/resource/286/73286>. – Дата доступа : 15.01.2013.
2. Никитин, В.А. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Никитина. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 272 с.

3. Галагузова, М.А. Социальная педагогика : курс лекций / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС. – 2000. – 416 с.
4. Аксенова, Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании / Л.И. Аксенова. – М. : Академия, – 2001. – 192 с.
5. Боговарова, В.А. Социально-педагогическая деятельность региональной системы учреждений дополнительного образования детей: на примере Республики Татарстан : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.А. Боговарова. – Казань, 2003. – 410 с.
6. Бочарова, В.Г. Социальная педагогика / Под ред. В.Г. Бочаровой. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 308 с.
7. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога / М.В. Шакурова. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
8. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М. : Академия, 1999. – 440 с.
9. Штинова, Г.Н. Социальная педагогика / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 447 с.
10. Никулина, О.М. Социальная педагогика : конспект лекций / О.М. Никулина, Л.Н. Смотров. – М. : Высшее образование, 2008 – 254 с.

Lavitskaya E.B. Social and Pedagogical Activity as an Object of Modern Pedagogical Research

The problem of theoretical and methodological justification of social and pedagogical activity as category of social pedagogics is considered in the article. The approaches of leading researchers to understanding of social and pedagogical activity not only as one of own categories of social pedagogics, but also as independent sociocultural process are analyzed. The main differences between social and pedagogical activity and pedagogical activity are given. The essence of social and pedagogical activity, its purpose according to which its tasks are allocated reveals. Ambiguity in definition of the object and the subject of considered activity brings to light, and also the author's position on the matter is represented. The main directions, types, levels of realization of social and pedagogical activity are considered. The fullest set of functions of studied activity which are systematized in three groups (according to its pedagogical, psychological, social contents) is given.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.01.2013

УДК 378.091.2

*И.Н. Лятецкая***ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Статья посвящена проблеме использования дифференциации обучения в педагогическом вузе. Представлены различные трактовки понятия «дифференциация обучения». Раскрыты уровни дифференциации (макроуровень, мезоуровень, микроуровень), применимые к образовательной деятельности высшей школы. Рассмотрены виды дифференциации (внутренняя, внешняя, адаптивная). На основе использования в процессе обучения студентов уровневой дифференциации предложены разноуровневые задания. Охарактеризованы формы работы студентов в условиях уровневой дифференциации, способствующие прочному овладению обучающимися программным содержанием, развитию умений работать в парах, группах. Использование дифференциации обучения в педагогическом вузе выступает как способ индивидуализации и совместной деятельности обучающихся, позволяет развивать профессиональные и личностные качества студентов, способствует повышению эффективности образовательного процесса, а также предоставляет возможность адаптировать его к возможностям каждого студента.

Введение

В настоящее время актуальной является проблема квалифицированной подготовки специалистов. Это обусловлено постоянными изменениями в жизни общества, значительным расширением границ информационного пространства и др. Период обучения в вузе сензитивен для усвоения системы профессиональных знаний, умений и навыков, а также для реализации студентами внутреннего потенциала. Поэтому на первый план выходит проблема поиска эффективных способов и средств организации процесса обучения в вузах, в том числе и педагогических. Одним из средств совершенствования процесса подготовки педагогов в вузе в современных условиях является дифференциация обучения, которая позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов, раскрывает их потенциальные возможности, развивает самостоятельность, уверенность в собственных силах.

Цель статьи – обосновать необходимость использования дифференциации обучения в педагогическом вузе. Задачи предполагают определение степени разработанности проблемы дифференциации обучения; выявление сущности и структуры дифференциации обучения в вузе; разработка комплекса разноуровневых заданий на примере дисциплины «Педагогика»; описание формы работы студентов в процессе реализации уровневой дифференциации обучения в педагогическом вузе.

Проблема дифференциации обучения представлена в исследованиях многих ученых. Труды М.К. Акимовой, И.М. Осмоловской, А.В. Перевозного, С.Е. Покровской, Н.С. Пурышевой, Г.К. Селевко, И. Унт, И.М. Чередовой, И.С. Якиманской посвящены изучению особенностей использования дифференциации обучения, ее видов и форм в различных учреждениях образования. В исследованиях Е.Н. Артеменок, Е.В. Гавриловой, Н.М. Жуковой, С.А. Кобцевой, С.И. Невдах, Е.Г. Николаева, Т.И. Шахматовой, Е.Г. Штайнер и др. дифференциация обучения рассматривается как средство формирования диагностической и профессиональной компетенций обучающихся, самореализации потенциальных возможностей студентов, развития умений осуществлять математический анализ, организации внеаудиторной самостоятельной работы и т.д. В свою очередь, зарубежные ученые А. Adler, А. Anastasia, B.S. Bloom, А. Kelly, R.M. Thomas,

Научный руководитель – С.И. Невдах, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии непрерывного образования Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

L.E. Tyler отмечают важность учета индивидуальных особенностей школьников и студентов при выборе форм и методов процесса обучения. Например, J. Biery, R.W. Gardner, D. Goopenough предлагают использовать дифференциацию обучения.

Анализ научных работ показал, что особенности дифференциации обучения в вузе отражены лишь в отдельных исследованиях. Разработанные методики и модели ее использования в вузе применимы либо к отдельным дисциплинам (информатика, физика, геометрия и т.д.), либо к циклу непедagogических дисциплин. В этой связи проблема использования дифференциации обучения в педагогическом вузе является весьма актуальной и практически значимой.

Существуют различные трактовки понятия «дифференциация обучения». Так, И. Унт под дифференциацией обучения подразумевает «учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения» [1, с. 8]. При этом обучение происходит по отличающимся между собой планам и программам. И.М. Осмоловская под дифференциацией обучения понимает «учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах» [2, с. 7]. По мнению автора, данная категория, как сложное явление, может рассматриваться в различных аспектах в зависимости от целей. Е.В. Гаврилова дифференциацию обучения определяет как «организацию педагогического процесса в форме взаимодействия преподавателя и студентов, основанную на учете индивидуальных особенностей студентов посредством объединения в условные типологические группы и вариативное построение учебного процесса для каждой группы с целью повышения эффективности обучения» [3, с. 18].

В данной статье дифференциация обучения рассматривается как форма организации учебной деятельности студентов, предполагающая создание на основе определенных признаков (склонностей, интересов, способностей и др.) мобильных или стабильных групп обучающихся и позволяющая сделать содержание обучения и предъявляемые к студентам требования различными.

Использование дифференциации обучения в вузе позволяет на практике реализовывать субъект-субъектные отношения, а также придерживаться направления гуманизации образования. В таком случае процесс обучения максимально адаптируется к познавательным способностям студентов. При этом осуществляется ориентация не на среднего студента, а на каждого в отдельности, что способствует качественному усвоению материала, формированию академических и профессиональных компетенций, развитию личностных качеств, сохранению соответствующего уровня подготовки.

Рональд де Гроот рассматривал дифференциацию обучения в зависимости от уровня ее реализации [4]. Данные уровни применимы и к образовательной деятельности высшей школы. Так, на макроуровне дифференциация обучения осуществляется делением всех университетов по профилям: педагогические, лингвистические, политехнические, классические и т.п. На мезоуровне дифференциация обучения реализуется в рамках одного вуза, например, по факультетам: социально-педагогический, психологический, факультет естествознания, дошкольный и т.д. Микроуровень представлен созданием условных подгрупп внутри одной студенческой группы по определенному критерию. Можно, например, условно разделить группу на подгруппы по способностям студентов (сильные, средние и слабые); по интересам (курсовое проектирование по различным методикам дошкольного образования по выбору: развития речи, физического воспитания, формирования элементарных математических знаний и т.д.); по достигнутым результатам (студенты, предварительно получившие среднее специальное педагогическое образование, и студенты, не имеющие среднего специального педагогического образования).

Различают внешнюю и внутреннюю дифференциацию обучения [5–8]. Внешняя дифференциация обучения (макро и мезоуровень) представляет собой создание социальных общностей на основе определенных критериев, программное содержание процесса обучения которых различно. Внешняя дифференциация подразделяется на элективную (гибкую) и селективную (жесткую). Элективная проявляется в свободном выборе предметов в вариативной части учебного плана, курсов, факультативов, а селективная – в выборе профиля учреждения образования, специальности и специализации. Внутренняя дифференциация обучения (микроуровень) предполагает деление группы на подгруппы с учетом индивидуальных и групповых особенностей обучающихся; при этом программа обучения одна и та же для всех студентов группы. Внутренняя дифференциация может быть внутригрупповой (в зависимости от способности работать самостоятельно, от уровня развития творческих способностей, психических процессов и т.д.) и внутрипредметной (дифференциация содержания работы, темпов и способов усвоения материала и др.).

В исследовании А.В. Гвоздевой выделен новый тип дифференциации обучения – адаптивная дифференциация, под которой автор подразумевает «обучение, учитывающее индивидуальные характеристики студентов, максимально приспособляющее к ним образовательный процесс и создающее условия для развития личностного потенциала каждого обучающегося и его самореализации как субъекта познания, культуры, творчества, общения и т.д.» [9, с. 11]. По мнению автора, определяющим признаком адаптивной дифференциации обучения является развитие способностей личности к самосовершенствованию с учетом ее индивидуальных особенностей. Характерной особенностью этого вида дифференциации обучения будет то, что она предполагает и личностное развитие каждого студента, и реализацию программного содержания образования.

В образовательном процессе педагогического вуза чаще используется внутренняя дифференциация обучения, оптимальным проявлением которой является уровневая дифференциация. Она реализуется в рамках одной группы, по одной программе, но с предоставлением разноуровневых заданий. Студенты могут самостоятельно выбрать уровень сложности заданий исходя из субъективных познавательных возможностей. Деление группы в зависимости от выполняемых заданий условно и носит временный характер. Исследования Е.А. Дядиченко, С.А. Кобцевой, О.П. Котиковой, А.В. Матвеева, М.Б. Миндюк, Т.И. Шахматовой, Е.Г. Штайнер и др. доказывают целесообразность использования данного вида дифференциации обучения с целью оптимизации образовательного процесса как в школе, так и в вузе.

Существуют различные классификации уровней усвоения студентами программного материала. К примеру, В.П. Симонов выделяет следующие уровни: различение, запоминание, понимание, простейшие умения и навыки, перенос; О.Е. Лебедев – информированность, функциональную грамотность, грамотность, компетентность; В.Н. Максимова – узнавание, запоминание, понимание, применение. В своем исследовании мы придерживаемся общепринятой классификации по функциональному описанию уровней усвоения учебных заданий, согласно которой они относятся к репродуктивному, конструктивному или творческому уровню [10].

Рассмотрим пример дифференциации обучения студентов педагогического вуза с использованием заданий различных уровней сложности в ходе изучения темы «Методология и методы педагогических исследований» дисциплины «Педагогика». Задания репродуктивного уровня предполагают выполнение студентами операций на воспроизведение усвоенной информации, выполнение заданий по аналогии, конкретному алгоритму («Дайте определение термину методология»; «Какие выделяют основные уровни методологии?»; «Что такое метод педагогического исследования?»; «Назовите теоретические методы исследования»; «Какой вид наблюдения называется включенным?»;

«Каковы требования к процедуре тестирования?»; «Перечислите принципы отбора методов исследования»). Систематизировать, сравнить, сопоставить программный материал позволяют задания конструктивного уровня («Чем отличаются предметно-центрированный и деятельностный подходы?»; «В чем отличие предмета и объекта педагогического исследования?»; «Дано краткое описание методов. Определите, о каких методах идет речь»; «Сопоставьте теоретические и эмпирические методы»; «Сравните два метода исследования: наблюдение и эксперимент. В чем преимущества и недостатки каждого?»; «Чем беседа отличается от интервью?»).

Задания творческого уровня дают возможность студентам креативно подойти к решению проблемы, самостоятельно определяя для этого эффективные методы и способы деятельности («Разработайте научный аппарат исследования на тему “Формирование нравственных качеств у подростков с девиантным поведением средствами массовой информации”»; «Какими личностными качествами необходимо обладать педагогу-исследователю?»; «Предложите меры стимулирования членов исследовательского коллектива для дальнейшей работы, чтобы интерес к ней не начал угасать»; «Выберите исследование и определите уровень его новизны»; «Согласны ли Вы со следующими высказываниями: “У кого нет цели, тот не находит радости ни в каком занятии”, “Когда достигаешь цели, понимаешь, что путь и был целью”, “Великая энергия рождается только для великих целей”»).

Реализуя дифференциацию обучения в педагогическом вузе с использованием разноуровневых заданий студентам можно предложить выполнить блок заданий различного уровня сложности в любой последовательности. При этом целесообразно разработать критерии оценки блока заданий каждого уровня. Эффективность выполнения заданий зависит также и от оптимального сочетания форм работы студентов. Использование различных форм позволяет не только создавать условия для прочного овладения программным содержанием, но и развивать умения работать в паре, группе, коллективе. Студенты учатся самостоятельно планировать деятельность, аргументированно отстаивать свою точку зрения при решении проблемных ситуаций, находить компромиссы в спорных моментах. В процессе совместной деятельности у них развиваются коммуникативные умения, чувство ответственности за свои действия перед другими.

Задания можно выполнять фронтально, по подгруппам, в парах и индивидуально. Выбирая фронтальную форму работы, преподаватель рассчитывает на то, что все студенты владеют изучаемым материалом. Работая фронтально над заданием, необходимо вовлечь в процесс максимальное количество обучающихся в группе. Они учатся слушать и слышать друг друга, высказывать свое мнение, аргументировать собственную точку зрения. Для выполнения заданий в подгруппах или парах целесообразно продумать способ распределения студентов. Так, подгруппы (пары) могут быть сформированы преподавателем, студентами по желанию, случайным образом (жеребьевка). Критериями для формирования подгрупп, пар могут выступить способности, предпочитаемые уровни заданий, интересы, когнитивные стили и т.д. Работая в подгруппах, парах студенты учатся сотрудничать, взаимодействовать, развивают умения устанавливать контакты друг с другом и достигать консенсуса в спорной ситуации. Индивидуальные задания позволяют выбирать обучающимся удобный темп работы, последовательность действий. Предварительно следует ограничить время на выполнение задания. При этом у преподавателя появляется возможность в индивидуальном порядке помогать тем студентам, у которых возникают трудности.

Использование различных форм в работе с разноуровневыми заданиями позволяет активизировать всех студентов, создавая благоприятные условия для реализации целей занятий, а также успешного усвоения программного материала.

Заклучение

Таким образом, дифференциация обучения в педагогическом вузе выступает как способ индивидуализации и совместной деятельности, позволяющий развивать личность студента и осваивать программное содержание дисциплин, учитывая индивидуальные особенности, способности и интересы каждого обучающегося. Наиболее оптимальной и доступной формой дифференциации обучения в педагогическом вузе является уровневая дифференциация. Использование разнообразных форм выполнения заданий различных уровней способствует повышению эффективности образовательного процесса, а также предоставляет возможность адаптировать его к возможностям каждого студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.
2. Осмоловская, И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе / И.М. Осмоловская. – М. : Изд-во МПСИВ; Воронеж : МОДЕК, 2004. – 175 с.
3. Гаврилова, Е.В. Модель дифференциации обучения в педагогическом университете / Е.В. Гаврилова // Народная асвета. – 2008. – № 3 – С. 18–22.
4. Гроот де, Р. Дифференциация в образовании / Р. де Гроот // Директор школы. – 1994. – № 5. – С. 12–18.
5. Дядиченко, Е.А. Уровневая дифференциация в личностно-ориентированном образовании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.А. Дядиченко. – Ростов на/Д, 2004. – 185 л.
6. Монахов, В.М. Дифференциация обучения в средней школе / В.М. Монахов, В.А. Орлов, В.В. Фирсов // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 42–47.
7. Покровская, С.Е. Развитие профессиональной направленности личности в процессе дифференцированного обучения / С.Е. Покровская. – Минск : БГПУ, 2010. – 207 с.
8. Тюменцева, Е.Ю. Дифференциация помощи слушателям подготовительного отделения в процессе обучения химии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.Ю. Тюменцева. – Омск, 1999. – 213 л.
9. Гвоздева, А.В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъективности студентов вуза в процессе обучения французскому языку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / А.В. Гвоздева; Курский гос. ун-т. – Курск, 2009. – 52 с.
10. Таксономия : ГБОУ СПО СО «Тавдинский техникум им. А.А. Елохина» [Электронный ресурс] – 2011. – Режим доступа : <http://tavda-tpu.ru/index.php/mental/educational-technology/88-taxonomy.html>. – Дата доступа : 05.12.2013.

Lyatetskaya I.N. The Differentiation of Training of Students in Pedagogical Higher Education Institution

The article is devoted to the problem of use of differentiation of training in pedagogical higher education institution. Various treatments of the concept «training differentiation» are presented. Differentiation levels (macrolevel, mesolevel, microlevel), applicable to educational activity of the higher school are opened. Types of differentiation (internal, external, adaptive) are considered. On the basis of use in the course of training of students of level differentiation the tasks of different levels are offered. Forms of work of students in the conditions of the level differentiation, promoting strong mastering being trained by the program contents, to development of abilities to work in couples, groups are characterized. Use of differentiation of training in pedagogical higher education institution acts as a way of an individualization and joint activity being trained, allows to develop professional and personal qualities of students, promotes increase of efficiency of educational process, and also gives opportunity to adapt it for opportunities of each student.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 23.12.2013

УДК 378: 37.02: 005.521

В.В. Савчук**АЛГОРИТМ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ КАЧЕСТВА
ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ВУЗА**

В статье раскрывается сущность прогнозирования качества дидактического процесса вуза как инвариантного компонента педагогического проектирования. Представлен алгоритм прогнозирования качества дидактического процесса вуза (блок-схема), описаны составляющие его процедуры.

Введение

В контексте усиления технологичности образовательной сферы все большее внимание уделяется вопросам управления образовательными системами и их подсистемами (в частности, дидактической), основными характеристиками которого становятся качество, эффективность, наукоемкость, инновационность (ориентация на развитие), «сильная» корреляция цели, средств и результата [1]. Обеспечение качества и эффективности обучения становится основным целевым приоритетом управления качеством дидактических систем (ДС) вуза. С позиции технологического подхода необходимым условием постоянного повышения качества и эффективности обучения, обеспечения оптимального функционирования и постоянного развития ДС вуза, инвариантным признаком управления качеством ДС, определяющим его сущность, является наукоемкость. Наука должна выполнять опережающую функцию по отношению к образовательной практике, научные исследования – выступать основанием управления качеством образовательного процесса, а управленческие решения в сфере образования – быть научно обоснованы еще до их реализации. Именно поэтому инвариантными компонентами управления качеством ДС вуза становятся проектирование и прогнозирование.

Прогнозирование качества дидактического процесса вуза в контексте педагогического проектирования

Качество дидактического процесса (ДП) вуза обусловлено качеством проекта (ДС в совокупности ее компонентов: ценностно-целевых приоритетов, содержания, форм, методов и технологий, условий и ресурсов, результатов обучения), а также качеством субъектов ДП (аксиологическими установками, опытом, компетентностью профессорско-преподавательского состава; уровнем подготовки и мотивацией обучающихся). По мнению ряда исследователей (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, В.В. Сериков, В.Г. Сериков, В.А. Сластенин, Ю.П. Сокольников, А.И. Субетто), ещё до организации ДП должны быть спроектированы с научно-педагогических и психологических позиций все компоненты соответствующей ДС. Следовательно, необходимым условием обеспечения качества будущего ДП является проектирование качественной ДС. Согласно концепции Всеобщего управления качеством (Total Quality Management), которая легла в основу международных стандартов качества ISO-9 000, приоритетным в управлении качеством является обеспечение качества на этапе проектирования [2]. Как отмечает Э.В. Злобин, с проектированием связано 70% успеха управления качеством [3]. Именно от качества результатов проектирования (программных продуктов (ПП) – типовых учебных программ, учебных программ по дисциплинам) в большей степени будет зависеть качество ДП в высшей школе, качество высшего образования.

Научный руководитель – С.Н. Северин, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

Как отмечали В.В. Краевский и А.В. Хуторской, «образовательный результат учащихся напрямую зависит от выбранной или составленной учителем программы» [4, с. 200].

С нашей точки зрения, инвариантным компонентом педагогического проектирования и технологией управления качеством ДП вуза, обеспечивающей оптимальное качество ПП в настоящем и качество ДП в будущем, становится *прогнозирование*. Оно представляет собой специфический вид наукоемкой педагогической деятельности, направленной на:

- 1) критическую рефлексию и оценку качества программных продуктов;
- 2) определение наиболее вероятных (из числа возможных) сценариев функционирования разработанных проектов ДП и степени обеспечения с их помощью качества будущего ДП с учетом выявленного прогностического фона (т.е. в зависимости от контекстов, в которых ожидается его реализация, и его возможной динамики);
- 3) разработку рекомендаций по коррекции ПП с целью предотвращения возможных негативных последствий и обеспечения оптимального качества ДП в условиях конкретного контекста.

Ценность прогнозирования как технологии управления качеством ДП заключается в том, что оно позволяет не просто выявить возможные проблемы и определить альтернативные сценарии реализации будущего ДП, а оценить их возможную эффективность, сопоставить полученные значения, «взвесить» последствия возможных управленческих решений, найти среди них оптимальное и на этой основе выработать конкретные рекомендации для повышения качества проектов ДП и обеспечения качества ДП в будущем.

Алгоритм прогнозирования качества дидактического процесса вуза

Необходимость прогнозирования для управления качеством ДП вуза очевидна, однако до настоящего времени нормативное обеспечение прогнозирования не разработано: отсутствуют конкретные алгоритмы, методики и технологии дидактического прогнозирования, что, в свою очередь, снижает качество и эффективность управления дидактическим процессом вуза. Контент-анализ научных источников по вопросам педагогического прогнозирования позволяет сделать вывод, что представленные учеными (С.Ю. Боруха, А.Ф. Присяжной и др.) алгоритмы прогнозирования экстраполированы из научной прогностики, практически не отражают специфики педагогического прогнозирования.

С нашей точки зрения, алгоритм прогнозирования качества ДП должен включать следующие процедуры:

- 1) критический анализ состояния ДС вуза и прогностического фона;
- 2) оценка качества (экспертиза) проектов ДП;
- 3) конструирование дескриптивных (описательных) прогностических моделей ДП (сценариев, описывающих возможные и наиболее вероятные (из числа возможных) варианты функционирования экспертируемых проектов ДП, а также степень обеспечения с их помощью качества будущего ДП в зависимости от контекстов, в которых ожидается его реализация, и его возможной динамики);
- 4) конструирование нормативных прогностических моделей ДП (рекомендаций, описывающих варианты конкретных шагов по коррекции ПП и обеспечению оптимального качества ДП в условиях того или иного контекста);
- 5) консалтинг авторов ПП и сопроектирование.

Представим алгоритм прогнозирования качества ДП в виде блок-схемы (рисунок) и рассмотрим составляющие его процедуры подробнее.

дидактического прогнозирования и его основная трудность, т.к. «просчитать» влияние «субъективного фактора» крайне сложно. Именно поэтому наряду с результатами междисциплинарных исследований необходимым источником прогнозирования качества будущего ДП становятся результаты диагностики уровня компетентности профессорско-преподавательского состава, в частности, в области проектирования ПП. Результаты такой диагностики, а также диагностики целевой группы и оценки ресурсообеспечения предоставляет в блок 1 подсистема мониторинга. В процессе анализа прогностического фона с помощью методов прогнозирования (методы экспертных оценок, матричный метод (матрицы ресурсов, значимости факторов), методы математической статистики и др.) определяется степень, продолжительность и характер влияния выделенных факторов и условий на осуществление ДП. Определяются факторы и условия:

1) системообразующие, определяющие функционирование и развитие ДС вуза, обеспечивающие качество ДП, качество его результатов, и второстепенные, действие которых менее существенно, нерегулярно, а иногда случайно;

2) оказывающие устойчивое влияние на ДС вуза на протяжении длительного времени, а также оказывающие периодическое, кратковременное или разовое влияние;

3) прогрессивные (стимулирующие развитие) и консервативные (сдерживающие, тормозящие развитие).

На основе анализа прогностического фона конструируется (в логике системно-модельного подхода) ряд альтернативных моделей прогностического фона, наиболее реально отражающих возможные варианты сочетаний факторов и условий, в которых будет осуществляться ДП. Блок 1 предполагает также разработку соответствующих разработанным моделям возможных механизмов минимизации негативных факторов, снижающих качество ДП и увеличивающих его ресурсозатратность, и описание условий, создание которых будет способствовать повышению качества ДП и сокращению ресурсозатрат. Реализация данных процедур осуществляется посредством экспертных методов прогнозирования: метод экспертных комиссий, матричный метод, метод Дельфи, метод коллективной генерации идей, метод прогнозного сценария и др.

В блоке 2 осуществляется разработка критериев и показателей качества проектов ДП и отдельных его составляющих. Следует отметить, что существуют разные критериальные модели (формально-логическая, содержательно-гуманитарная), в соответствии с которыми можно осуществлять оценку качества ПП. В контексте тенденций технологизации и гуманитаризации, а также учитывая «человекоразмерность» ДС вуза, стохастичность ДП и его результатов при разработке критериев и показателей качества проектов ДП целесообразно в качестве доминирующей использовать содержательно-гуманитарную критериальную модель. В то же время, как указывает Д. Кэмпбелл, «нельзя и полностью отвергать “точные”, количественные методы: при осторожном, адекватном их использовании они вместе с качественными методами могут составить “взаимно дополняющие средства”» [7, с. 97]. Следуя логике системно-модельного подхода, целесообразно использовать интегрированную критериальную шкалу оценки качества ПП, которая зиждется на сочетании содержательно-гуманитарного и формально-логического подходов, позволит получить более полное представление о качестве проектируемого ПП, а также объективизировать субъективные оценки экспертов, осуществляющих оценку качества ПП. Информация о существующих критериях и показателях, методах оценки качества ПП поставляется в блок 2 из подсистемы нормативного обеспечения системы прогнозирования. На основе данной информации в блоке 2 осуществляется конструирование критериальных шкал, отбор методов и разработка конкретных методик оценки качества проектов ДП. Затем в соответствии с разработанными моделями прогностического фона (блок 1), критериальной шкалой посредством выбранных методов осуществляется оценка качества проектов ДП. Результаты эксперти-

зы поступають в блок 3, в котором конструируются *дескриптивные (описательные) прогностические модели*. Они представляют собой сценарии, описывающие наиболее вероятные (из числа возможных) варианты функционирования экспертируемых проектов ДП, а также степень обеспечения с их помощью качества будущего ДП в зависимости от контекста, в котором ожидается его реализация, и его возможной динамики. Также они фиксируют содержание перспективных проблем, которые могут возникнуть при реализации ДП, если не будут предприняты меры по минимизации существующих негативных тенденций. Моделирование в блоке 3 осуществляется в тесном взаимодействии с блоком 1.

Если модель описывает такой сценарий функционирования проекта ДП, который не обеспечивает оптимального качества будущего ДП, то осуществляется оценка «рисков» (блок 4) и возможных негативных последствий внедрения экспертируемых проектов ДП (без внесения в них необходимых корректив). Материалы из блоков 3 и 4 поступают в блок 6, где в соответствии с выявленными проблемами разрабатываются *нормативные прогностические модели*. Они представляют собой варианты решения выделенных проблем (конкретные рекомендации по коррекции ПП, повышению качества и оптимизации ДП, минимизации наметившихся неблагоприятных тенденций) и описание ожидаемых следствий каждого варианта (педагогического эффекта, который ожидается от использования того или иного варианта). В современных условиях необходимость использования системно-модельного подхода и конструирования вариативных нормативных прогностических моделей становится очевидной. Это обусловлено постоянной динамикой социального и образовательного контекста, полифонией образовательных подходов, вариативностью в определении целей, содержания и способов организации обучающей деятельности, невозможностью существования единственно возможной, универсальной модели ДП, разными аксиологическими установками, уровнем компетентности профессорско-преподавательского состава, его психологической, научно-методической и организационной готовности реализовывать ДП.

Материалы блоков 3 (результаты исследовательского прогнозирования) и 6 (результаты нормативного прогнозирования) используются в блоке консультирования авторов программных продуктов (блок 7). С нашей точки зрения, смысл прогнозирования качества ДП заключается не столько в выявлении недостатков ПП, возможных проблем, препятствующих достижению качества будущего ДП, и механизмов их предупреждения, сколько в последующем консалтинге авторов ПП, предполагающем идентификацию и совместный анализ возможных вариантов решения выявленных проблем, и сопроектировании, предусматривающем «сопровождение» проектировщиков на этапе внесения корректировок в ПП. Данный этап является одним из важных механизмов минимизации влияния на качество будущего дидактического процесса «субъективного фактора», о котором говорилось выше, т.к. позволяет создать условия для повышения уровня компетентности профессорско-преподавательского состава в области проектирования ПП. На блоке 7 процесс прогнозирования прерывается и начинается вновь после корректировки проекта ДП с этапа оценки качества ПП (блок 2).

Если исследовательская прогностическая модель описывает сценарий функционирования проекта ДП, который обеспечивает оптимальное качество будущего ДП, то проводится оценка эффективности проекта ДП (5). В данном блоке с помощью количественных методов определяется ресурсозатратность описанного в модели варианта (вариантов) функционирования экспертируемого проекта ДП. Если по итогам расчетов становится очевидной высокая ресурсозатратность проекта ДП, то в блоке 6 разрабатываются возможные (вариативные) и необходимые меры, способные оптимизировать протекание ДП. Материалы блоков 3, 5, 6 используются в блоке консультирования авторов ПП (7). На этом процесс прогнозирования прерывается и начинается вновь после

корректировки проекта ДП с этапа оценки эффективности проекта ДП (блок 5). Если по итогам оценки эффективности предложенный вариант реализации ДП оценивается как оптимальный, то модель поступает в блок 6, где разрабатываются рекомендации по внедрению проекта ДП с учетом конкретного контекста и его динамики. Затем осуществляется консалтинг проектировщиков (блок 7) и принимается решение о внедрении проекта ДП. На этом процесс прогнозирования заканчивается.

С нашей точки зрения, предложенный алгоритм прогнозирования может использоваться как практиками, проектирующими ПП, так и управленцами, осуществляющими оценку их качества и прогнозирование на этой основе качества будущего ДП. А внедрение данного алгоритма и адекватного ему прогностического инструментария (критериальных шкал, методов, методик) в процесс управления качеством ДП вуза обеспечит его качество и эффективность, оптимальное функционирование и непрерывное развитие ДС вуза, а следовательно, будет способствовать повышению качества образования.

Заключение

Прогнозирование как инвариантный компонент педагогического проектирования является технологией управления качеством ДП вуза. Оно предполагает конструирование на наукоемкой основе системы прогностических моделей, которые не только отражают возможные проблемы и сценарии реализации будущего ДП, но и описывают необходимые меры по обеспечению оптимального качества ДП с учетом специфики контекста и его возможной динамики. Результаты прогнозирования качества ДП выступают в качестве исходного материала для консалтинга авторов ПП и дальнейшего сопроектирования (внесения своевременных и обоснованных корректировок в проекты ДП). Таким образом, прогнозирование, обеспечивая качество результатов проектирования в настоящем, способствует повышению качества ДП в будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Северин, С.Н. Педагогическое проектирование как технология управления качеством педагогического процесса / С.Н. Северин. – Брест : БрГУ, 2011. – 42 с.
2. Hoyle, D. ISO 9000 Quality Systems Handbook / D. Hoyle. – 4th ed. – Oxford : Butterworth-Heinemann, 2001. – 686 p.
3. Злобин, Э.В. Управление качеством в образовательной организации / Э.В. Злобин, С.В. Мищенко, Б.И. Герасимов. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. – 88 с.
4. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
5. Рождественский, А.В. Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.В. Рождественский. – М., 2005. – 149 с.
6. Прогнозирование в образовании : теория и практика / Б.С. Гершунский [и др.] ; под общ. ред. Б.С. Гершунского. – М. : ИТП и МИО РАО, 1993. – 209 с.
7. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С.Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.

Savchuk V.V. The Algorithm of Predicting the Quality of the Didactical Process of a University

In the article the essence of prediction the quality of the didactical (learning) process of a university as an invariant component of pedagogical projecting is revealed. An algorithm of predicting the quality of the didactical process (block-scheme) is presented; the procedures which compose it are described.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 11.02.2014

УДК 37.018.1

М.П. Осипова**РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ДЕТАМ:
СУЩНОСТЬ, МЕХАНИЗМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

Раскрыта актуальность проблемы родительского отношения к детям, его показатели, которые характерны для успешного родительства, предполагающего позитивное отношение к детям. Обоснована сущность, механизмы совершенствования родительского отношения к детям в процессе специального просвещения и обучения на основе разработанной вариативной программы для родителей учащихся 1–4 классов, включающей профилактический и коррекционно-развивающий блоки занятий. Представлены диагностическая составляющая и результаты исследования по формированию позитивного родительского отношения к детям, основные ориентиры во взаимодействии учреждений образования с семьей по изучаемому вопросу.

Введение

Следуя словарным источникам, необходимо отметить, что семья – это группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении) каждого ее члена (В.М. Полонский). Процесс воспитания в семье представляет собой взаимодействие старших ее членов и детей, из которого каждый ребенок невольно или осознанно выносит для себя определенную «правду жизни», заряд той социальной среды, в которой провел многие годы.

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что в современных условиях наблюдается тенденция самоустранения части родителей от решения вопросов воспитания, личностного роста ребенка, что приводит прежде всего к нарушению взаимосвязи в детско-родительских отношениях. Не способствуют ускорению темпов создания партнерства с семьей и учреждения образования с целью оказания ей психолого-педагогической поддержки. Все это, как правило, не работает на позитивность результатов воспитания детей, многих из которых привлекает внешнее, зачастую негативное окружение, и ребенок уходит из-под влияния семьи. Отсюда – рост безнадзорности, преступности, наркомании и других негативных влияний в детско-молодежной среде. Как объяснить эти причины?

Анализ данной проблемы позволяет обратить внимание на следующие сложившиеся противоречия между:

- 1) заказом государства, общества на ведущую роль семьи в воспитании ребенка и ее образовательно-воспитательными возможностями;
- 2) традиционностью взаимодействия в семье, основанном, как правило, на авторитарном стиле воспитания и отношением детей к данному стилю;
- 3) личностными притязаниями детей и родителей друг к другу и неадекватностью данных требований;
- 4) потребностями семьи в психолого-педагогической помощи на предмет позитивизации родительского отношения к детям и возможностями (готовностью) педагогов оказать им данную помощь и поддержку.

Вышеизложенное нацеливает на более тесное взаимодействие семьи и специалистов учреждений образования, способствующее совершенствованию педагогической культуры родителей, которая позволяет: четко ставить цель и задачи семейного воспитания, применять современные технологии общения с ребенком с учетом его возрастных, индивидуальных особенностей и др. Именно такая позиция семьи характерна для позитивного родительского отношения к детям.

Теоретический аспект проблемы родительского отношения к детям

Следует отметить, что понятийный аппарат родительского отношения к детям достаточно многообразен, но анализ теоретических источников позволяет выделить основные из характеристик. Кратко о сущностном смысле каждой из них.

Родительская любовь. В целом «любовь» в Словаре русского языка С.И. Ожегова трактуется как чувство самоотверженной, сердечной привязанности [1]. С позиции позитивного родительского отношения к детям – это любовь безусловная (люблю ребенка за то, что он есть). Однако в жизни любовь к детям выражается различными спектрами отношений (симпатия – антипатия, уважение – пренебрежение, близость – дальность). Это позволило детскому психотерапевту, известному ученому А.С. Спиваковской обосновать такие типы родительской любви, как: действенная любовь (симпатия, уважение, близость); отстраненная любовь (симпатия, уважение, но большая дистанция в общении); действенная жалость (симпатия, близость, но отсутствие уважения); отвержение (антипатия, неуважение, большая дистанция в общении); презрение (антипатия, неуважение и малая дистанция в общении); преследование (антипатия, уважение, близость); отказ (антипатия, неуважение, большая дистанция в общении); снисходительное отстранение (симпатия, неуважение, большая дистанция в общении) [2]. Безусловно, что важнейшими условиями проявления родительской любви к ребенку являются: принятие, т.е. признание за ним права на индивидуальность, а также понимание, предполагающее право ребенка на самоутверждение, самооценку. Что касается способов проявления родительской любви, то они достаточно известны: контакт глаз; физический контакт (объятие, поцелуй, поглаживание и т.п.); пристальное внимание. И, безусловно, до каждого отца и матери важно «донести» данные способы, научить применять, а иначе они не смогут проявить свою любовь к ребенку, в чем состоит одна из главных задач педагогов в процессе просвещения и обучения родителей.

Родительская установка (позиция). Эти термины нами рассматриваются как синонимы, хотя отличаются степенью осознанности. Родительская позиция (установка) является одним из показателей родительского отношения к детям, для которого, по мнению Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса, характерны: уровень протекции (количество сил, внимания и времени, затраченных на воспитание); степень удовлетворения потребностей ребенка; количество и качество требований к ребенку в семье (степень требований-обязанностей, требований-запретов, а также строгость санкций) [3].

И психологи, и педагоги едины в том, что оптимальная родительская установка (позиция) по отношению к ребенку должна соответствовать ряду требований, четкое обоснование которым дается в работах Р.В. Овчаровой. Это адекватность (реальная оценка особенностей, действий ребенка, умение увидеть, понять и поддержать его индивидуальность); гибкость (готовность и способность изменить стиль общения, способы воздействия на ребенка по мере его взросления, изменение условий жизни и т.п.); прогностичность (ориентация на задачи завтрашнего дня с учетом перспектив развития ребенка) [4]. На наш взгляд, важно и такое требование, как согласованность действий социально ответственных взрослых (отец, мать, бабушка и др.) при осуществлении воспитательного воздействия на ребенка, организации его жизнедеятельности.

Стили семейного воспитания. По мнению ученых (Т.В. Андреевой, А.И. Захарова, М.И. Лисиной и др.) основой семейного микроклимата являются межличностные отношения, которые выражают уровень детско-родительского общения, в целом стиль воспитания детей. Как специалистам, так и родителям детей очень важно знать типы воспитания, характерологические особенности каждого из них. Наиболее распространенной классификацией в науке является следующая: авторитарный, демократический, попустительский. В своем исследовании мы придерживались позиции Г. Крайга, который выделил четыре типа воспитания:

1) авторитетный (теплое эмоциональное принятие ребенка, но с высоким уровнем контроля, признанием и поощрением его автономии), предполагающий демократический стиль общения, готовность родителей к изменению требований;

2) авторитарный (холодные отношения, высокий уровень контроля), который характеризуется ограничением самостоятельности ребенка, суровыми запретами, выговорами вплоть до физических наказаний;

3) либеральный (теплые отношения, низкий уровень контроля), при котором ребенок практически не имеет ограничений, запретов со стороны родителей, так как они не умеют, отчасти не желают управлять его поведением;

4) индифферентный (холодные отношения, низкий уровень контроля) предполагает слабое участие родителей в процессе воспитания, отличается дистанционностью в отношениях с ребенком, игнорированием его интересов, отсутствием всякой протекции [5].

В данной характеристике стилей воспитания четко просматривается родительское отношение к детям, его негативные и позитивные стороны. Анализ работ ученых позволяет утверждать, что родительское отношение к детям выражено в гамме чувств к ребенку, поведенческих стереотипов общения, а также в особенностях восприятия, понимания его характера, поступков. В данном плане для нашего исследования (на уровне детей младшего школьного возраста) особую актуальность имело обоснование А.Я. Варгой структуры родительского отношения к детям, включающей такие составляющие, как: интегральное принятие – отвержение ребенка; межличностная дистанция родителя и ребенка; направления и формы родительского контроля; социальная желательность поведения ребенка для родителя [6]. При этом каждая из составляющих включает три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

Как показал анализ теоретических источников, опыта взаимодействия школы и семьи по оказанию семье помощи в освоении азов родительского отношения к детям, готовности самих педагогов к решению соответствующих задач в данной сфере деятельности, проблема не из легких. Прежде всего, родители нечетко представляют суть данной проблемы. Согласно опросу, 65% родителей не владеют многими приемами и средствами, обеспечивающими позитивное отношение к детям. Не всегда реализуются комплексный подход, принципы (системности, дифференциации, индивидуализации, управляемости и развития) как регулятивные механизмы процесса общения с детьми в семейном социуме, что влияет на уровень педагогической культуры родителей, повышение которой осуществляется в целостном процессе их просвещения и обучения.

Педагогическая культура родителей как фактор совершенствования родительского отношения к детям

В современных условиях значимость педагогической культуры родителей в воспитательном потенциале семьи, в формировании их позитивного отношения к детям возрастает. Тем не менее анализ сложившегося опыта семейного воспитания показывает, что многие родители плохо знают возрастные и психологические особенности своих детей, не всегда могут четко сформулировать возникающие проблемы в общении с ними, затрудняются в определении приоритетов воспитания и развития личности ребенка.

Существуют различные определения педагогической культуры родителей. В исследовании нами за основу взято определение В.В. Чечета: это педагогическая подготовленность и зрелость родителей как воспитателей, которая дает реальные положительные результаты в процессе семейного и общественного воспитания детей [7]. Что касается показателей данного вида культуры, то этим автором обоснованы: осознание (понимание) задач семейного воспитания, требований времени; применение в комплексе разнообразных средств, форм и методов, необходимых для реализации задач семейного воспитания; наличие контактов, способов взаимодействия со специалистами;

участие в педагогическом просвещении и обучении; способность создавать в семье благоприятные условия для полноценного развития ребенка, гуманизации их жизнедеятельности; участие в обучении других родителей на основе знаний, своего положительного опыта воспитания детей. Исходя из данных показаний на первоначальном этапе исследования (участвовало 180 родителей) на основе самооценки, экспертной оценки получены следующие данные: к низкому уровню отнесены 62%, к среднему (допустимому) – 32%, к высокому – 6%. С учетом полученных результатов осуществлялись определенные цели: повышение ответственности родителей за воспитание детей; формирование у них интереса, желания, готовности заниматься ребенком; приобщение к педагогическому самообразованию; проявление инициативы сотрудничать со специалистами. Достичь этих целей, как показала опытно-экспериментальная работа, возможно через решение ряда задач: оказание родителям помощи в овладении знаниями и умениями через специально организованное обучение системного характера, налаживание широкого обмена опытом семейного воспитания, трансляцию способов достижения успеха в педагогическом самосовершенствовании, постоянную рефлексивно-оценочную деятельность своих достижений в воспитании ребенка. Все это требует применения привлекательных, значимых для родителей форм (традиционных, инновационных) просвещения и обучения. Исходя из этого нами разработана система форм психолого-педагогического просвещения и обучения родителей учащихся 3–4 классов. Апробация проводилась в школах Брестского региона (Каменецкий, Жабинковский районы, города Пинск и Брест) студентами-дипломниками и магистрантами (Е.А. Корженевич, О.А. Кронда, С.О. Кузюр, М.И. Купрович, М.А. Симончик). Кратко охарактеризуем целесообразность использования и назначение отдельных форм работы с семьей.

Мини-лекции, основная цель которых просветительская, о чем свидетельствует их тематика («Способы выражения любви к ребенку», «Слушать и слышать ребенка», «Поощрение и наказание» и т.п.). Может выступать как самостоятельная форма работы (до 20 мин.), как составляющая родительского собрания (до 15–20 мин.), тренинга (7–10 мин.). При использовании данной формы целесообразно согласовать с родителями ее тему, в процессе лекции ориентировать внимание слушателей на главном, соблюдать правила вербального и невербального общения, позаботиться о внешнем виде (с целью придания лектору уверенности), подобрать помещение соответственно количеству участников (неэффективно проводить лекцию в большом зале для 20–25 человек).

Конференции. Проводились с целью обмена опытом семейного воспитания («Бесконфликтное общение с детьми», «Участие ребенка в планировании семейного бюджета», «Как поступать, если ребенок не слушается?» и др.). К подобному виду конференций родителей следует готовить, особенно тех, кто пожелает познакомить других с позитивным опытом: помочь обобщить данный опыт, выделить в нем главные ориентиры, проявить сдержанность в дискуссии и т.п. Эффективен и такой вид конференции, как читательская. Подбираются книги (Ю.Б. Гиппенрейтер «Общаться с ребенком. Как?», В.А. Сухомлинский «Сердце отдаю детям», С. Соловейчик «Педагогика для всех» и т.п.).

Как показал опыт проведения конференций, важно придерживаться ряда рекомендаций, которые сгруппированы нами следующим образом:

- 1) определиться, кто из родителей будет выступать, оказать помощь в подготовке доклада;
- 2) подготовить выставку книг по семейной педагогике;
- 3) организовать дискуссию, чтобы привлечь к обсуждению всех присутствующих;
- 4) выработать рекомендации.

В подобном стиле (максимальное приобщение родителей к овладению знаниями и умениями на различных уровнях – когнитивном, эмоциональном, поведенческом) применялись и другие нетрадиционные формы:

Диспут. Это обсуждение той или иной проблемы («Необычный ребенок», «Особенности родительской любви», «Дочки-матери» и др.) в непринужденной обстановке, эффективно в малых группах, а затем со всеми участниками.

Папка-передвижка («Дети взрослеют», «Методы воспитания в семье», «Прародители в системе воспитания» и др.). Подобранный в ней материал позволяет старшим членам семьи в домашних условиях познакомиться с видением ученых, практиков на проблему, сравнить свой опыт с описанным в том или ином источнике.

В опытно-экспериментальной работе большое значение придавалось *информационным бюллетеням* (или газете для родителей), которые могут иметь такие рубрики, как «Советы и рекомендации», «Беседы с психологом», «Школьные новости», «Домашнее задание», «Интересно знать» и т.п.; *письменным обращениям* (только позитивного характера), которые читают все члены семьи, многому радуются (благодарность за успехи ребенка, поздравление по случаю его дня рождения, победа в конкурсе и т.п.); *памяткам-рекомендациям* («Как сохранить здоровье ребенка», «Напутствие перед походом», «Памятные места нашего города» и др.).

Следует отметить, что краткое изложение вышеперечисленных форм имеет прежде всего просвещенческую, приглашающую родителей к диалогу роль. Но этого недостаточно, в полной мере они могут понять себя только в действии, которое позволяет оценить «умею – не умею». И в данном случае незаменима такая форма работы, как тренинг, который не ограничивается одним–двумя занятиями с группой (12–16 человек) родителей, имеющих схожие проблемы, а включает систему занятий.

С точки зрения специалистов, занимающихся изучением и разработкой технологий тренинговой работы, данная форма нацеливает участников на активность действий за счет интерактивного компонента общения. Но, безусловно, человек должен проявлять интерес, желание участвовать в тренинге, стремиться достигать поставленных целей-задач. В процессе тренинговой работы с родителями мы опирались на методику, разработанную специалистами. Обращаем внимание на основные ее ориентиры.

1. Тренинг – это активная форма взаимодействия всех его участников, направленная на достижение конкретной цели. Как правило, это приобретение, совершенствование того или иного умения [8].

2. В тренинге предполагается большое количество техник, их модификаций, но среди них существуют две универсальные: технология интерактивной игры и групповой беседы [2].

3. Большое значение в проведении тренинга играет знание технологии его ведения, которая представлена немецким ученым К. Фопелем в контексте следующих этапов: анализ групповой ситуации; инструктирование участников; проведение игры; подведение итогов. Каждый из этих этапов конкретизирован в работах автора [9].

4. Особая роль в тренинге отводится ведущему. В науке данная роль классифицируется с различных позиций: активный руководитель; аналитик дистанцированный от участников группы; посредник (не берет на себя ответственность за происходящее, но периодически направляет процесс); член группы и др.

5. Немаловажно и комфортабельное помещение для работы (не слишком большое или маленькое, закрытое для посторонних; размещение стульев должно позволять зрительный контакт между говорящими и слушающими; применение столов нецелесообразно) и др.

Исходя из данных ориентиров нами разработана и апробирована вариативная программа профилактической и коррекционно-развивающей работы с семьями «Успешное родительство», включающая 8 занятий (продолжительность каждого до 40 минут). С учетом экономии времени педагога и родителей тренинг являлся частью родительского собрания как комплексной формы работы с семьей. Основная цель программы –

повышение педагогической культуры родителей как показателя воспитательного потенциала семьи, суть которого, прежде всего, определяется уровнем родительского отношения к детям.

Первый из блоков занятий (профилактический) включает 4 занятия: «Знакомство», «Родительская любовь», «Все мы чем-то похожи», «Мы и наши дети». Работа в группах нацелена на предупреждение нарушений в детско-родительских взаимоотношениях, на формирование умений взаимодействовать с детьми на основе позитивного родительского отношения к детям.

Отличительной особенностью второго блока занятий (коррекционно-развивающего) является то, что группа участников уменьшается. Остаются лишь те, с которыми необходимо применение механизмов формирования у них умений общаться с детьми. Этому соответствует и тематика тренинговых занятий: «Все наоборот», «Что делать, чтобы чувствовать себя любимым», «Эффективные правила общения с ребенком», «Оцениваем себя как родителя».

Профилактический блок занятий предполагал центрацию на ребенке. К примеру, занятие «Все мы чем-то похожи» помогает родителям понять сходство и различие двух миров – взрослого и ребенка, учитывать это в общении, чему способствуют упражнения типа «Смотрю в тебя как в зеркало» (помогает родителям на время стать ребенком, почувствовать присутствие рядом надежного взрослого и т.п.), «Да – нет» (нацелено на формирование чувства близости между родителями и детьми, понимание и принятие друг друга, развитие умений взаимодействовать) и др.

Второй блок занятий – обучение родителей преодолению конфликтных ситуаций, конфликтов в их взаимоотношениях с детьми. Особое значение в тренинге уделяется поведению старших, формированию у них позитивного отношения к детям, отсутствие которого приводит к негативным последствиям. Через игровые приемы (к примеру, занятие «Что делать, чтобы чувствовать себя любимым») родители глубже осознают значимость родительской любви, овладевают умениями соблюдать адекватность, гибкость, прогностичность, согласованность старших членов семьи по отношению к действиям (деятельности) ребенка. На это нацелены и упражнения (игры) «Ласковое имя», «Аплодисменты» и др. На данном этапе очень важно научить родителей слушать и слышать ребенка, чему способствуют ролевые игры, множество которых практики могут найти в работе Ю.Б. Гиппенрейтер [10].

Апробация характеризуемой программы показала ее эффективность: многие из участников, по их мнению, научились контролировать свои чувства; управлять своим поведением; снимать эмоциональное напряжение и др. Это поспособствовало позитивизации их отношения к детям, что является показателем успешного родительства.

Диагностическая составляющая и основные результаты исследования

Педагогический эксперимент проводился в 2010–2013 гг. в два этапа: на констатирующем и формирующем уровнях. В исследовании задействовано 30 педагогов, 180 родителей учащихся 1–4 классов. Использовались следующие методы: теоретический анализ, изучение нормативно-правовой документации, наблюдение, опрос (в виде анкеты, теста, интервью), экспертная оценка (самооценка), статистические методы.

Основные цели-задачи данного этапа исследования:

- 1) выявить характер родительского отношения к детям;
- 2) определить уровень педагогической культуры родителей;
- 3) осуществить корреляцию данных по уровню педагогической культуры родителей и родительского отношения к детям;
- 4) проанализировать состояние взаимодействия педагогов с семьей в контексте совершенствования родительского отношения к детям;

5) разработать вариативную систему занятий с родителями, ориентированную как на традиционные, так и инновационные формы работы.

Прежде всего, на основе использования методов самооценки, экспертной оценки получены количественные данные, отражающие уровень родительского отношения к детям с учетом выделенных критериальных показателей (родительская любовь, родительская позиция, стили воспитания) в диапазоне 5–15. При $M = 8$, $Q = 3$, 895 выделены следующие уровни родительского отношения к детям: низкий (от 5 до 8); средний уровень (от 8,1 до 12); высокий уровень (от 12,1 до 15). Расчет осуществлялся в программе STATISTIKA v 6.

В процентном отношении 21% респондентов обладает высоким уровнем родительского отношения к детям. К среднему уровню отнесены 47% родителей, а низкий уровень характерен для 32%. С учетом этого важно было выявить, в какой зависимости находятся родительское отношение к детям (с учетом его позитивности) и педагогическая культура родителей. За основу определения уровня данного вида культуры взяты показатели, разработанные В.В. Четом [7]. Использовались те же методы (самооценка, экспертная оценка) и получены следующие количественные данные: 20% имеют высокий уровень, 49% – средний, низкий уровень педагогической культуры показали 31% родителей. Представленные выше результаты коррелируют, поэтому правомерен вывод о том, что позитивность родительского отношения к детям всецело зависит от уровня педагогической культуры социально ответственных взрослых (отец, мать, бабушка и др.). Но анкетирование родителей, беседы с ними показали, что 42% родителей нуждаются в помощи специалистов; некоторая часть респондентов (29%) руководствуется позицией «Нас родители воспитали, и мы не хуже воспитаем своих детей». 29% респондентов заняли нейтральную позицию или не определились с ответом. На наш взгляд, такое отношение родителей к психолого-педагогическому просвещению и обучению объясняется рядом причин: плохое знакомство с мировым опытом; не сформирована мотивация, готовность к данному виду деятельности; не задействованы специалистами учреждений общего среднего образования привлекательные, значимые формы работы с семьей, позволяющие родителям сравнить свой уровень воспитательного воздействия на ребенка с тем, как этот вопрос представлен в теории, передовой практике семейного воспитания; нежелание части родителей (особенно из неблагополучных семей) заниматься детьми, создавать для них нормальные условия для жизни, развития. Это поставило нас перед необходимостью определения целей-задач формирующего этапа педагогического эксперимента:

1) спроектировать вариативную программу совершенствования педагогической культуры родителей;

2) разработать нетрадиционные формы работы с семьей, направленные на развитие мотивации, осознания родителями совершенствования своей педагогической культуры, являющейся основой позитивного родительского отношения к детям;

3) определить эффективность проведенной с семьями работы с учетом сравнения качественных и количественных данных первоначального и завершающего этапов эксперимента (с этой целью использовались те же методы исследования).

Методика достижения данных целей-задач описана в предыдущем разделе. Обработка данных показала, что итоговые усредненные оценки позитивного родительского отношения к детям на формирующем этапе эксперимента изменились: в экспериментальной группе $M = 12,3$ и контрольной группе $M = 7,31$. Оценка достоверности различий показателей в процентном отношении по уровням позитивного родительского отношения к детям осуществлялась при помощи критерия углового преобразования Фишера (Φ^*), эмпирическое значение которого определялось по соответствующей формуле [11, с. 158–176].

Получены значительные различия как в уровне педагогической культуры родителей, участвующих в экспериментальной программе психолого-педагогического просвещения и обучения, так и в уровне их отношения к детям, для которого характерны позитивность и динамичность. Так, к началу исследования респонденты распределились по уровням следующим образом: низкий – 32%, средний – 47%, высокий – 21%; к концу исследования эти показатели были: низкий – 12%, средний – 51%, высокий – 27%. Это говорит о том, что большинство родителей, которые отнесены к высокому и среднему (допустимому) уровням, проявляют действенную любовь к ребенку, умеют учитывать особенности своих детей, осуществлять к ним индивидуальный подход, в основном владеют механизмами совершенствования родительского отношения к детям, стремятся к его динамичности с учетом взросления ребенка.

Особенно ценно и важно (с позиции качественной характеристики результатов) то, что участники апробированной программы, по их оценкам, были удовлетворены тем, что овладели новыми знаниями в области семейного воспитания, умениями налаживать бесконфликтное общение с ребенком, обеспечивать развитие его личности с учетом потребностей, возможностей, не нарушая принципа сотрудничества «на равных».

Заключение

Семья является ведущим институтом воспитания ребенка, поэтому позитивное отношение родителей к детям является главным фактором его эффективности. Данная проблема вызывает интерес ученых (А.Я. Варга, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, В.В. Чечет и др.), ее исследование позволило авторам раскрыть сущность позитивного родительского отношения к детям (родительская любовь, родительская позиция, стили воспитания), обосновать его зависимости от уровня педагогической культуры членов семьи (мать, отец, бабушка и др.).

Проведенный нами анализ опыта работы школ по исследуемой проблеме позволяет обратить внимание практиков на ряд недостатков. В большинстве своем (на уровне классного сообщества) не сложилась четкая система просвещения и обучения родителей, что не способствует совершенствованию их педагогической культуры, а как результат – позитивного родительского отношения к детям. Часть родителей проявляет пассивность в повышении своего воспитательно-образовательного уровня, что требует оптимизации механизмов (методы, приемы, формы, средства) приобщения старших членов семьи к данному виду деятельности со стороны специалистов, особенно учреждений общего среднего образования. С родителями из неблагополучных семей, из групп риска более эффективной является индивидуальная коррекционная работа, проводимая по четкому плану в рамках «классный руководитель – педагог социальный – педагог-психолог – родители», так как эти семьи зачастую «выпадают» из общей системы просвещения и обучения. Индивидуальная работа целесообразна и с семьями, ориентиры которых не всегда верны («воспитаем и без помощи других»). Как правило, это семьи с завышенной самооценкой, семьи со скрытой формой неблагополучия и др. Они составляют небольшой процент, но тем не менее не следует забывать, что там есть дети, которые нуждаются в помощи и поддержке.

Апробированная нами система просвещения и обучения родителей, включающая работу с различными типами семей, доказала свою эффективность, и может быть использована практиками на первой ступени обучения учащихся с учетом их воспитанности, уровня педагогической культуры родителей, их отношения к детям, а также креативных данных педагога, который является инициатором позитивных начинаний во взаимодействии «школа – семья».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов ; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1987. – 750 с.
2. Спиваковская, А.С. Как быть родителями / А.С. Спиваковская. – М. : Просвещение, 1986. – 198 с.
3. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2001. – 266 с.
4. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства : учеб. пособие / Р.В. Овчарова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.
5. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
6. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А.Я. Варга. – СПб. : Питер, 2001. – 254 с.
7. Чечет, В.В. Педагогика семейного воспитания : учеб. пособие / В.В. Чечет. – Минск : Пачатковая школа, 2007. – 184 с.
8. Лютова, Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – СПб. : Речь, 2005. – 190 с.
9. Фопель, К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / К Фопель. – М. : Генезис, 2007. – 267 с.
10. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, Сфера, 2005. – 240 с.
11. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2001. – 350 с.

Osipowa M.P. Parents' Attitude to Children: Essence, the Mechanisms of Improvement

The author reveals the actuality of the problem of parents' attitude to children, its indices typical of successful parenthood implying positive attitude to children. The essence, the mechanisms of improving parents' attitude to children in the process of special enlightenment and education on the basis of the worked out variational program for parents whose children are in elementary school included preventive, correction and development sets of classes are substantiated in the article. The diagnostic components and the research results of the formation of positive parents' attitude to children, the main cues of interaction of educational establishments with the family on the studied issue are represented.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 02.04.2014

УДК 001 8+37

М.С. Ковалевич

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ

Университетское образование в современных условиях выступает фактором процесса воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи и в контексте происходящих изменений представляет собой самоценность, порождаемую в процессе самоопределения личности. В статье представлена субъектно-гуманистическая модель процесса воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи в условиях инновационного развития страны, включающая целевой, содержательный, процессуальный, результативный компоненты. Основной целью представленной модели является создание совместно со студентами их личностного образовательно-развивающего пространства, в котором студенты являются субъектами своего профессионально-ценностного становления и в котором они приобретают профессиональную идентичность.

Введение

Концептуальное видение образовательного процесса в вузе в условиях инновационного развития страны связывается с субъектно-гуманистической моделью. Принимая парадигму личностно-ориентированного образования, полагаем, что стратегическая цель образования – создать условия для самоопределения и самореализации, развить профессиональную направленность личности, помочь в достижении акме в жизни и профессии.

Принципиально значимым, на наш взгляд, является изучение смысло-жизненных ценностей современной молодёжи, поскольку будущее общества неразрывно связано с молодёжью и с теми изменениями, которые происходят сейчас в духовно-нравственной сфере молодых людей. Исследование смысложизненных ценностей студенческой молодёжи представляется также актуальным в связи с тем, что именно студенчество – основной источник пополнения кадрово-профессионального и интеллектуального потенциала страны.

Отдельные аспекты смысложизненных ценностей являются объектом исследования Е.М. Бабосова, А.Н. Данилова, И.В. Бестужева-Лады, С.И. Григорьева, Е.И. Головахи, С.Н. Иконниковой, И.С. Кона, В.Т. Лисовского, Л.Г. Титаренко, В.Н. Шубкина, В.И. Чупрова, Т.И. Яковук и др. Вместе с тем малоизученными остаются вопросы, связанные с исследованием и апробацией моделей воспитания смысложизненных ценностей современной студенческой молодежи.

Актуальность исследования заключается также в необходимости помочь студенческой молодёжи обрести и укрепить правильные, гуманные смыслообразующие жизненные ориентиры в условиях современной социокультурной ситуации, выработать у неё опыт адекватного восприятия реальности и способности видеть свою положительную перспективу.

Цель исследования – осуществить моделирование процесса воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи.

Задачи:

1. Конкретизировать понятие смысложизненных ценностей, раскрыть его сущность и содержание.
2. Выявить условия, при которых классическое университетское образование является фактором воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи.
3. Установить закономерности воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи в условиях классического университетского образования.

4. Построить субъектно-гуманистическую модель процесса воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи в условиях инновационного развития страны.

Результаты исследования и их научная новизна

1. Конкретизировано понятие смысложизненных ценностей, раскрыты его сущность и содержание. Ценность представлена как взаимодействие между людьми, имеющее для них положительную значимость, проявляющееся во всех компонентах взаимодействия: в сознании, в образцах культуры, а также непосредственно в самом взаимодействии между людьми. Ценность является предпосылкой и результатом личностного и профессионального выбора студенчества.

Смысложизненные ценности рассматриваются как «несущая конструкция», каркас, отграничивающий самые актуальные для студентов ценности от всех прочих, менее актуальных. Дано новое понимание ценностного самоопределения, которое рассматривается как непрерывный на протяжении жизни процесс обращения личности к смыслам, целям, ценностям собственной жизни и, прежде всего, профессиональной, системообразующим фактором которого выступает университетское образование.

2. Доказано, что классическое университетское образование, приобретающее в условиях информационного общества новые характеристики, является *фактором воспитания смысложизненных ценностей* студенческой молодежи, если создает условия для реализации личностью сущностных потребностей в познании и преобразовании окружающего мира, разрешения трудностей, возникающих в процессе личностной и профессиональной самореализации, формировании собственной профессиональной стратегии с учетом интересов, склонностей и способностей, рефлексии собственной жизни.

3. Выявлены закономерности воспитания смысложизненных ценностей личности:

1) формирующее влияние педагогических условий на процесс воспитания смысложизненных ценностей обусловлено мерой собственной активности студента;

2) направленность будущего специалиста на саморазвитие прямо пропорциональна мотивации и опыту самотворчества;

3) смысл профессиональной деятельности «вырастает» из системы ценностей, и чем ярче иерархия ценностей, выступающих ориентирами для человека в процессе самоопределения, тем больше уверенности в том, что есть смысл;

4) чем выше и значимее профессиональные ценности, которые стремится присвоить личность в процессе образования, тем шире пространство ее развития и четче осознание необратимости времени;

5) чем шире диапазон профессионального выбора, тем основательнее должен быть внутренний стержень личности и понимание ею необходимости самоограничения;

6) чем меньше жизненный ресурс личности, тем жестче становится система ценностей личности, тем ярче проявляется ее иерархичность, а число элементов уменьшается;

7) процесс присвоения профессиональных ценностей, обретения смысла и целей жизни напрямую связан с временными перспективами, которые выстраиваются в процессе образования;

8) в процессе достижения цели возникают новые жизненные планы, тем более притягательные, чем больше усилий вложено личностью на преодоление различных препятствий на пути к ней;

9) чем выше степень участия личности как субъекта в диалоге, тем выше степень его приближения к смыслу профессиональной деятельности;

10) динамика воспитания смысложизненных ценностей личности обусловлена все возрастающей самостоятельностью будущего специалиста в познании, развитии и реализации в деятельности на всех этапах обучения в вузе.

4. Построена *субъектно-гуманистическая модель процесса воспитания* смысло-жизненных ценностей студенческой молодежи в условиях инновационного развития страны. *Стратегическая цель* воспитания представлена как смыслообразующая: формирование веры в высшую ценность максимально возможной самореализации в жизни и профессиональной деятельности, эффективная помощь личности через самостоятельный поиск ценностей и жизненных смыслов, через формирование морально-волевой готовности к реализации самостоятельного жизненного и профессионального выбора. Основной целью реализации представленной модели является создание совместно со студентами их личностного образовательно-развивающего пространства, в котором студенты являются субъектами воспитания собственных смысложизненных ценностей и в котором они приобретают личностную и профессиональную идентичность.

Субъектно-гуманистическая модель воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи

Целевой, содержательный, процессуальный, результативный компоненты педагогической системы позволяют целостно охарактеризовать субъектно-гуманистическую модель воспитания смысложизненных ценностей студенческой молодежи. Данная модель отображает взаимосвязи основных компонентов педагогической системы: целей, содержания, методов, средств, форм, результата.

Компоненты образовательного процесса рассматриваются в следующей последовательности: отбору содержания образования предшествует *осмысление функций высшей школы, ее стратегических целей*.

Одна из наиболее важных целей современной высшей школы – создание оптимальных условий для личностного роста, профессионального самоопределения и нахождения смысла собственной жизни. Она определена учеными (в частности, Б.С. Гершунским) как смыслообразующая: отображает глубинные жизненные ценности, идеалы и приоритеты, смысл человеческой жизни. В результате совместных педагогических усилий профессиональная деятельность должна стать смыслом или одним из смыслов человеческой жизни [1].

А.П. Новиков видит *цель образования* в способностях педагога поставить обучаемого как можно раньше на путь осознания своего предназначения и призвания, на путь строительства своей личности и своей судьбы на протяжении всей жизни, в том числе – жизненной образовательной траектории [2].

В процессе конструирования целевого блока модели в качестве аксиологических ориентиров выступают (рисунок 1):

- 1) документы, определяющие стратегии высшего образования;
- 2) личностные ценностные ориентиры, профессионально-личностная позиция, аксиологическое Я;
- 3) ценности-цели, или смыслообразующие цели;
- 4) ценности-средства, или инструментальные ценности, которые определяют механизмы и способы достижения целей.

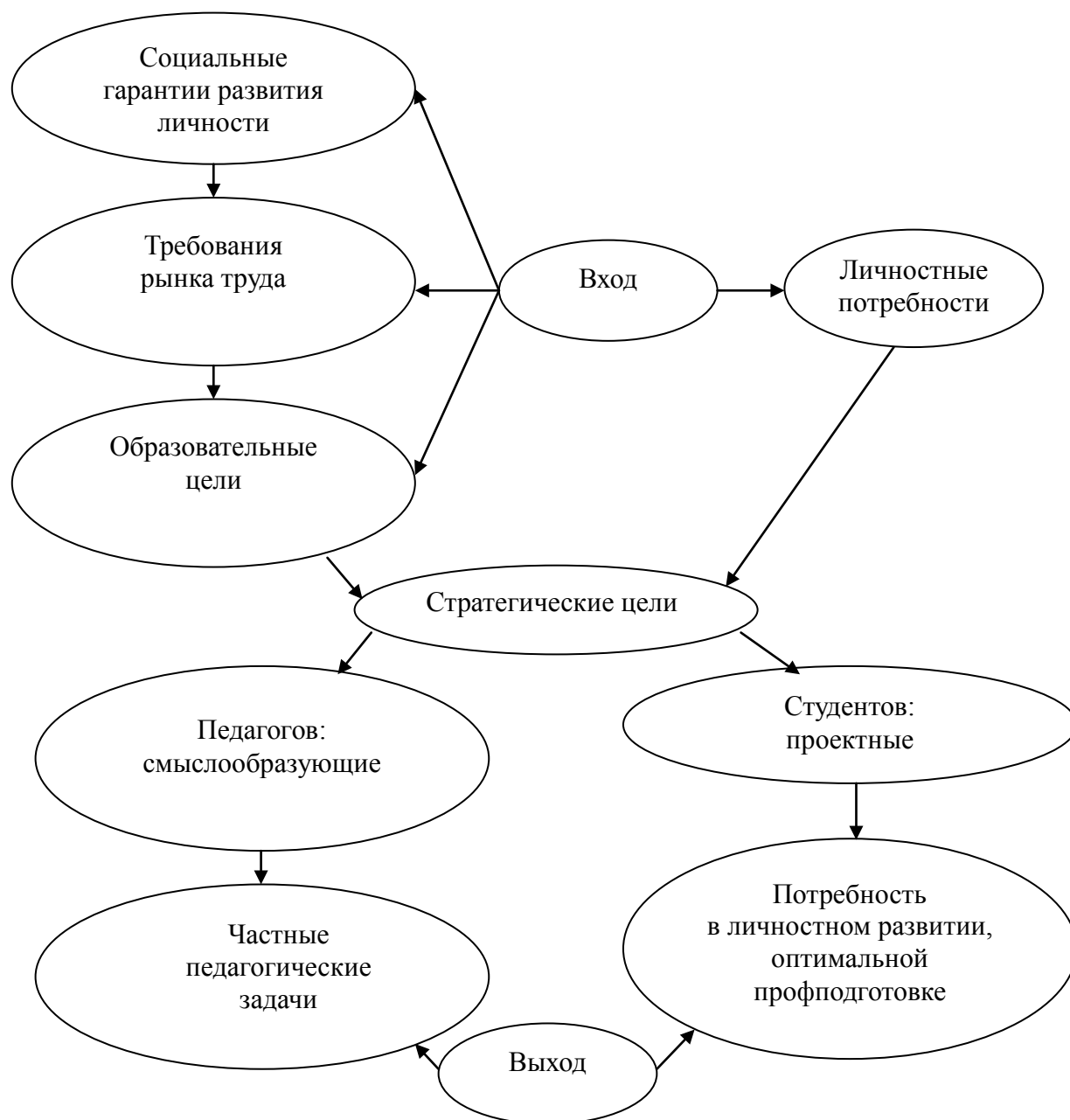


Рисунок 1 – Модель блока целеполагания

В педагогической действительности развитие осуществляется в направлении от авторитарных алгоритмизированных к *личностно-ориентированным* подходам в организации образовательного процесса, отказа от назидательности в пользу поиска личностных смыслов. Отсюда суть целевого компонента – развитие потенциала самоорганизации, стимулированного перехода объектов управления в *статус субъектов*. Определяя компоненты блока целеполагания, отметим, что образовательный процесс имеет два существенно разных значения: учение как деятельность студента, направленная на проектирование своей собственной судьбы, и преподавание как педагогическая поддержка студента в ситуации профессионального и личностного становления.

Надо отметить, что современное общество кардинально изменяет свои отношения к образованию. С прагматичной отрасли оно превращается в главную отрасль вложения капитала, поскольку высокообразованные люди, для которых профессия – смысл

жизни, способны жить и творить в изменяющемся мире, принимать нестандартные решения, являются величайшей ценностью. Развитые страны уже приступили к созданию «образованного общества». Образованность тут выступает основным качеством и критерием жизни, потому что приобретение профессионального мастерства, развитие сознания и самосознания людей в течение их жизни является приоритетной целью. В обществе ведущую роль начинают играть не вчерашние знания, а способы мышления, которые рождают новые знания, приемы их использования в нестандартных ситуациях.

Новая парадигма общественного развития имеет в виду новую парадигму образования и профессионального становления. Функциональную модель образования заменяет *гуманистическая модель*, которая исходит как с требований социальной системы, так и с социальных гарантий развития личности, цели и смысла жизни. Социализация индивида тут рассматривается как самоопределение, осмысление целей жизни, усвоение социальных ценностей культуры, творческое самовыражение. Формирование у студентов понимания смысла жизни, выработка общественно значимых целей, интересов и способностей становится основной задачей высшей школы.

Приоритетной является *развивающая* функция образования, которая проявляется в открытии человека посредством образования самого себя, мира, в котором он находится. Опираясь на структуру потребностей студенческой молодёжи, образование должно формировать, прежде всего, достойную для человека цель жизни, без чего учеба превращается в бессмысленную зубрёжку, принудительное присутствие на занятиях. Для этого необходимо возродить интерес к учению, помочь молодым людям определить то дело, которому бы они могли посвятить свою жизнь, сформировать необходимую для этого потребность в труде, волю, характер для противостояния многим жизненным трудностям. Но это не означает отказа от существующих социальных норм, подготовки молодёжи к выполнению социальных ролей. Игнорирование правовых и социальных норм ведёт к правовому беспределу. Потому стратегическая цель воспитания представляется как *смыслообразующая*: формирование веры в высшую ценность максимально возможной самореализации в жизни и профессиональной деятельности. Для её реализации необходимо решить ряд частных педагогических задач: формировать положительные отношения к планированию своего будущего; обеспечить психолого-педагогическую поддержку студента; помочь ему в осмыслении себя, своих внутренних ресурсов, соотнесении их с требованиями будущей профессиональной деятельности; развивать волю, необходимую для осуществления своего стремления к полноценной самореализации в профессиональной деятельности; убедить будущих специалистов в необходимости максимальной самореализации в профессиональной деятельности; активизировать профессиональное самосознание; создать условия для успешного профессионального самоопределения и развития; формировать способность самостоятельно определять и строить свою личностную и профессиональную судьбу и нести ответственность за их осуществление.

Цель воспитания – эффективная помощь личности через самостоятельный поиск ценностей и смыслов образовательно-профессиональной деятельности, через формирование морально-волевой готовности к реализации самостоятельного профессионального выбора. Профессиональную подготовку рекомендуется строить так, чтобы каждый человек определил свое профессиональное будущее с позиций возможного его участия в создании объектов интеллектуальной собственности, в инновационном преобразовании профессиональной сферы, реализуя собственные интересы и решая государственные задачи.

Современная методология позволяет усилить значимость процесса самоопределения и развития личности как субъекта деятельности, придать законченный вид следующим педагогическим принципам: 1) личность студента – центр образовательного

процесса; 2) студент – субъект обучения и воспитания – в образовательном процессе занимает активную позицию; 3) свобода самоопределения и самореализации личности в образовательной среде, поиск индивидуальной стратегии самореализации в жизни и профессии; 4) актуализация принципов активности, диалогичности, самостоятельности, инициативы, творчества; 5) студент и педагог – открытые саморегулируемые системы, которые стремятся к развитию субъектности и субъективности; 6) свобода выбора стратегии индивидуального жизненного сценария, а значит, выбора образовательных программ, курсов, глубины их содержания и самого преподавателя.

Открытая модель образования имеет в виду:

- а) открытость профессионального будущего;
- б) личностную и профессиональную направленность образовательного процесса;
- в) установку студента на достижение *акме*, постоянный творческий поиск;
- г) смену профессиональной позиции педагога: переход к совместным действиям, сотрудничество со студентами в нестандартных ситуациях в открытом, меняющемся мире.

Содержательный блок модели направлен на реализацию целей образовательного процесса (рисунок 2). Вход этой системы – комплекс личностных и социальных целей, а выход – использование воспитательных возможностей образовательного процесса. Содержательный блок представляет ценности перехода *от культуры доминирования в обучении к культуре партнерства, сотрудничества, сотворчества*.



Рисунок 2 – Модель содержательного блока

Педагогическими основаниями, которые определили данное содержание, являются концепции воспитания человека культуры и самоорганизованной педагогической деятельности [3]. Базируясь на этих основаниях, обучение ориентируется на ценности культуры духовных поисков, а не только на ценности культуры выполнения стандартов. Это ценности участия в поиске собственных путей развития, творческого переосмысления практического опыта и достижений науки, неоднозначных решений, необходимости личного понимания и переживания смысла собственных действий и т.д. Преломляясь определенным образом через внутренний мир личности, усвоенный опыт становится субъектным. Он удерживает компоненты, которые реализуют личностный саморазвивающийся потенциал, и представлен когнитивным, операционно-действенным, креативным и ценностно-смысловым компонентами. *Когнитивный компонент* предоставлен системными знаниями, от которых во многом зависит вероятность реализации поставленных целей, но не определяется ими. *Креативный компонент* – основа творческого саморазвития, самоопределения и самореализации, высшее качество личности. И, когда способность к творчеству личности теряется, можно говорить о её разрушении. *Операционно-действенный компонент* определяется умением: 1) видеть проблему; 2) найти способы и средства решения проблемы; 3) принять решение и осуществить альтернативный выбор. Система компонентов содержательного блока модели обеспечивает полноту самореализации личности в образовательном процессе.

Технологический (организационный) блок. Системообразующим компонентом педагогической системы является технология организации образовательного процесса (рисунок 3).

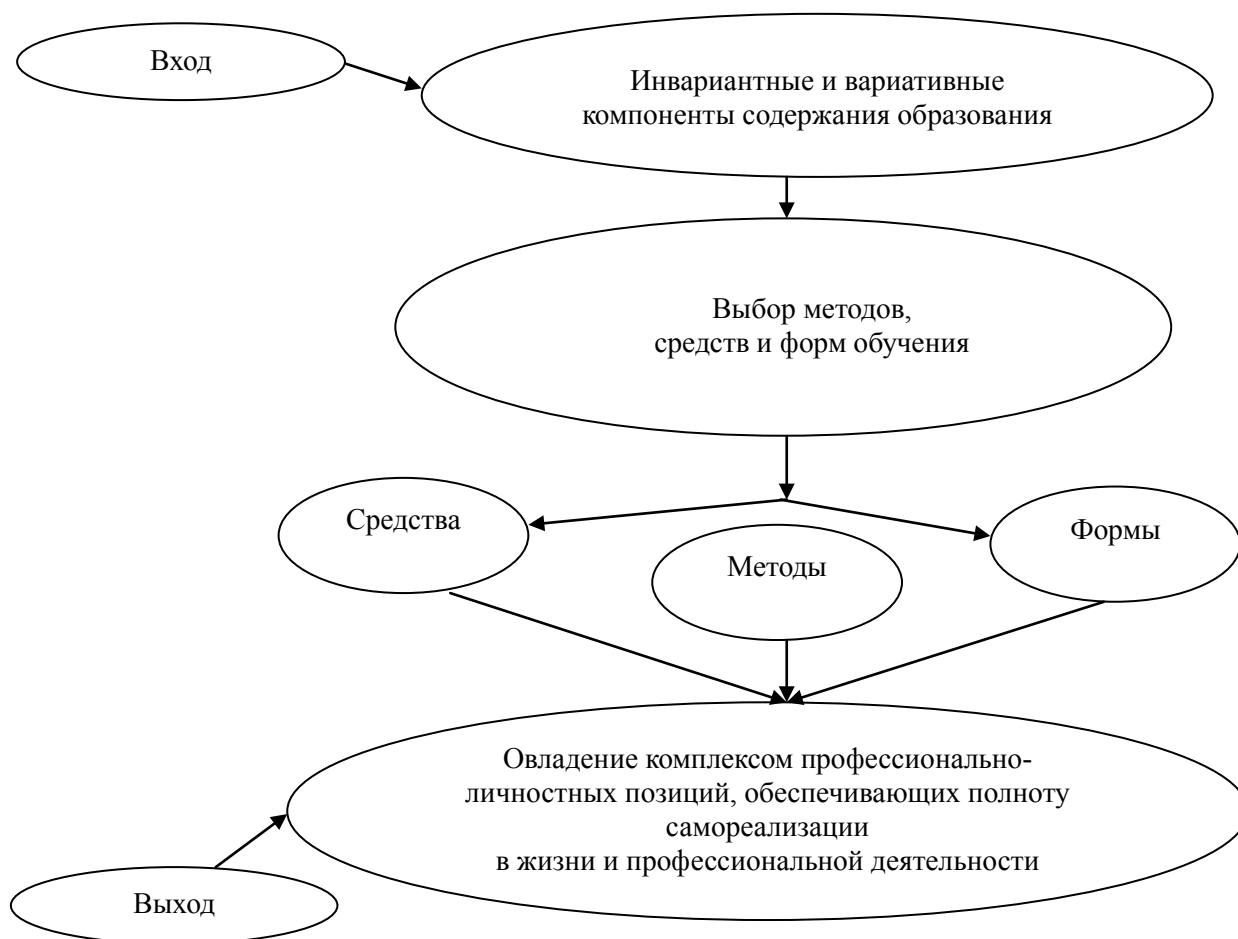


Рисунок 3 – Модель технологического блока

При таком подходе педагогическая система – относительно устойчивый организационно-технологичный комплекс, который обеспечивает достижение поставленной цели. Этот комплекс только относительно устойчивый, потому что в педагогической системе всегда присутствует *личностная самоорганизация* – наиболее сильный механизм, который направляет наши педагогические усилия в сторону, часто далекую от заранее спланированных педагогических целей.

Без принятия во внимание как ее положительных, так и отрицательных воздействий на процесс профессионального становления вряд ли будет в будущем возможна выработка адекватных решений по построению возможных сценариев профессионального и личностного развития.

Таким образом, педагогическая система технологична. Технологичность – внутреннее качество педагогической системы, определяющее её возможности и подчинённое закономерностям самоорганизации.

Новая педагогика отказывается от манипулятивного стиля, авторитарности рекомендаций и максимально учитывает резервы саморегуляции, самоорганизации, самоуправления и саморазвития личности.

Внедрение этих требований в практику разработки технологического блока модели и конструирования технологий означает учет такого фундаментального личностного качества, которое в современных теоретических и экспериментальных исследованиях личности обозначают термином *самость*.

Основным *критерием* в отборе технологий организации образовательного процесса является способность активизировать мышление, искать оригинальные способы решения поставленных проблем, сравнивать, сопоставлять, делать выводы, высказывать собственную точку зрения, содействовать развитию креативного мышления, личностных качеств и способности принятия оптимальных решений.

Технология обучения – не набор жестких предписаний, а система ориентиров, допускающая творчество педагогов и учащихся [4]. Воспитание смысложизненных ценностей личности осуществляется посредством организации ценностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, выделения аксиологической и профессиографической составляющей содержания образования, использования образовательных технологий, адекватных сущностным характеристикам открытого общества.

С подходов, ориентированных на диагностику интересов, склонностей и способностей, акцент переносится на подходы, в основе которых приоритет морально-волевой готовности к реализации собственных жизненных и профессиональных сценариев.

Модель результативного блока может быть представлена следующим образом (рисунок 4). Её задачи:

- 1) оценка изменения динамических профессионально значимых психологических характеристик выпускника;
- 2) определение итогового интегративного уровня профессионально-ценностного развития, включающего когнитивный, мотивационно-ценностный, регулятивный компоненты;
- 3) вынесение заключения о перспективах профессионального карьерного развития выпускника;
- 4) составление характеристик-рекомендаций на наиболее подготовленных выпускников (для продолжения обучения в магистратуре и аспирантуре и т.д.).

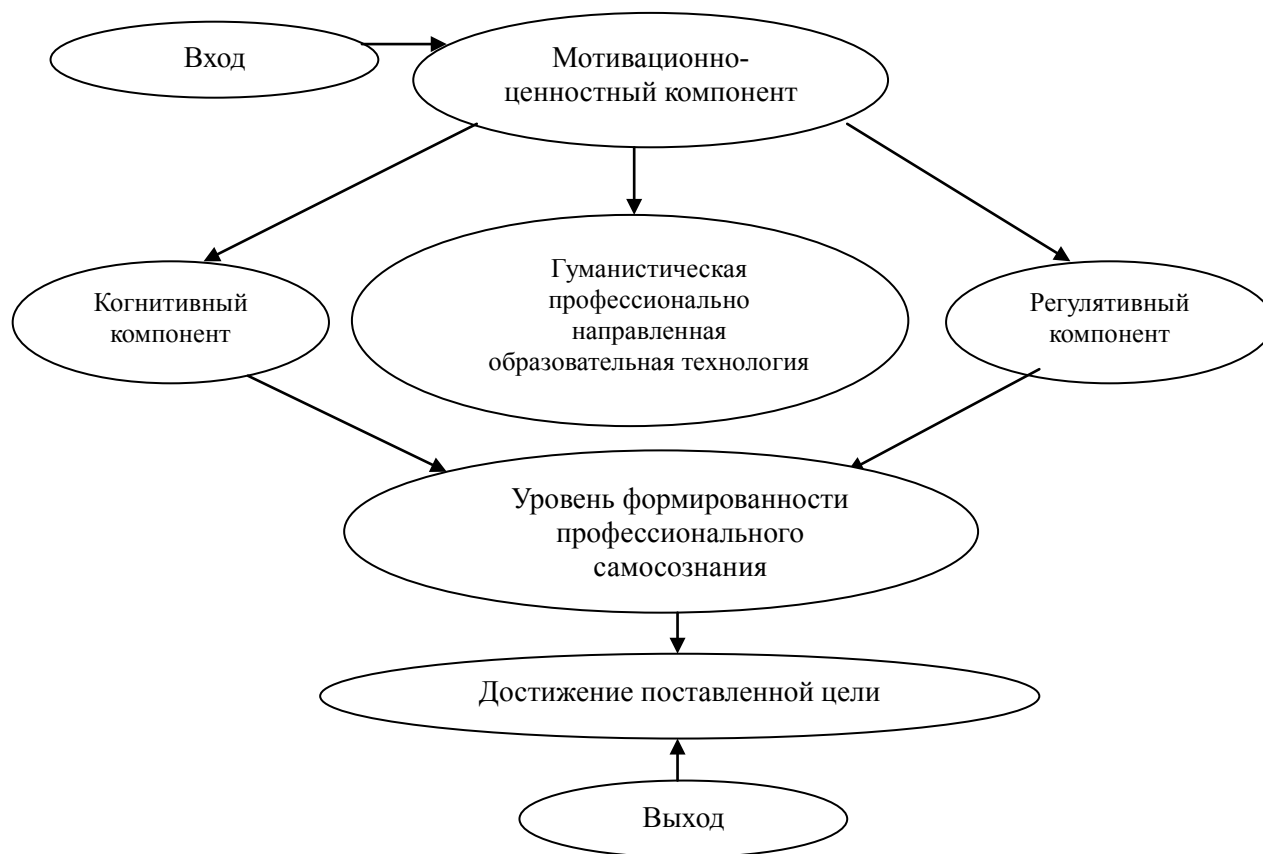


Рисунок 4 – Модель результативного блока

По результатам выходной диагностики для студента готовится *индивидуальная карта личностно-профессионального развития* с указанием возможных перспектив использования его как работника с учетом полученных знаний, приобретенных навыков и личностных, профессиональных характеристик. Кроме того, вся информация вносится в базу данных выпускников вуза.

Заключение

В результате проведенного теоретического исследования установлено, что основной целью реализации представленной модели является создание совместно со студентами их личностного образовательно-развивающего пространства, в котором будущие специалисты являются субъектами своего профессионально-ценностного становления и в котором они приобретают профессиональную идентичность.

Содержательный блок модели представляет собой ценности перехода от культуры доминирования в обучении к культуре партнерства, сотрудничества, сотворчества.

Системообразующим компонентом педагогической системы является технология организации образовательного процесса. С подходов, ориентированных на диагностику интересов, склонностей и способностей, акцент переносится на подходы, в основе которых приоритет морально-волевой готовности к реализации собственных смысловых смысложизненных и профессиональных сценариев.

Результат реализации модели – овладение комплексом профессионально-личностных позиций, смена личностных ориентаций, соотнесение ценностной основы с внутренними потенциальными возможностями личности и ориентацией на венные потребности, обеспечивающие полноту профессионального самоопределения и само-

реализации. Управление процессом профессионального самоопределения и самореализации осуществляется от организации и управления извне через соорганизацию и соуправление в условиях сотрудничества к самоорганизации и самоуправлению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.
3. Ковалевич, М.С. Профессионально-ценностное самоопределение личности в университетском образовании: концептуальные основания и технологии реализации / М.С. Ковалевич // Вучоныя запіскі Брэсц. ун-та. Гуманітарныя і грамадскія навукі. – Вып.7. – 2011. – С. 251–269.
4. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

Kovalevich M.S. Modeling of the Process of Forming of Students' Life Sense Values in the Conditions of Innovative Development of the Country

In modern conditions the university education is a factor of the process of forming of students' life sense values; and in the context of the ongoing changes it performs as a self-value generated in the process of axiological self-determination of the individual. The article presents the subject-humanistic model of the process of forming of students' life sense values in the conditions of innovative development of the country, which includes the objective, substantial, procedural, and resultative components. The main purpose of the model is to create together with the students their personal educational and developmental space, where students are the subjects of their professional and axiological development, where they gain their professional identity.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.04.2014

УДК 37.015.3

А.Ю. Ульянова

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ИНТЕЛЛЕКТА БЕЛОРУССКИХ И ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного анализу структуры интеллекта белорусских и туркменских студентов. На основе проведенного теоретического анализа высказана гипотеза о существовании различий в интеллектуальных структурах студентов различных культур, что может сказываться на эффективности образования в целом. Эмпирически установлено, что белорусским студентам свойственны более выраженные аналитико-синтетические способности; у студентов из Туркменистана преобладают наглядно-действенные и наглядно-образные формы обобщения.

Введение

Расширение областей международного сотрудничества выступает приоритетным направлением внешней политики Республики Беларусь. Подготовка иностранных специалистов является общепризнанной и распространенной международной практикой, способствующей росту престижа национальной системы образования. Начиная с 2007 г. категорию студентов белорусских вузов стали пополнять граждане из Туркменистана. В 2008 г. в БрГУ имени А.С. Пушкина начали обучение шесть студентов из этой страны. В 2013/2014 учебном году только в нашем университете насчитывается уже более 300 туркменских обучающихся. Статистика показывает, что за три последних года количество студентов из Туркменистана в вузах нашей республики увеличилось втрое. В текущий момент граждане Туркменистана составляют более половины от общего числа иностранных студентов (53%), получающих высшее образование в Беларуси. Многоаспектная проблема адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузе в новой для молодых людей социокультурной среде решается различными структурными подразделениями университета. Безусловно, одними из важнейших «проводников» иностранных граждан в культуру страны в целом и в выбранную профессию в частности являются преподаватели.

Проведенное нами анкетирование преподавателей, работающих с иностранными студентами ($n = 20$), позволило выделить ряд трудностей, которые обобщенно можно представить следующим образом.

1. Языковой барьер. Большинство туркменских студентов владеют лишь развитой устной русской речью. Умелое владение студентом разговорным стилем общения вовсе не означает аналогичного владения научным или официально-деловым стилем. Усложняет педагогическое общение, по мнению преподавателей, и разница в символике письменной речи (кириллица взамен привычной для студентов из Туркменистана латиницы), что затрудняет презентацию студентам-иностранцам наглядно-дидактического материала на русском языке.

2. Культурный аспект. Он проявляется в различных индивидуально-психологических особенностях восприятия других людей, поведения, общения и т.п., опосредованных культурными традициями своей страны.

3. Отличие форм и методов обучения в белорусском вузе от форм и методов обучения в высшей школе их родной страны [1].

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

4. Неоднородность данной группы студентов по общеобразовательному уровню, слабая подготовка по профильным дисциплинам и специальным предметам.

Названные преподавателями сложности образовательного процесса с иностранными студентами показывают, что значительная часть из них имеет когнитивный характер. Интеллект является суммацией опыта, полученного человеком от момента его рождения в определенной культуре. Он выступает итогом взаимодействия природных, врожденных познавательных способностей человека и той среды, которая активизировала, тренировала и использовала эти способности. Еще в начале XX ст. Э. Дюркгейм полагал, что процессы мышления не являются результатом естественной эволюции или проявлением внутренней духовной жизни, а формируются обществом. В 1920-е гг. интерес к данной тематике был сконцентрирован на двух проблемах: 1) изменения в зависимости от культуры содержания мышления, т.е. основных категорий, используемых для описания опыта, и 2) различия в зависимости от культуры основных интеллектуальных функций человека [2]. Основные идеи теории культурно-исторического развития Л.С. Выготского обеспечили понимание и определили единую концепцию, в которой в дальнейшем и происходило изучение влияния культуры на развитие мышления [3]. Л.С. Выготский, а также его последователи (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.И. Божович и др.) провели серию экспериментальных исследований, результаты которых позволили окончательно сформулировать базовые положения культурно-исторической теории и подтвердили основные идеи о происхождении и организации интеллектуальных способностей у взрослых людей, детерминированных различными культурными условиями их жизни. Необходимо отметить, что предположение о различии между мыслительными процессами на базе различных культур было подхвачено психологической мыслью не только XX ст., но продолжает оставаться актуальным и в современной когнитивной науке.

Таким образом, опираясь на теоретические положения культурно-исторической концепции, можно полагать: 1) интеллектуальные структуры студентов – представителей различных культур – имеют определенные отличия; 2) эти отличия могут сказываться на эффективности обучения в целом и являться причиной нарушения взаимопонимания и взаимодействия различных субъектов образования. Цель эмпирического исследования – выявление особенностей структуры интеллекта белорусских и туркменских студентов.

Организация исследования

Основными критериями составления выборок для сравнения выступали одинаковый возраст респондентов и «чистота» имеющегося у них культурного опыта. Поэтому одну группу образовали 20 студентов из Туркменистана, только начавших обучение на подготовительном отделении по специальностям «биология» и «педагогика», и 20 студентов I курса социально-педагогического факультета Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Инструментом изучения структуры интеллекта белорусских и туркменских студентов выступал тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра [4, с. 345–374].

Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра является одним из популярнейших в мире тестов, разработанных в традициях мультифакторной теории интеллекта. В этом тесте интеллект рассматривается как подструктура в целостной структуре личности. Он понимается как структурированная целостность психических способностей, формирующихся и проявляющихся в различных формах деятельности, за счет чего человек становится способным действовать как активный субъект в окружающей среде. Методика состоит из 9 разделов по 16–20 заданий в каждом. Описание заданий и образцы решений даются в инструкциях, помещенных перед каждым разделом. Для работы над зада-

ниями любого раздела отводится строго определенное время. Мы использовали только 6 субтестов из 9 (дополнение предложений, исключение лишнего, аналогии, арифметические задачи, числовые ряды, пространственное воображение), которые наиболее соответствовали целям и задачам исследования, диагностируя широкий спектр мыслительных операций и приближаясь по своей форме к кросскультурным тестам. Обработка результатов проводилась согласно имеющемуся ключу.

Описание субтестов

Субтест 1 «ДП» (дополнение предложений). Он требует индуктивного мышления, чувства реальности, рассуждения. Для успешного выполнения этого субтеста человек должен обладать соответствующим запасом знаний из самых разных областей: географии, истории, биологии и т.д.

Субтест 2 «ИС» (исключение слова). Он предполагает исследование способности к абстрагированию, оперированию вербальными понятиями, индуктивное речевое мышление, точное выражение словесных значений, способность чувствовать. Основная трудность задач такого типа состоит в выявлении отношений между сравниваемыми предметами, в вычленении в них сходных и различных признаков.

Субтест 3 «Ан» (аналогии). Он направлен на выявление способности комбинировать, понимать отношения, взаимосвязи обстоятельств. Решение данного типа задач предполагает высокий уровень развития операции обобщения.

Субтест 5 «АЗ» (арифметические задачи). Он требует практического мышления, способности быстро решать формализуемые проблемы. Данный субтест включает счетные арифметические задачи, успешное решение которых зависит от наличия у испытуемых высокого уровня способности к логическому умозаключению, способностей к математическому анализу и синтезу, математическому обобщению.

Субтест 7 «ЧР» (числовые ряды). Задачи субтеста помогут определить теоретическое, индуктивное мышление, вычислительные способности, соразмерности отношений.

Субтест 8 «ПВ» (пространственное воображение). Он выявляет умение решать геометрические задачи, наличие пространственных представлений, исследует комбинаторских способности, конструктивные практические способности, наглядно-действенное обобщение.

Результаты и их обсуждение

Результаты сравнительного анализа средних показателей по каждому субтесту в обеих группах респондентов отражены на рисунке.

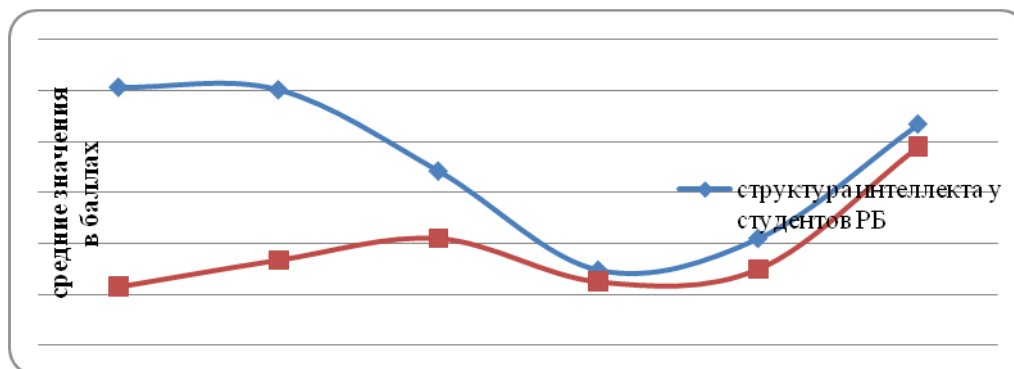


Рисунок – Показатели структуры интеллекта у студентов РБ и студентов из Туркменистана

Рисунок демонстрирует теоретически ожидаемые различия в структуре интеллекта у белорусских и туркменских студентов. Статистически достоверные различия выявлены для значений следующих субтестов: значимые дополнения предложений ($t = 9,9$ при $t_{\text{крит.}} = 2,71$ для $p \leq 0,01$), исключение лишнего ($t = 9,3$ при $t_{\text{крит.}} = 2,71$ для $p \leq 0,01$), аналогии ($t = 3,6$ при $t_{\text{крит.}} = 2,71$ для $p \leq 0,01$).

По результатам выполнения теста «дополнение предложений» можно судить о запасе относительно простых сведений и знаний из самых разных областей наук. Успешное выполнение этого субтеста указывает на наличие соответствующего запаса знаний у респондентов. Белорусские студенты показали более высокие результаты по выполнению данного задания. На роль знаний в мыслительной деятельности указывали П.П. Блонский, Л.С. Рубинштейн и др. Так, Л.С. Рубинштейн пишет, что плодотворное включение человека в общественно организованный труд обязательно требует не только определенных способностей, но и определенных знаний, содержащих обобщенный результат предшествующего исторического познания [5, с. 369]. Актуализация знаний, совершающаяся при решении тех или иных задач, это не просто репродуктивный акт памяти, ведь человеку необходимо актуализировать именно те знания, которые нужны для решения конкретной задачи [5, с. 380]. Наличие низких показателей по данному субтесту у туркменских студентов может свидетельствовать как о скромном запасе знаний из разных областей наук, так и о сложности соотнесения условий решения задачи и той информации, которая может быть использована для ее решения.

Субтест «исключение лишнего» диагностирует аналитико-синтетические способности, умения сравнивать предметы, явления между собой. Более низкие показатели, которые продемонстрировали туркменские студенты при выполнении данного задания, свидетельствуют о преобладании у них сенсорных или наглядно-действенных форм обобщения, т.к. выполняя задания испытуемые не смогли преодолеть наглядное впечатление или наглядно-действенную ситуацию и произвести операцию выделения отвлеченных признаков, по которым слова относятся к одной определенной категории.

Субтест «анalogии» диагностирует способность к обобщению, дает информацию о потенциальных возможностях испытуемого. Достаточно высокие показатели решения данных задач белорусскими студентами свидетельствуют соответственно о высоком уровне развития у них операции обобщения. Низкие показатели по выполнению данного задания студентами-туркменами демонстрируют трудности в выявлении отношений между сопоставляемыми предметами, в вычленении в них сходных и различных признаков.

Здесь важно отметить, что категориальное мышление является не просто отражением личного опыта, оно отражает и общественный опыт, выраженный посредством речевой системы. По мере овладения языком, грамотой функционально-образные операции мышления заменяются логическими операциями, в которых слова становятся основным средством абстрагирования и обобщения [2, с. 52]. Таким образом, объяснение различий в вышеописанных субтестах подтверждаются положениями культурно-исторической теории Л.С. Выготского и экспериментальными данными А.Р. Лурия о зависимости мышления от условий среды. Так, описывая результаты своих исследований, А.Р. Лурия отмечает, что необходимым условием наличия дедуктивного мышления является результат сложного исторического развития. Данный вид мышления не существует в таком же виде у людей тех исторических укладов, в которых теоретическое мышление не получило своего достаточного развития, и формируется в процессе овладения основными видами деятельности, например, в обучении или сложных видах трудового общения [6, с. 308].

Статистический анализ средних показателей структуры интеллекта в исследуемых группах студентов не выявил достоверных отличий по остальным трем субтестам:

арифметические задачи, числовые ряды и пространственное воображение. Результаты субтеста «арифметические задачи» свидетельствуют о развитии таких мыслительных операций, как математический анализ, синтез, абстракция, а также способности к установлению логических умозаключений. Успех решения такого рода задач зависит от нахождения верного пути решения: отбросить неправильные логические ходы и выделить правильные, которые определены алгоритмом. Как белорусские, так и туркменские студенты продемонстрировали низкие показатели при решении арифметических задач, что свидетельствует об общих сложностях усвоения логической системы в связи с утерей связи отдельных операций с исходными условиями, что и приводит к распаду интеллектуального акта.

При решении задач типа «числовые ряды» респонденты должны были продемонстрировать логику построения числового ряда. Низкие показатели у исследованных групп студентов по субтесту «числовые ряды» свидетельствуют как о недостаточной ориентировке в условиях составления ряда, так и о невозможности усвоить логику его построения.

Субтест «пространственное воображение» определяет способность к оперированию пространственными образами. Достаточно высокие показатели решения задач данного типа в исследуемых группах студентов говорят об их умении в оперировании образами, сознательном удержании их в памяти, планировании на их основе предстоящей деятельности, предвосхищении результатов, обобщении в образной форме.

Развитие определенных способностей существенно зависит от общественных и культурных условий. Под способностью в специальном смысле слова обычно понимают сложное образование, комплекс психических свойств, делающий человека пригодным к определенному, исторически сложившемуся виду общественно полезной деятельности. Так, описывая результаты своих исследований, американские авторы отмечают [7], что все культуры располагают в основном одними и теми же базовыми когнитивными процессами в качестве инструментов, но инструменты, выбираемые для решения одной и той же задачи, могут в разных культурах очень сильно различаться.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить некоторые различия в структуре интеллекта у белорусских и туркменских студентов.

1. Белорусским студентам свойственны более выраженные аналитико-синтетические способности.
2. У студентов из Туркменистана преобладают наглядно-действенные и наглядно-образные формы обобщения.
3. Способность к оперированию пространственными образами в одинаковой мере свойственна двум группам респондентов.
4. Туркменские студенты испытывают сложности соотнесения условий решения задачи и той информации, которая может быть использована для ее решения.
5. Две группы студентов испытывают затруднения в установлении связей между отдельными операциями с исходными условиями, в усвоении логической системы, необходимой для решения арифметических задач.

Выявленные особенности в структуре интеллекта у белорусских и туркменских студентов подтверждают теоретическое положение о том, что культурная среда определяет те обстоятельства, которые способствуют преимущественному использованию одного мыслительного процесса, а не другого. Вследствие этого и формируется отличительная способность отражать окружающую среду, оперировать полученной информацией, фиксировать в действительности и вскрывать связи и отношения между предметами и явлениями, выстраивать взаимоотношения, т.е. эффективно и рационально

функционировать в определенной среде. Таким образом, для повышения эффективности образовательного процесса требуется учет особенностей мышления, обусловленных культурой, предполагающий разработку соответствующих подходов и способов организации обучения для иностранных и белорусских студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Витковская, М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М.И. Витковская, И.В. Троцук // Вестник РУДН. – 2005. – № 6. – С. 267–283.
2. Лурия, А.Р. Этапы пройденного пути : научная автобиография / А.Р. Лурия ; под ред. Е.Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 184 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – 3-е изд., перераб. – СПб. : Питер, 2010. – 512 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
6. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2012. – 320 с.
7. Нисбетт, Р. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания / Р. Нисбетт [и др.] // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 1. – С. 55–86.

Ulyanova H.Y. The Features of the Intelligence Structure of Belarusian and Turkmen Students

The article presents the analysis of the intelligence structure of Belarusian and Turkmen students. On the basis of the theoretical analysis the existence of differences in intelligent structures of students of different cultures, which may affect the effectiveness of education in general, is hypothesized. It is empirically found that Belarusian students has analytical and synthetic abilities while students from Turkmenistan are mostly characterized by visual-motor and visual-shaped forms of generalization.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.01.2014

УДК 159.9

В.В. Голиков**СУПРУЖЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ
КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Гендерная идентичность является одним из наиболее изученных видов идентичности. Однако классические исследования ее содержания были построены, главным образом, вокруг качеств мускулинности и феминности, среди которых отсутствуют характеристики, связанные с супружеской жизнью, кроме размытых по содержанию ролей жены и матери (многофакторный подход). Анализ эмпирических исследований содержания гендерной идентичности показал, что супружеская идентичность не является основной темой исследований, посвященных содержанию гендерной идентичности; не изучен сам процесс становления супружеской идентичности; выводы делаются на основании оценок самих респондентов, что снижает объективность полученных результатов; не изучено, как представления о себе как о мужьях/женах включаются в реальное поведение юношей и девушек и др. Таким образом, проблема становления и функционирования супружеской идентичности как части гендерной идентичности остается практически не исследованной, а потому актуальной задачей.

Понятие идентичность достаточно широко используется в современной психологии и характеризуется как чувство внутренней исторической непрерывности и тождественности личности, которое сохраняется, несмотря на происходящие с человеком изменения [24]. При этом чувство идентичности сопровождается ощущением целенаправленности и осмысленности собственной жизни и уверенности во внешнем одобрении [2]. Э. Эриксон описывал развитие идентичности в формате двух основных процессов: социального и личностного, которые взаимодействуют друг с другом [24]. Социальная идентичность развивается через определение человеком себя в контексте различных социальных категорий. Личностная идентичность развивается параллельно с социальной идентичностью и создает у индивида чувство устойчивости и непрерывности своего Я в процессе его развития. Ее основой являются лично принятые нормы и ценности. В результате взаимодействия происходит интеграция и дифференциация взаимосвязанных элементов идентичности (идентификаций), которые образуют у каждого индивида неповторимую картину. Э. Эриксон выделял восемь стадий развития идентичности, на каждой из которых возникает центральный конфликт, требующий разрешения [25]. Разрешение конфликта и выход из кризиса вынуждают индивида искать новые ценности, трансформировать свое мировоззрение, осваивать новые виды деятельности, реинтегрируя структуру своей идентичности.

Процессы идентификации могут быть осознаваемыми и неосознаваемыми. Неосознаваемая идентичность основывается на неосознанно принятых ценностях и стереотипах, транслируемых индивиду социальной группой, частью которой он является. Возникновение осознаваемой идентичности происходит в процессе развития рефлексии, когда человек начинает размышлять о себе, своем призвании, а также основаниях и смыслах собственного поведения. Процесс развития идентичности протекает в направлении от неосознаваемой к осознаваемой: сначала социальная группа определяет идентичность индивида, а позже сам индивид оформляет собственную среду в виде смыслов, ценностей, целей и поведения [27].

Динамика становления идентичности, трансформирующейся из неосознаваемой в осознаваемую, описана в статусной модели идентичности Дж. Марсия. Он представил идентичность как структуру эго, которая описывается им как внутренняя самосозидающаяся, динамическая организация потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории, и предположил, что структура идентичности проявляется феноменологически через наблюдаемые паттерны «решения проблем» [26]. Решение любой проб-

лемы, с которой сталкивается индивид в своей жизни, в определенной мере влияет на становление его идентичности: развивается структура идентичности, повышается осознание своих сильных и слабых сторон, целенаправленности и осмысленности своей жизни [2].

Процесс становления идентичности может проходить через несколько состояний (статусов) идентичности. Для построения модели и описания каждого статуса Марсиа использует два параметра: 1) наличие или отсутствие кризиса, т.е. поиска своей идентичности; 2) наличие или отсутствие принятого решения о личностно значимых целях, ценностях, убеждениях и определяемых ими действиях. На основе этих параметров были описаны четыре статуса идентичности: диффузная (несформированная), предreshенная (бессознательно заимствованная), мораторий (поиск идентичности через кризис) и достигнутая идентичность [26].

В зависимости от содержания исследователи выделяют также разные виды идентичности: половую, гендерную, профессиональную, религиозную, политическую, этническую, гражданскую и др. Одной из наиболее изучаемых, безусловно, является гендерная идентичность (Г. Тэджфел, Дж. Тернер, Д. Майерс, У. Фаррел, П. Робисон, Дж.Б. Миллер, С. Бем, И.С. Кон, В.С. Агеев, В.А. Ядов, Е.Ю. Терешенкова, А.С. Юрина, А.Р. Тиводар, А.И. Мруг, И.С. Клецина, Л.Н. Ожигова, И.А. Тупицына и др.).

Следует подчеркнуть, что исследователи различают гендерную и половую идентичности. В повседневной жизни термин «пол» означает комплекс репродуктивных, соматических, поведенческих и социальных характеристик, которые определяют человека как мужчину или женщину. Однако неоднозначная связь между биологическими и социокультурными составляющими этого комплекса в научном плане некогда подтолкнула Р. Столлера ограничить термин «пол» строго анатомо-морфологическими признаками, по которым различаются человеческие особи. Термин «гендер» подчеркивает тот факт, что социально-психологические характеристики личности, которые связаны с полом, возникают только во взаимодействии с другими людьми в контексте определенной культуры [10].

Таким образом, половая идентичность рассматривается как соотнесенность личности с телесными (анатомо-морфологическими) признаками маскулинности и феминности, а гендерная идентичность характеризуется как та часть самосознания личности, которая описывает переживание человеком себя как обладателя конкретных социально-психологических характеристик личности, связанных с полом.

Поскольку в гендерную идентичность включается достаточно широкий спектр личностных и ролевых особенностей, мы обратились к анализу многочисленных теоретических и эмпирических исследований гендерной идентичности, чтобы вычленил в содержании гендерной идентичности те личностные и ролевые особенности, которые отражают специфические для мужчин и женщин супружеские роли, т.е. так называемую супружескую идентичность.

Оказалось, что изучение гендерной идентичности строится главным образом вокруг характеристик биполярного конструкта маскулинности и феминности (Д. Майерс, У. Фаррел, П. Робисон, Дж.Б. Миллер, К. Гилиган, С. Бем, И.С. Кон, Е.Ю. Терешенкова, А.С. Юрина, А.Р. Тиводар и др.). Маскулинность определяется как комплекс физиологических, соматических, психических и психологических признаков, определяющих принадлежность к мужскому полу [1; 8; 13]. Традиционно маскулинность описывают через характеристики социальной успешности, высокого статуса, независимости и др. Р. Стейплз показывает, что основная задача маскулинности состоит в развитии «интерактивной личности» и отделении себя от других. Исследования поведения мужчин в социальной сфере демонстрируют, что мальчики, утверждая свою индивидуальность, стремятся к независимости [12]. Для осознания ценности близких отношений и эмоцио-

нальной близости мужчинам зачастую требуется много лет [6]. Общество формирует у мужчин потребность в самореализации, которая видится им в достижении определенного статуса в обществе [22]. Традиционные маскулинные ценности включают в себя победу через достижение цели [5], риск, волю, воинственность [18].

Маскулинное поведение отвечает современной направленности на корпоративный успех: карьера, значимые достижения в профессиональной сфере, контроль за финансовыми и другими ресурсами [6; 20]. Маскулинность неотделима от агрессивности. Мужчины, как правило, являются субъектами и объектами агрессии. Тогда как женщины обычно оказываются жертвами насилия в семье и «субъектами вербального давления» [7; 23]. Отношения внутри любого мужского коллектива имеют явно выраженную иерархию и основываются на принципах конкуренции. Соревновательность, индивидуализм и победа любой ценой – типично маскулинные ценности. Таким образом, обычно маскулинность характеризуется высоким социальным статусом, агрессивностью, престижностью, но не связывается с супружеской сферой.

Феминность рассматривается как комплекс физиологических, психологических признаков, определяющих принадлежность к женскому полу [1; 8; 13]. Она определяется диаметрально противоположными характеристиками. Дж. Миллер, К. Гиллиган, Н. Ходоров и др. показывают, что, с точки зрения социальных поведенческих схем, женщины, главным образом, ориентированы на взаимоотношения с людьми, не исключая взаимозависимость [12]. Традиционно к феминным качествам относят направленность на заботу о близких людях, умение устанавливать и развивать межличностные отношения, склонность к эмпатии, чувствительность к сигналам невербального общения и эмоциям собеседника, внутренняя свобода в проявлении чувств, жертвенность, покорность [4; 7; 14]. Таким образом, большинство исследователей, характеризуя феминность, также не связывают ее с супружеской сферой.

В соответствии с подходом С. Бем выделяется четыре типа полоспецифических констант в зависимости от соотношения маскулинности и феминности: маскулинный, фемининный, андрогинный и недифференцированный. В своих исследованиях С. Бем выявила низкую приспособляемость к жизни у тех индивидов, которые демонстрируют ярко выраженные характеристики, соответствующие их полу. Соответственно, наивысшей приспособляемость к жизни обладает андрогинный тип, сочетающий черты обоих полов. Согласно С. Бем, андрогинная личность имеет наиболее разнообразный набор полоролевых форм поведения, в отличие от представителей стереотипов. Андрогиния открывает возможности для максимально широкого использования имеющегося репертуара инструментальности или экспрессивности в зависимости от требования ситуаций [3].

Таким образом, анализ содержания полоспецифических констант маскулинности/феминности также обнаруживает отсутствие характеристик, непосредственно связанных с супружеством. Некоторый свет на проблему супружеской идентичности проливает многофакторный подход к структуре гендерной идентичности (Дж. Уильямс, И. Броверман, Дж. Макки, А. Шериффс, К. Гиллиган, И.С. Кон, О.А. Воронина, И.С. Клецина, Л.Н. Ожигова, Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина, И.А. Остапенко и др.) [5; 8; 16]. В рамках данного подхода предполагается, что гендерная идентичность, кроме маскулинных и фемининных свойств, включает также гендерные роли, гендерные стереотипы и гендерные установки [9; 13].

Гендерные роли и стереотипы отражают социальные правила, нормирующие поведение человека в обществе. Гендерные же установки можно рассматривать как класс социальных установок, т.е. важных психологических механизмов включенности субъекта в социальную систему с точки зрения ролевого поведения разных полов. Однако в рамках многофакторного подхода маскулинность определяется теми же характерис-

тиками, что и в биполярной модели, и тем самым роль мужчины как мужа фактически отрицается. Иными словами, в мужском образе «Я» отсутствуют качества, ориентирующие мужчину на созидание взаимоотношений с женой в рамках супружества. Что касается феминности, то здесь многофакторный подход дополняет женский образ «Я» ролью жены и матери. Однако содержательная сторона этой роли размыта и неконкретна.

Анализ диссертационных работ и публикаций в известных научных изданиях («Психологический журнал», «Вопросы психологии», «Семейная психология и семейная терапия», «Psychology of men and masculinity», «Journal of family psychology», «Journal of Personality and social psychology») за период с 2000 по 2011 гг., которые посвящены исследованиям содержания гендерной идентичности, показал следующее.

Во-первых, количество таких работ сравнительно невелико (Е. Терешенкова, А. Юрина, А. Тиводар, А. Мруг, В. Орестова, Н.Е. Харламенкова, Т.В. Архиреева, А.Н. Дохонян и С.А. Татарко).

Во-вторых, хотя в этих работах анализируется содержание гендерной идентичности, однако супружеская идентичность обычно находится на периферии данных диссертационных работ и научных публикаций.

В-третьих, в эмпирических исследованиях лишь отмечается факт несформированности супружеской идентичности у юношей и девушек. Так, например, А. Тиводар пишет, что молодые женщины не включают в свой идеал обращенные к ним ожидания, связанные с семейной ролью. Это, по ее мнению, является свидетельством того, что эти функции и требуемые ими личностные качества не являются принятыми на личностном уровне и не включаются девушками в проект собственного развития [21]. А. Мруг в своем исследовании показала, что семейные роли (к данной категории были отнесены варианты ответов типа: я – муж, отец и др.) занимают последнее место среди шести возможных категорий, с помощью которых юноши характеризуют собственную личность. Это опять же свидетельствует о том, что личностные характеристики, связанные с семейными ролями, не являются значимыми [15]. Следует подчеркнуть, что работ, посвященных изучению того, как происходит становление супружеской идентичности и как представления о себе как о мужьях/женах включаются в реальное поведение юношей и девушек, практически нет.

Эвристичными для такого рода исследований могут быть уже упомянутые выше подходы к изучению становления личностной идентичности Э. Эриксона, Дж. Марсия и др., а также идеи В.В. Столина о функциях самосознания. Он, в частности, указывал, что гендерная идентичность а) мотивирует, т.е. побуждает к определенной деятельности, например, к заботе о детях или к сознательному развитию (поддержанию) романтических чувств к жене (мужу) в течение всей жизни; б) воспрещает те или иные поступки, действия (бездействие), например, супружескую измену; в) детерминирует отношение к окружающим, а также стиль и характер общения с ними, например, освобождение от гнева за пределами своей семьи; г) влияет на развитие тех или иных черт, например, строгого, но нежного отца и, следовательно, развитие личности в целом (узаконивая те или иные черты или, напротив, объявляя борьбу с самим собой, человек в какой-то мере сам предопределяет, каким он будет); д) служит формой самоконтроля в самых различных деятельностных формах проявления человека, например, окончание трудовой деятельности, даже если она очень нравится, ради совместного времяпрепровождения с семьей; е) является основанием приобщения субъекта к другим людям – мужчинам (женщинам), мужьям (женам), к своей собственной семье [19]. Эти идеи вместе с тем остаются пока еще эмпирически не верифицированными.

Таким образом, проблема становления и функционирования супружеской идентичности как части гендерной идентичности остается мало исследованной. Вместе с тем именно осознанно принятые нормы и ценности, связанные с выполнением супру-

жеских ролей, рассматриваются современными исследователями как важный фактор стабильности семьи (J. Bradshaw, И.С. Кон, В.Н. Дружин, С.А. Беличева, О.А. Караба-нова). Следовательно, исследование содержания, становления и функционирования супружеской идентичности как части гендерной идентичности является актуальным, а результаты такого исследования могут послужить основой для психолого-педагогической помощи молодежи в гендерном самоопределении и оздоровлении института семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ажгихина, Н.И. Словарь гендерных терминов / Н.И. Ажгихина [и др.]. – М. : Информация XXI век, 2002. – 255 с.
2. Антонова, Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Белорусская цифровая библиотека [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа : http://library.by/portalus/modules/psychology/print.php?subaction=showfull&id=1107428704&archive=1120045935&start_from=&ucat=27&. – Дата доступа : 16.09.2013.
3. Бем, С. Линзы гендера / С. Бем. – М. : РОССПЭН, 2004. – 331 с.
4. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 320 с.
5. Воронина, О.А. Гендер и культура / О.А. Воронина, Т.А. Клименкова // Женщины и социальная политика (гендерный аспект) : сб. ; отв. ред. З.А. Хоткина. – М. : Ин-т социально-экономических проблем народонаселения, 1992. – С. 11–22.
6. Гиллиган, К. Место женщины в жизненном цикле мужчины / К. Гиллиган // Хрестоматия феминистских текстов. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2000. – С. 166–186.
7. Келли, Г.Ф. Основы современной сексологии / Г.Ф. Келли. – СПб. : Питер, 2000. – 896 с.
8. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика / И.С. Клецина. – СПб. : Алейтея, 2004. – 408 с.
9. Кон, И.С. Введение в сексологию / И.С. Кон. – М. : Олимп : ИНФРА. – М., 1999. – 284 с.
10. Коростылева, Н.Н. Женщина и мужчина: от конфликта к согласию (исследование гендерного конфликтогенеза) / Н.Н. Коростылева. – М. : Библионика, 2005. – С. 22.
11. Лисовский, В.Т. Молодежь: любовь, брак, семья : социологическое исследование / В.Т. Лисовский. – СПб. : Наука, 2003. – 368 с.
12. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1999. – 688 с.
13. Малкина-Пых, И.Г. Гендерная терапия / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2006. – 928 с.
14. Мещеркина, Е. Феминистский подход к интерпретации качественных данных: методы анализа текста, интеракции и изображения / Е. Мещеркина // Введение в гендерные исследования. – Ч. 1 : учеб. пособие / И.А. Жеребкина ; под ред. И.А. Жеребкиной. – Харьков : ХГЦИ, 2001, СПб. : Алетейя, 2001 – С. 197–237.
15. Мруг, А.И. Психологические составляющие гендерной идентичности студентов младших курсов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.И. Мруг. – М., 2009. – 169 л.
16. Остапенко, И.А. Гендерная идентичность и самопрезентация в Интернет-коммуникации : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / И.А. Остапенко. – Ростов н/Д, 2004. – 20 с.
17. Прус, Е. Развод по-белорусски, или пожизненный брак себя исчерпал?.. / Е. Прус // 7 дней [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа : http://7days.belta.by/7days_plus.nsf/All/F63C4127E21696964225753E004CDFDD?OpenDocument. – Дата доступа : 15.07.2011.

18. Робисон, П. Невольник чести: мужественность на поле боя в начале XX в. / П. Робисон // О мужественности : сб. статей ; под ред. С. Ушакина. – М. : Новое литературное обозрение, 2002, – С. 186–198.
19. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин // Психологическая библиотека Киевского Фонда содействия развитию психической культуры [Электронный ресурс]. – 1983. – Режим доступа : <http://www.psylib.ukrweb.net/books/stolv01/index.htm>. – Дата доступа : 10.07.2011.
20. Тартаковская, И. Несостоявшаяся маскулинность как тип поведения на рынке труда / И. Тартаковская // Посиделки. Информационный листок. – 2002. – № 3 (17) – С. 10–18.
21. Тупицына, И.А. Особенности гендерной идентичности старшеклассников в зависимости от опыта взаимоотношения со сверстниками и сверстниками : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / И.А. Тупицына. – СПб., 2004. – 197 л.
22. Фаррелл, У. Освобождение женщин и тайна мужественности: непризнанная связь / У. Фаррелл // Сексология. – СПб. : Питер, 2001. – С. 170–179.
23. Ходырева, Н. Причины физического насилия / Н. Ходырева // О мужественности : сб. ст. ; под ред. С. Ушакина. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – С. 161–185.
24. Ericson, E.H. Identity, youth and crisis / E.H. Ericson. – L. : Faber and Faber, 1968.
25. Ericson, E.H. The problem of ego identity / E.H. Ericson. – The Free Press, 1960.
26. Marcia, J.E. Identity in adolescence / J.E. Marcia. – N.Y. : John Wiley, 1980.
27. Mead, G.H. Mind, self and Society / G.H. Mead. – Chicago : UniPress, 1946. – 320 p.

Golikov V.V. Gender Identity as Research Problem

Gender identity is one of the best studied types of identity. However, classic studies of its content were based mainly on masculinity and femininity qualities, among which the characteristics connected with marital life are absent, except for blurred in content wife's and mother's roles (multifunctional approach). The analysis of scarce empirical studies of the gender identity content made in the recent 10 years showed that marital identity has not been the basic theme of studies devoted to investigating the gender identity content; the very process of marital identity formation is not investigated; the conclusions are made on the basis of respondents' own evaluation which lowers the results' objectivity; the aspect of inclusion of self-concept as spouse into actual behavior of young people is not investigated, etc. Therefore, the problem of formation and functioning of marital identity as part of gender identity remains practically an unsolved and consequently an urgent task.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.01.2014

УДК 159.922.

Э.А. Соколова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ГРАНИЦАХ СОЗНАНИЯ

В статье рассматривается недостаточно изученное пространственное размещение психологической проблемы в сфере сознания. Для исследования сферы сознания автор отходит от традиционного использования позиции хронотопа. Установлено, что психологическая проблема в собственных пространственных границах в виде «психологического поля психологической проблемы» размещается и осознается на определенном ментальном поле. В статье разграничиваются понятия «психологическое поле психологической проблемы» и «ментальное поле». Психологическая проблема может перемещаться на другие ментальные поля, создавая вторичные психологические проблемы за счет включения разных механизмов, которые соответствуют механизмам психологической защиты, однако в таких ситуациях свою защитную роль не выполняют. Полученные результаты расширяют понимание границ и пространства психологической проблемы, ее взаимодействия с окружающим миром и личностью и могут быть использованы в практической работе психолога.

Введение

Современная психологическая помощь в рамках разных подходов психологии: психоаналитического, когнитивной, бихевиоральной, экзистенциальной психологии и других – включает работу с разными составляющими личности [1; 2]. Если задать вопрос, на что конкретно направлено воздействие, то во многих случаях – это осознание и (или) изменение касается пространственно-временных характеристик самой психологической проблемы или личностных особенностей ее носителя. Традиционно пространственно-временные характеристики рассматриваются в единстве. Как пишет К.А. Абульханова-Славская, А.А. Ухтомский ввел в практику понятие «хронотоп» как «форму существования живой материи, находящейся в живом движении» [3, с. 26]. Между тем сами по себе характеристики пространства имеют свое психологическое значение, которое может быть изменено в процессе психотерапии и играет свою роль в работе с психологическими проблемами. В частности:

- поиск смысла жизни (логотерапию) можно трактовать как введение нового объекта (имеющего смысл) в пространство сознания [4];
- когнитивное переструктурирование, работа с воображением или представлениями в рамках мультимодального подхода также включают работу с рядом пространственных характеристик [5];
- бихевиоральный подход, увеличивающий самооценку своих действий относительно предмета страха – также работа с пространственными характеристиками [1];
- увеличение своих возможностей решения проблемы, ограничение проблемы когнитивными рамками и т.д. в кризисной психологии также предполагает работу с рядом пространственных характеристик [6].

Технологии психотерапии, связанные с изменением пространственных характеристик, опираются на понимание пространственных характеристик *самой* психологической проблемы в пространстве сознания. Если рассматривать психологическую проблему в сознании как образ, то, по мнению Т.Н. Березиной, образ может иметь следующие пространственные характеристики:

- «субъективное расположение образа в пространстве воображения»;
- «субъективное расстояние до образа»;
- «субъективный размер образа» [7, с. 16].

Неясным остается соотношение образа себя и проблемы, не уточняется, где конкретно в пространстве сознания располагается образ проблемы, как влияет на психологическую проблему ее носителя представление этой проблемы в сознании его близких.

Как пишет В.М. Бехтерев, пространство сознания имеет свои границы [8]. Выделение З. Фрейдом сознательного и бессознательного также указывает на границы сознания [9]. Кроме этого, в самом пространстве сознания также существуют границы. По мнению К. Уинбера, «вся совокупность этих многочисленных границ образует спектр нашего сознания» [10, с. 11]. Однако границы образа психологической проблемы, вписывающегося в пространство сознания, недостаточно ясны.

Рассматривая развитие пространственных представлений, Е.В. Субботский отмечает, что эти представления развиваются в понимании многомерности пространства сознания [11]. На многомерность мира психики указывают и другие исследователи, в частности, Т.Н. Березина [12]. Недостаточно ясно, как эта многомерность увязывается с представленностью проблемы в сознании; какие именно пространственные характеристики образа проблемы, их динамика, или его границы эмоционально окрашены. Так как проблема не только понимается, но и переживается, то «когнитивная и эмоциональная системы совместно обеспечивают ориентировку в окружающем», и эмоциональное переживание тех или иных характеристик пространства может лежать в основе ряда негативных последствий психологических проблем [13, с. 5].

Многочисленность психологических проблем [14–20] и их негативных последствий [15; 16] указывает на необходимость совершенствования оказания помощи клиентам при решении психологических проблем, в том числе и в направлении работы с пространственными характеристиками. Возможно, раскрытие особенностей и механизмов, связанных с пространственным расположением психологической проблемы и ее динамикой, поможет в оказании помощи клиентам с психологическими проблемами. Указанные аргументы послужили основанием проведения исследования, целью которого является выявление своеобразия расположения психологической проблемы в пространственных границах сознания. Методы исследования – теоретический анализ, в том числе и результатов эмпирического исследования.

Понятие «пространство» впервые выделил Платон, но оно относилось к геометрическим объектам [21]. В дальнейшем оно рассматривалось в трудах других ученых, в частности, Р. Декарта, и понимание пространства не ограничивалось в них только геометрическими объектами [21].

Описывая пространство реального мира, складывающегося из отдельных подпространств: воздушного, морского, пространства страны или отдельного города и т.д., исследователи нередко выражали и свое отношение к этому пространству или свои эмоции, вызванные теми или иными характеристиками этого пространства. В результате в современной психологии выделилось одно из направлений исследований – психология пространства, связанное с изучением влияния пространственных характеристик окружающей среды на личность [22]. Исследования в других направлениях психологии, например, изучение уровней организации контактов со средой, также приводили к пониманию того, что пространственное расположение связано «с общим ощущением комфорта или дискомфорта в психическом поле» [13, с. 10]. Как пишут В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и М.М. Либлинг, «пространственные пропорции сигнализируют о степени устойчивости, равновесия объектов, возможности свободного движения между ними, и в то же время о гарантиях защищенности субъекта ближними объектами от неожиданного воздействия дальних» [13, с. 10].

До появления психологической проблемы в определенном реальном пространстве существовала «определенная степень устойчивости, равновесия объектов, возмож-

ности свободного движения между ними». Когда это теряется – теряются гарантии защищенности, появляется тревога [13]. Осознавая и переживая *психологический* дискомфорт, заявляя «мне плохо» – человек вкладывает в это высказывание не физическое, а психологическое содержание. Психологический дискомфорт становится для него психологической проблемой, так как он осознается, независимо от осознания или не осознания причин его вызвавших [14].

К психологическим проблемам, связанным с пространственным расположением, относятся проблемы:

- людей, проживающих на определенной территории, например, территории, загрязненной после аварии на ЧАЭС, территории, регулярно подвергающейся наводнениям, и т.д. [15];

- людей, находящихся в пределах какого-то ограниченного пространства; это может быть замкнутое пространство (космический корабль, подводная лодка, пещера) или социальное пространство (социальная среда) – пространство семьи, работы, взаимоотношений [14; 16–20];

- другие проблемы, связанные с пространством.

Психологические проблемы могут быть связаны как с отдельными пространственными характеристиками, так и с отдельными пространствами в целом. Вспоминается распределение после окончания медицинского института и тот страх, который испытывали некоторые выпускники перед распределением на БАМ. Происходила глобализация сложностей работы на этой территории и преуменьшение своих возможностей решения проблем, то есть, изменение пространственных характеристик себя и своей проблемы в привязке к определенной территории. Другой пример: нахождение на оккупированной территории в период Великой Отечественной войны создавало для человека серьезные проблемы в течение длительного послевоенного периода в СССР. В пространстве оккупированной территории не все, проживавшие там, были предателями, некоторые люди работали, чтобы выжить. Между тем в общественном сознании происходила глобализация проблемы возможного предательства и преуменьшение порядочности человека, попавшего в эту ситуацию, то есть речь также шла о пространственных характеристиках осознания проблемы социумом.

С другой стороны, нахождение в условном пространстве дружеских отношений с кумиром миллионов создавало возможности для постановки более значимых целей, связанных с удовлетворением собственных потребностей. Появлялись люди, которые в описание условного пространства взаимоотношений с кумиром вводили свой собственный фантом. Конфабуляция открывала возможности достичь большего не за счет собственных усилий, а за счет манипуляций с собственным пространственным расположением. Это был способ решения проблем, который использовал человек. Такой способ указывал на значимость определенных пространств. На значимость определенных пространств указывают термины «престижный район», «престижная школа», «престижный курорт» и ряд других.

Проблема, появляясь в сознании, становится психологической и сразу же удваивается [12]. Параллельно образу реального мира, себя и своей проблемы – она описывается понятиями, располагающимися в *квазипространстве* сознания, и в этом квазипространстве психологическая проблема имеет свои топологические характеристики [23]. Пространственное расположение образа проблемы в сознании описывается с помощью традиционной терминологии, в частности:

- размеры проблемы («Я столкнулся с *большой* проблемой»);
- сравнение размеров проблем («Эта проблема *незначительна по сравнению...*»);
- их расположение («Проблема *занимает все мои мысли*»);
- перемещение («Я думаю о своей семейной проблеме и на работе»).

В описании социальной среды также могут включаться пространственные характеристики, которые имеют свои наименования. Например, понятие «толпа» указывает на характеристику размеров; понятие «близкий человек» – на характеристику расстояний; понятие «расположение на социальной лестнице» – на пространственную градацию и т.д. В пространственных характеристиках реальной и социальной среды изначально заложена их многозначность. С одной стороны, они входят в круг значений, с другой – они эмоционально окрашены, то есть, могут иметь личностный смысл.

Образ психологической проблемы осознается еще в двух пространствах сознания: с одной стороны, как собственная проблема, с другой – она помещается на то ментальное поле, которое соответствует полю реальности. Как пишет В.Ф. Петренко, «каждое ментальное пространство описывает свою собственную реальность – реальность человеческого представления, будь то воспоминание о прошлом, мечты о будущем, реконструкция исторической эпохи или образ самого себя» [24, с. 21]. Образ самого себя и своей проблемы располагается на определенном ментальном поле. На этом ментальном поле проявляется активность человека. К основным формам активности В.И. Секун относит деятельность, общение, поведение и рефлексию [25]. Рефлексируется не только проблема, но и активность относительно ее, а также и конкретное ментальное поле, на котором проявляется активность [14]. Ментальное поле, которое рефлексируется, – это то поле, на котором в конкретный момент времени сосредоточен личностный смысл [14].

Человек может не выделять как для себя, так и для окружающих ментальное поле самой проблемы. Но обычно он четко отдает себе отчет о топографических характеристиках проблемы, реальных или условных. Иногда он не хочет этого уточнять другим и при необходимости информирования окружающих ограничивается обобщенным понятием, например, «проблемы в семье». Такой обобщенный ответ указывает:

- 1) на пространственное расположение проблемы;
- 2) на то, что взаиморасположение объектов и субъектов в *реальном* (в том числе социальном) и соответствующем ему *ментальном* поле складывается не лучшим образом;
- 3) на то, что топографические характеристики, указывающие на конкретное поле психологической проблемы, являются охраняемыми от других. Осознанно или подсознательно человек боится, что чужое вмешательство может создать еще большую угрозу, меняя взаиморасположение в этом поле объектов и (или) субъектов и создавая препятствия для их свободного перемещения.

Ориентируясь в собственной проблеме в рамках своего понимания этой проблемы, человек создает ценностную градацию объектов и субъектов на ментальном поле психологической проблемы, и эта ценностная градация в какой-то мере может быть представлена в виде пространственных характеристик. Так, на рисунках наиболее значимые объекты или субъекты располагаются ближе к себе, обозначены более четко, имеют большую величину. Величина себя на рисунках соотносима с величиной других фигур. Качественные характеристики, лежащие в основе ценностной градации, не являются предметом рассмотрения в данной статье.

Проблемы, объединяемые одним общим понятием, характеризующим топографическое расположение, например, «проблемы на работе», могут быть взаимосвязаны, хотя и располагаются на разных ментальных полях.

В исследовании понимания собственных психологических проблем медицинскими работниками ($n = 532$, метод исследования – методика открытых текстов) [6] респонденты указывали и на обобщенные проблемы, например, «проблемы на работе» (28%), и на конкретные проблемы, располагающиеся на определенных ментальных полях [14, с. 40]. Проблема «невозможность оказать помощь в адекватном объеме» (16%) указывает на ментальное поле оценки эффективности собственной деятельности [14, с. 40].

С проблемой «невозможность оказать помощь в адекватном объеме» взаимосвязана проблема «материальные, организационные трудности как проблемы общения с пациентом» (9% разворачивающиеся на одном из ментальных полей общения в профессии медицинского работника – поле общения с пациентами) [6, с. 43]. Эта же проблема связана с проблемой «родственники требуют помощи для близких» (9%) [6, с. 43] и, возможно, с проблемой «низкий уровень культуры родственников как проблема общения» (37%) [14, с. 43]. Они разворачиваются на ментальном поле общения медицинского работника с родственниками пациентов. Первичной проблемой, скорее всего, является «невозможность оказать помощь в адекватном объеме», которая включает материальные и организационные трудности, но не ограничивается только ими. «Невозможность оказать помощь в адекватном объеме» может быть связана и с определенным пространственным расположением. Например, человеку необходима экстренная хирургическая операция, но первую помощь врач оказывает на улице, в условиях, где это вмешательство невозможно. «Невозможность оказать помощь в адекватном объеме» может быть связана с границами должностных обязанностей, превышение которых карается законом.

Первичная проблема может сразу создать препятствия для реализации потребностей на разных ментальных полях. Например, потеря работы создает проблемы на следующих ментальных полях:

1. *Ментальное поле жизнедеятельности.* Потеря работы приводит к прекращению поступления денежных средств, что препятствует адекватному обеспечению жизнедеятельности (питание, одежда, оплата квартиры), и это человек осознает, как и осознает переживания, с этим связанные. Проблема при отсутствии работы будет только усугубляться.

2. *Ментальное поле общения,* что связано с изменением круга и характера общения. Человек, осознавая изменение своего социального статуса, ведет себя в общении менее уверенно, и это может активировать разные модели поведения, создавая ряд новых, пока нерешаемых проблем, которые осознаются как проблемы общения.

3. *Ментальное поле осознания себя.* Возникает неопределенный социальный статус, уход от привычной социальной роли, что не всегда осознается, но всегда вызывает переживания, выход из которых требует перестройки самосознания, построения новой структуры смыслов [26]. Необходимо время, чтобы у человека создавались новые смыслы и появлялись новые, пока неизвестные ему технологии. Если они не найдутся, то переживания усугубляются и проблема перемещается в другую сферу, например, соматики. Как писал А.В. Добрович, «именно эмоционально-вегетативная сфера организма заслуживает наибольшего интереса как возможная инстанция «перевода» интрапсихических коллизий на язык соматических дисфункций и наоборот» [27, с. 178]. К одной психологической проблеме добавляется другая, которая также осознается («я болен») и располагается на другом ментальном поле – осознания собственного тела.

4. *Ментальное поле свободы от деятельности.* Человек, отделенный от своей деятельности, внезапно понимает, что проблемы вне деятельности имеют совсем другой характер, чем проблемы внутри деятельности, и что эти проблемы он решать пока не умеет. Он теряет свою нужность как профессионал, внезапно теряет цель своей жизни, и это ощущение ненужности вызывает переживания, от которых он не может уйти [26]. Из сферы самосознания в настоящем и будущем исчезает значимое для человека пространство, и это вызывает переживания и является психологической проблемой.

Из этого можно сделать два вывода: 1) исчезновение значимого пространства в сфере сознания также является психологической проблемой; и 2) первичная проблема может сразу реализовываться на разных ментальных полях, вызывая комплекс разноплановых проблем, которые превращаются в психологические.

Осознание невозможности решить проблему, важность решения которой диктуется ее личностным смыслом, вызывает динамику психологической проблемы, что проявляется в переживаниях. Динамика психологической проблемы проявляется и в такой форме ее понимания как психологическое поле психологической проблемы.

Психологическое поле психологической проблемы включает:

- 1) ее осознание и понимание (что бывает не всегда);
- 2) ее переживание и понимание переживаний;
- 3) осознание и переживание наличия симптомов (не всегда понимаемых в их связи с психологической проблемой, и часто сами эти симптомы человек может считать своей психологической проблемой);

- 4) понимание способов решения проблемы или способов снижения уровня переживаний и понимание и переживание их эффективности или неэффективности [14].

Психологическое поле психологических проблем можно представить следующим образом: проблема возникает на границе взаимодействия личности со средой, занимая какой-то отрезок на границе этого взаимодействия, называемый видом психологической проблемы. Осознавая и понимая проблему, человек становится ее субъектом, то есть, он дает ей представительство в своем сознании [14]. Такое представительство может быть интегративным, включающим в свернутом виде все психологическое поле психологической проблемы, отражаемое фразой «мне плохо». Оно может быть развернутым, отражающим все аспекты психологического поля психологической проблемы.

Два понятия: «ментальное поле» и «психологическое поле» – различаются. Психологическое поле – поле осознания психологической проблемы, ее качественных характеристик – представлено главным образом понятиями. Ментальное поле психологической проблемы – поле ее проявления, топологическая характеристика психологической проблемы – представлено в основном образами. Психологическое поле психологической проблемы располагается в границах определенного ментального поля.

Если проблема существует на одном ментальном поле и человек никому не сообщает о ней, то симптомы, вызванные переживаниями по поводу ее, могут возникать и осознаваться на других ментальных полях. Например, человек может осознавать ощущение утраты радости жизни, что может проявляться в изменении активности: снижении работоспособности, ограничении контактов общения, изменении поведения, и это создает ряд новых проблем [26]. При таком варианте вторичные проблемы могут рассматриваться как проекция переживаний первичной проблемы на другие ментальные поля. Проекция создает новые психологические проблемы. В этом понимании механизм психологической защиты – проекция – не выполняет свою защитную роль, и может трактоваться как один из механизмов работы сознания.

Существуют и другие механизмы. Расширение проблемы в пространстве происходит за счет механизмов ее переноса на другое ментальное поле, проекции своего внутреннего состояния на другое ментальное поле, ухода (например, от общения), изоляции со стороны окружения, непонимания со стороны окружающих. Последние два механизма связаны с работой сознания окружающих, и в таком понимании актуально понимание группового субъекта [28].

Тягостность переживаний на ведущем ментальном поле, суммирование переживаний от проблем на разных ментальных полях активирует адаптационные механизмы. С адаптивной целью или в связи с жизненной необходимостью человек может осознанно переключаться на другое ментальное поле. Если проблема не мешает деятельности и не создает проблем в деятельности, человек переключается на деятельность, и в этот период его сознание получает передышку от переживаний. Если проблема не мешает общению в определенных сферах, человек ищет общения именно в этих сферах, и здесь также его сознание получает передышку от переживаний. Как писал Н. Пезешкиан, су-

ществует бегство в одиночество, в активность, в болезнь [29, с. 81], в общение [29, с. 65]. Человек «уходит» в рефлексию новых впечатлений, осознанно и неосознанно ищет новые формы своего поведения, которые также осознаются как новые впечатления. При всех вариантах переключения на разные сферы пространства внутреннего мира он будет периодически возвращаться к ментальному полю своей проблемы, так как именно здесь, на этом ментальном поле, сосредоточен для него ведущий личностный смысл, связанный с депривацией значимой потребности.

Попадание человека в реальные пространства, несущие явную угрозу жизнедеятельности или воображаемую угрозу, изменение характеристик реальных пространств за пределы оптимальных параметров жизнедеятельности создает кризисные ситуации, связанные с представлением в сознании угрожающего огромного конгломерата психологической проблемы в сравнении с представленными в сознании уменьшенными собственными возможностями справиться с этими проблемами. Работа с пространственными характеристиками психологической проблемы в кризисных ситуациях, в частности, выделение ментальных полей, и работа на отдельных ментальных полях, изменение направленности на другое ментальное поле и т.д., создает новые возможности оказания помощи в кризисных ситуациях.

Заключение

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Психологическая проблема имеет определенный топологический «адрес» в границах сознания и внутреннего мира человека. Она в собственных пространственных границах в виде «психологического поля психологической проблемы» размещается на определенном ментальном поле, там и осознается.

2. Психологическая проблема может перемещаться на другие ментальные поля, создавая вторичные психологические проблемы за счет включения разных механизмов, которые соответствуют некоторым механизмам психологической защиты, однако в таких ситуациях свою защитную роль не выполняют.

3. Понятия «психологическое поле психологической проблемы» и «ментальное поле» имеют разный смысл, но они взаимосвязаны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Техники консультирования и психотерапии. Тексты / ред. и сост. У.С. Сахакян ; пер. с англ. М. Будыниной [и др.] ; науч. ред. Н. Бурыгина, Р. Римская. – М. : Апрель Пресс, ЭКСМО Пресс, 2000. – 624 с.
2. Экзистенциальная психология / пер. с англ. Л.Я. Дворко. – Львов : Инициатива; М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2005. – 160 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1992 – 299 с.
4. Франкл, В. Теория и терапия неврозов / В. Франкл ; пер. Н.А. Кириленко. – СПб. : Речь, 2001. – 234 с.
5. Лазарус, А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия / А. Лазарус ; пер. с англ. Г. Самигулина. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.
6. Пергаменщик, Л.А. Кризисные события и психологические проблемы человека / Л.А. Пергаменщик. – Минск : НИО, 1997. – 208 с.
7. Березина, Т.Н. Пространственно-временные характеристики мысленных образов и их связь с особенностями личности / Т.Н. Березина // Психологический журнал. – 1998. – № 4. – Т. 19. – С. 13–26.

8. Бехтерев, В.М. Сознание и его границы / В.М. Бехтерев // Избранные труды по психологии личности : в 2 т. – СПб. : Алетейя, 1999. – Т. 1. – С. 203–222.
9. Фрейд, З. Некоторые замечания относительно понятия бессознательного в психоанализе / З. Фрейд // Зарубежный психоанализ / сост. и общ. ред. В.М. Лейбина – СПб. : Питер, 2001. – С. 42–50.
10. Уинбер, К. Никаких границ / К. Уинбер ; пер с англ. В. Данченко и А. Ригина. – М. : АСТ, 2003. – 283.
11. Субботский, Е.В. Строящееся сознание / Е.В. Субботский. – М. : Смысл, 2007. – 423 с.
12. Березина, Т.Н. Многомерный мир психики / Т.Н. Березина. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 319 с.
13. Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский [и др.]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 197 с.
14. Соколова, Э.А. Психологические проблемы человека и социальной группы / Э.А. Соколова. – Гомель : Изд-во ГГУ имени Франциска Скорины, 2012. – 232 с.
15. Беларусь и Чернобыль. 15 трудных лет: Медицинские последствия Чернобыльской катастрофы. 15 лет спустя : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 04.04. – 06.04.2001 г. / отв. за выпуск Э.К. Капитонова ; Мин-во здравоохранения Республики Беларусь, Комитет по проблемам последствий катастрофы на ЧАЭС, Гомельский областной исполнительный комитет, Научно-исследовательский клинический институт радиационной медицины и эндокринологии, Гомельский государственный медицинский институт – Минск : Образовательный гуманитарный фонд «ХУМАНИТАС», ЗАО «ТИМ На Ростанях», 2001. – Т. 1. – 204 с.
16. Безносков, С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
17. Пряхников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряхников, Е.Ю. Пряхникова. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
18. Магазаник, Н.А. Искусство общения с больными в медицине / Н.А. Магазаник. – М. : Медицина, 1991. – 112 с.
19. Целуйко, В.М. Психологические проблемы современной семьи / В.М. Целуйко. – Екатеринбург : Фактория, 2007. – 496 с.
20. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб. : Речь, 2005. – 336 с.
21. Владимиров, Ю.С. Метафизика / Ю.С. Владимиров. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2000 – 568 с.
22. Штейнбах, Х.Э. Психология жизненного пространства / Х.Э. Штейнбах, В.И. Еленский. – СПб. : Речь, 2004. – 239 с.
23. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М. : Академия, 2003. – 384 с.
24. Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.
25. Секун, В.И. Психология активности / В.И. Секун. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 1996. – 280 с.
26. Соколова, Э.А. Утрата смысла и ее роль в возникновении заболеваний / Э.А. Соколова // Белорусский психологический журнал. – 2006. – № 4. – С. 49–54.
27. Добрович, А.В. Проблема бессознательного и ее связи с вопросами психосоматических отношений и клинической патологии / А.В. Добрович // Бессознательное : сб. статей. – Новочеркасск : САГУНА, 1994. – Т. 1. – С. 174–186.
28. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 368 с.

29. Пезешкиан, Н. Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов / Н. Пезешкиан ; пер. с нем. Ю.С. Наумовой – СПб. : Речь, 2004. – 288 с.

Sokolova E.A. Psychological Problems in Space Boundaries of Consciousness

The article examines poorly understood spatial arrangement of psychological problems in the sphere of consciousness. In order to investigate the sphere of consciousness, author moves away from the traditional use of the position of the chronotope. Established that psychological problems in their own spatial boundaries in the form of «psychological field of psychological problems» are located at a certain mental field, and are recognized there. The article distinguishes between the concept of «psychological field of psychological problems» and «mental field». Psychological problem can move to other mental field, creating secondary psychological problems due to the inclusion of different mechanisms that correspond to psychological defense mechanisms, but in such situations their protective role is not performed. The obtained results extend understanding of the limits of space and psychological problems, its interaction with the environment and the individual, and can be used in the practical work of a psychologist.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.02.2014

УДК 159.95

А.П. Лобанов

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: ПОНЯТИЙНЫЕ СПОСОБНОСТИ И КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Мы воспринимаем то, что понимаем,
а понимаем то, что хотим понять,
а хотим понять то, что дано понять.

Е.В. Пилюгина

В статье представлен анализ результатов исследования понятийных способностей в контексте теории М.А. Холодной и иерархической модели знаний Р. Акоффа. Дифференциация и интеграция понятийных способностей позволяет прогнозировать степень усвоения знаний. Установлено, что эффективность когнитивного научения студентов обусловлена уровнем развития вербального абстрактного интеллекта, универсальных компетенций и направленности обучения на достижение мастерства.

Психологическая наука традиционно значительное внимание уделяет исследованиям понятийного мышления в общем контексте интеллектуального развития личности (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л.М. Веккер, В.В. Давыдов, М. Доналдсон, Д. Канеман). Однако, как утверждает М. Айзенк, теоретически это легко объяснимо, так как есть много общего «в методах изучения высших психических процессов мышления и рассуждения, с одной стороны, и интеллекта – с другой» [1, с. 235]. На практике эти области исследования мало соприкасаются. Специалисты в области психологии мышления изучают различные аспекты переработки информации, специалисты в области психологии интеллекта – индивидуальные различия умственных способностей [1, с. 235].

Одну из попыток объединить понятийное мышление и интеллект в общую теоретическую модель предпринял Р. Ли. Он ввел понятие концептуального интеллекта (conceptual intelligence), развитие которого является непосредственным результатом концептуального мышления и концептуального обучения [2]. Другими словами, необходимо, чтобы усвоению понятий предшествовало мышление в понятиях и посредством понятий.

М.А. Холодная полагает, что устройство и функционирование индивидуального понятийного мышления осуществляется как последовательность его структурного, функционального и результативного аспектов. Структурный аспект представлен совокупностью семантических, категориальных и концептуальных ментальных структур, формой организации которых являются семантическая сеть, иерархия категорий и ментальное пространство. Функциональный аспект понятийного мышления включает три одноименных структурам понятийных способностей, которые отвечают за три вида познавательной деятельности (семантизацию, категоризацию и концептуализацию) и три вида познания или базовые формы познавательного отражения. Уровень развития семантических способностей обеспечивает опосредованный характер познания, категориальных способностей – обобщающий характер и концептуальных способностей – его порождающий характер. Результативный аспект понятийного мышления согласуется с теориями метапознания. Он интегрирует понятийные структуры с их взаимообусловленными, но специфическими (модальными) механизмами функционирования трех понятийных способностей в общие понятийные ментальные репрезентации. Последние не только обеспечивают уровень понимания психического явления, но и оказывают влияние на индивидуальный ментальный опыт (интеллект) субъекта посредством пере структурирования его понятийного (концептуального) опыта. В дальнейшем благодаря

механизму обратной связи уже ментальный опыт оказывает влияние на имеющиеся у субъекта познания понятийные структуры [3; 4].

Кроме того, исходя из онтогенетического закона организации индивидуального интеллекта (Г. Марфи и Х. Вернон), авторской структурно-интегративной теории и дифференционно-иерархической теории развития Н.И. Чуприковой, М.А. Холодная осуществляет «привязку» пяти уровней интеллекта к определенной возрастной категории [5]. Уровень диффузной целостности, системной дифференциации и интеграции определяет структуру интеллекта в детском, школьном и юношеском возрасте. Уровень иерархической интеграции характеризует интеллект взрослого человека, включая компетентность, талант и мудрость как формы его интеллектуальной активности. В свою очередь, уровень централизации имеет место на поздних этапах онтогенеза [4].

Современная практика обучения также заинтересована в конкретизации соотношения знаний и их психических носителей, в разработке инновационных образовательных технологий, которые приобретают адресную направленность в зависимости от структуры и уровня развития индивидуального интеллекта. Знания в отличие от информации всегда принадлежат конкретному человеку в контексте его внутреннего ментального опыта. Такой подход представлен в иерархической модели знаний Р. Акоффа (рисунк 1).

Модель имеет форму пирамиды, разделенной на четыре уровня: данные, информация, знания и мудрость. Информация представляет собой совокупность данных с контекстом, меру устранения их неопределенности и неупорядоченности. Превращение данных в информацию происходит посредством контекстуализации (определения цели сбора данных), категоризации (подразделения данных на ключевые компоненты), калькуляции (математической или статистической обработки данных), корректировки (их очищения от ошибок) или конденсации (преобразования данных в более конкретные формы). Знание – это информация со смыслом, а мудрость – знание с проницательностью. Таким образом, модель иерархии знаний может быть конкретизирована с точки зрения теории и практики образования как восхождение от информации к знаниям и от знаний к мудрости [6; 7].

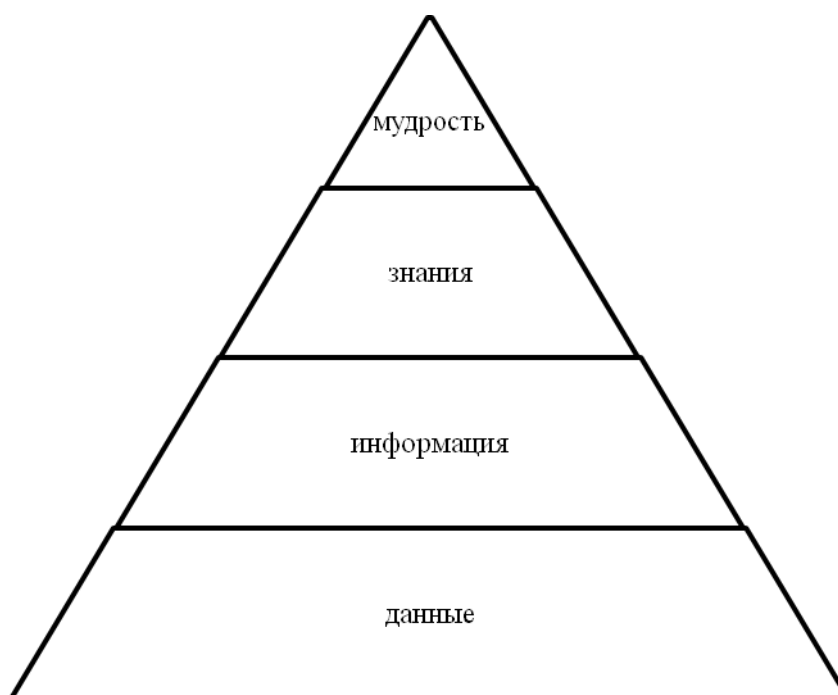


Рисунок 1 – Пирамида знаний Р. Акоффа

Наше исследование взаимосвязи понятийного мышления и индивидуального интеллекта в парадигме ментального опыта было проведено в общем контексте мониторинга когнитивного развития личности студента в образовательном процессе. В течение семестра усвоение теоретических знаний 68-ю студентами 3 курса в возрасте 21–25 лет (все методики выполнили 53 студента, преимущественно девушки) сопровождалось когнитивными практиками и было завершено метакогнитивным анализом развития личности. Накопленный в процессе мониторинга банк эмпирических данных позволил нам достаточно дифференцированно и всесторонне подойти к решению поставленной задачи исследования.

Для диагностики понятийных способностей и понятийного мышления студентов мы использовали три методики М.А. Холодной «Обобщение трех слов», «Семантический дифференциал» и «Понятийный синтез» [4; 8], опросник «Типы мышления и креативности (профиль мышления)» Дж. Брунера [9], тест «Перечень стилей научения» Дж. Рензулли и Л. Смита [10; 11], а также «Исключение понятий» и «Определение понятий» [12]. Для диагностики абстрактного и конкретного вербального интеллекта – методику «Ведущий способ группировки» А.П. Лобанова [13]; креативности – тест «Насколько вы креативны» К. Венкера [13]. Результаты, полученные при помощи других используемых в исследовании диагностических методик, мы будем приводить по мере необходимости для конкретизации общих закономерностей.

Полученные данные были подвергнуты факторному анализу. Переменные образовали 9 факторов: от 6 (F 5) до 16 (F 9) в каждом. Общий процент объясненной дисперсии – 56. Шкалы методик М.А. Холодной с разной нагрузкой вошли в структуру семи факторов, чаще образуя диады, реже – будучи представлены в отдельности.

Взаимосвязь категориальных способностей понятийного мышления, диагностируемых при помощи методики «Обобщение трех слов», с другими переменными можно конкретизировать на основе анализа структуры четвертого и шестого факторов. По первым двум переменным они могут быть названы «Образное мышление и полнезависимость» (0,76; 0,73) и «Коммуникативные и категориальные способности» (–0,74; –0,65).

Содержание F 4 позволяет предположить наличие положительной связи концептуальной способности (0,49), диагностируемой при помощи методики «Понятийный синтез», и категориальной способности (0,30) с образным (0,76), знаковым (0,30) и символическим (0,29) мышлением по опроснику Дж. Брунера, полнезависимостью (0,73 и 0,46 по тестам «Скрытые фигуры» и «Скорость завершения рисунков» Л. Терстоуна), с суммарным показателем креативности (0,27) по тесту К. Венкера и с ее типами: стратегически мыслящие (0,63) и любознательные (0,33) креативы.

Переменная «концептуальные способности» (0,49) расположена по соседству со стратегически мыслящими креативами (0,63) и полнезависимыми (0,46). Соответственно, категориальные способности (0,30) – между любознательными креативами (0,33) и символическим мышлением (0,29). Представляет интерес тот факт, что в структуру этого фактора с положительной нагрузкой входит оценка собственного интеллекта (0,42) по методу Дембо – Рубинштейн.

Категориальная способность в F 6 представлена с максимальной нагрузкой (–0,65) во взаимосвязи со шкалой концептуальных способностей, диагностируемых методикой «Семантический дифференциал»: отсутствие сенсорно-эмоциональных впечатлений (–0,47). Для фактора характерна биполярная композиция входящих в него переменных. Понятийные способности согласуются с коммуникативными способностями (–0,74), с дигитальным каналом репрезентации (–0,46), с абстрактным (–0,30) и конкретным (–0,29) интеллектом и креативным типом «любители открытий» (0,27). В то же время они демонстрируют обратную направленность связей с визуальной ре-

презентацией (0,34) и концепцией принятия обогащаемого интеллекта (0,33) по методике К. Двек (в модификации Т.В. Корниловой).

Среднеслабые и сильные сенсорно-эмоциональные впечатления представлены в структуре четырех факторов. В F 2 «Универсальные компетенции: инструментальные (-0,79), системные (-0,71), межличностные (-0,65)» сильные сенсорно-эмоциональные впечатления коррелируют с аудиальным каналом репрезентации (-0,65), способностью к абстрагированию (-0,50) по методике «Исключение понятий», с чувственной креативностью (-0,42) и абстрактным вербальным интеллектом (-0,28). Определенную оппозицию им составляют «предметное мышление» (0,59), «визуальный канал» (0,43), креативный тип «любители открытий» (0,28), стиль мышления/обучения «прагматик» (0,28) и «принятие целей обучения» (0,27). Структура фактора рельефно отражает представление студентов о том, что способствует (и не способствует) формированию компетенций в процессе обучения (рисунок 2).



Рисунок 2 – Биполярная структура F 2 «Универсальные компетенции»

В F 3 «Интолерантность к неопределенности и определение понятий» (0,62; 0,55) среднеслабые (0,36) и сильные (-0,27) сенсорно-эмоциональные впечатления находятся по разные стороны понятийных баррикад. Среднеслабые сенсорно-эмоциональные впечатления демонстрируют наличие положительных связей с межличностной интолерантностью (0,31) и полнезависимостью (0,28). Сильные сенсорно-эмоциональные впечатления – только с одной переменной «критически мыслящие» креативы (-0,28).

В F 8 «Мыслитель и теоретик» (-0,79; -0,65) среднеслабые (0,41) и сильные (-0,42) сенсорно-эмоциональные впечатления относятся к разным полюсам. Сильные сенсорно-эмоциональные впечатления соотносятся не только со стилями мыслителя и теоретика, но и согласуются с усердным типом креативности (-0,49), способностью к обобщению (-0,41), принятием теории обогащаемой личности (-0,35) и гармоничными креативами (-0,32). Напротив, среднеслабые сенсорно-эмоциональные впечатления студентов коррелируют со стилем обучения «активист» (0,46), коммуникативными способностями (0,36), креативностью (0,31) по Дж. Брунеру и любознательными и критически мыслящими (0,29) по К. Венкеру.

В F 9 «Коммуникативно-организаторские способности» (-0,62; -0,69) среднеслабые (0,40) и сильные (-0,48) сенсорно-эмоциональные впечатления являются разнонаправленными по характеру связей. Сильные впечатления демонстрирует стиль активист (-0,55), носитель знакового мышления (-0,44), чувственный креатив (-0,42), толерантный к неопределенности (-0,36), человек с абстрактным интеллектом (-0,35), дигитал (-0,34) и критически мыслящий (-0,27). Среднеслабые сенсорно-эмоциональные впечат-

ления характерны для студентов с выраженной межличностной интолерантностью, предпочитающих ясность и определенность в отношениях (0,60), признающих теорию наращиваемого интеллекта (0,42) и относящихся к типу гармоничных креативов (0,33).

Концептуальные способности (0,31), диагностируемые методикой «Понятийный синтез», с положительной нагрузкой вошли в структуру F 1 «Общая креативность» (0,89). Фактор включает все типы креативов по тесту К. Венкера: от любознательных (0,62) до критически мыслящих (0,32), исключая только стратегически мыслящих креативов. Результаты исследования согласуются с выводом М.А. Холодной о совпадении свойств концептуального мышления и креативности как творческого мышления [4, с. 236]. Тест К. Венкера диагностирует показатели дивергентного мышления в структуре разных типов креативных личностей. Концептуальные способности также положительно взаимосвязаны с креативностью по опроснику Дж. Брунера (0,43) и дигитальным каналом репрезентации (0,43) и отрицательно – с теорией наращиваемого интеллекта (–0,30). Возможно, студенты креативностью во многом компенсируют среднеслабые показатели развития вербального интеллекта.

Корреляционный анализ (по Пирсону) выявил наличие статистически значимой обратной связи сильных сенсорно-эмоциональных впечатлений с показателями их отсутствия (–0,27; $p < 0,05$) и среднеслабой выраженностью (–0,86; $p < 0,001$). Категориальные способности студентов, обучающихся по специальности социальная педагогика и практическая психология, значимо коррелируют с их конкретным (0,32; $p < 0,05$) и абстрактным (0,35; $p < 0,01$) вербальным интеллектом. Полученные данные не противоречат теоретическим положениям, согласно которым конкретный и абстрактный интеллект определяются характером организации тематических и категориальных репрезентаций [14].

Теория понятийного мышления М.А. Холодной и ее анализ структурно-содержательных компонентов теста Д. Векслера позволили нам реинтерпретировать результаты исследования взаимосвязи видов вербального интеллекта (методика ВСГ) и парциальных интеллектуальных способностей (тест Д. Векслера). В нашем исследовании были обнаружены значимые корреляции конкретного и абстрактного вербального интеллекта с компонентом «вербальное понимание»: «Осведомленность», «Понятливость», «Сходство» и «Словарный» [14]. Совокупность названных выше субтестов принято интерпретировать как кристаллизованный интеллект, обусловленный образованием и культурой. Оба вида вербального интеллекта также взаимосвязаны с субтестами «Арифметический» и «Складывание фигур» и по отдельности – с «Повторением цифр» и «Кубики Коса» соответственно. Согласно концепции понятийных способностей, конкретный и абстрактный вербальный интеллект имеет статистически значимую положительную корреляцию с семантическими способностями, диагностируемыми шкалой «Осведомленность» (0,39; 0,39), «Понятливость» (0,25; 0,29) и «Словарный» (0,27; 0,49), и категориальными способностями, тестируемыми субтестом «Сходство» (0,33; 0,27).

Таким образом, категориальные способности, диагностируемые методикой «Обобщение трех слов», одновременно взаимосвязаны с образным, знаковым и символическим мышлением, а также с концептуальными способностями, диагностируемыми методикой «Понятийный синтез», при ярко выраженной полнезависимости и наличии стратегического мышления (варианта дивергентного мышления, или гилфордовской креативности). Кроме того, категориальные способности коррелируют с отсутствием сенсорно-эмоциональных впечатлений и в целом с вербальным интеллектом.

Сильные сенсорно-эмоциональные впечатления в совокупности с абстрактным интеллектом способствуют формированию универсальных (инструментальных, системных и межличностных) компетенций и направленности обучения на достижение мастерства. Они, конкурируя со среднеслабыми сенсорно-эмоциональными впечатлениями, одно-

временно согласуются со стилями мышления/обучения (типами «мыслитель» и «теоретик») или с высокими показателями коммуникативно-организаторских способностей и знакового мышления, креативности, толерантности к неопределенности и абстрактного интеллекта. Возможно, речь может идти об определенном балансе когнитивного и метакогнитивного уровней развития личности, который оказывает определенное влияние на характер и успешность образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психология: комплексный подход / М. Айзенк [и др.] ; под ред. М. Айзенка. – Минск : Новое знание, 2002. – 832 с.
2. Li, R. A theory of conceptual intelligence: Thinking, learning, creativity and giftedness / R. Li. – Westport, CT : Praeger, 1996. – 260 p.
3. Холодная, М.А. Особенности организации концептуальных структур: онтологический подход / М.А. Холодная // Когнитивные исследования : сб. науч. тр. ; под ред. А.А. Кибрика, Т.В. Черниговской, А.В. Дубасовой. – М. : ИП РАН, 2012. – Вып. 5. – С. 177–193.
4. Холодная, М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М.А. Холодная. – М. : ИП РАН, 2012. – 288 с.
5. Чуприкова, Н.И. Всеобщий универсальный дифференционно-интеграционный закон развития как основа междисциплинарной парадигмальной теории. Перспективы исследования / Н.И. Чуприкова // Дифференционно-интеграционная теория развития / Сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев. – М. : Языки славянских культур, 2011. – 496 с.
6. Дубова, И.В. Управление знаниями в химической подготовке студентов горно-металлургического направления / И.В. Дубова, Н.М. Вострикова // Повышение качества высшего профессионального образования : материалы Всерос. науч.-метод. конф. : в 2 ч. – Красноярск : СФУ, 2008. – Ч. 2. – С. 167–170.
7. Климов, С.М. Интеллектуальные ресурсы общества / С.М. Климов. – СПб. : Знание, 2002. 200 с.
8. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
9. Лобанов, А.П. Когнитивная психология : учеб. пособие / А.П. Лобанов. – 2-е изд. – Минск : Новое знание, М. : ИНФРА-М, 2012. – 376 с.
10. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
11. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / В.В. Величко [и др.]. – Минск : Медисонт, 2001. – 168 с.
12. Познавательные процессы личности и методика их развития : метод. рекомендации ; под ред. Е.Н. Степанова. – Псков : ПО ИПКРО, 1994. – 58 с.
13. Лобанов, А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А.П. Лобанов. – Минск : Агентство В. Гревцова, 2008. – 296 с.
14. Лобанов, А.П. Интеллект и ментальные репрезентации: образовательный подход : монография / А.П. Лобанов. – Минск : БГПУ, 2010. – 288 с.

Lobanov A.P. New Viewpoint on the Education and Development in Modern University: Conceptual Abilities and Conceptual Teaching

The analysis of the results of conceptual abilities investigation in the context of Holodnaya's theory and Akoff's hierarchical model is presented in the article. Differentiation and integration of conceptual abilities allow to predict the level of knowledge acquisition. It is revealed that the efficiency of students' cognitive learning is determined by the level of the development of verbal abstract intelligence, universal competences, and educational orientation towards achievement of high level of skills and competence.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 04.09.2013

УДК 159.923.2:159.9.07

*Л.А. Онуфриева***ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ**

Статья охватывает вопросы теоретического исследования процесса профессионализации будущих специалистов социэкономических профессий через призму социального окружения, ведь проблема формирования профессионализма личности молодых людей в различных видах деятельности для психологии является очень актуальной. Показано, что профессия в большинстве случаев вводит человека в то или иное социальное поле, определяет его место жительства, условия жизни и работы, и часто – направление его интересов и уровень дальнейшего развития. Определены интегральные характеристики личности профессионала, которые являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности. Подытожено, что профессиональное развитие на разных этапах жизнедеятельности человека является результатом и средством развития личности; главной тенденцией развития Я-концепции студентов является балансирование, выравнивание проблемного поля и структуры Я-концепции к концу первого года обучения, которое происходило за счет внутренних психических резервов личности, а показателем этого процесса является интернализация студентов, определенное отстранение и просмотр своих убеждений в профессиональном, мировоззренческом и бытийном аспектах.

Проблема формирования профессионализма личности молодых людей в разных видах деятельности для психологии является очень актуальной. Анализ научных психологических источников по профессионализации личности показывает, что теория профессионального становления личности включает в себя концепцию становления личности в деятельности как профессионала и концепцию управления процессом профессионализации. Общество и профессия предъявляют работнику требования, и человек начинает реализовывать себя в практической деятельности. Но в то же время молодой человек как специалист ограничен в своих возможностях и не всегда, а тем более сразу может отвечать этим требованиям. То есть он должен приобрести и выработать в себе соответствующие качества, перед тем как предложить себя в качестве специалиста. Чтобы пройти путь этого разрыва, нужен процесс научения этого специалиста, привлечения его к профессии, который называют профессионализацией.

Поскольку виды деятельности требуют и разных качеств, то привлечение человека к определенной профессиональной деятельности является формированием в нем набора конкретных качеств. И хотя считается, что эти качества (способности) развиваются только на основе определенных природных задатков, тем не менее понятно, что определенные конкретные способности формируются социально, поскольку природа не может предсказать те специфические профессиональные требования, которые все чаще возникают в изменчивом социальном мире. Цель нашей статьи – теоретическое исследование процесса профессионализации будущих специалистов социэкономических профессий через призму социального окружения, которое несет эстафету культуры. Выбор профессии фактически является выбором образа жизни, свойственного данной культуре, которая имеет свои профессии. Именно профессия в большинстве случаев вводит человека в то или иное социальное поле, определяет его место жительства, условия жизни и работы, и часто – направление его интересов и уровень дальнейшего развития.

Необходимо отметить, что следует различать понятия «профессия» и «специальность». Специальность – это подвид профессии, определяется разделением труда в рамках одной профессии. Различие между «профессией» и «специальностью» заключается в количественных характеристиках оценки суммы знаний, умений и навыков, т.е. профессия требует широты этих характеристик, а специальность – их глубины.

Из определения «профессии» логически следует дифференцированное рассмотрение понятий «деятельность» и «труд», которые, на первый взгляд, воспринимаются как синонимы, но все же несут разный психологический смысл: деятельность – это динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе чего происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной деятельности, а труд – это целесообразная деятельность человека, направленная на видоизменение и приспособление своих потребностей. В этом контексте хотелось бы отметить, что деятельность – это социально-историческая система, которая объединяет человека с деятельностью средством объективных независимых от индивида форм, имеющих своим прототипом труд, который включает в себя следующие три момента: собственно труд, предметы труда и средства труда. Поэтому, исходя с позиций современной психологии к изучению профессии как «определенной объективной и при этом совершенно регламентированной организации деятельности личности» [9, с.19], можно считать, что профессиональная деятельность требует ее исследования как динамической, полиструктурной многоуровневой иерархической системы, а это обозначает раскрытие всего многообразия взаимоотношений личности с предметами, средствами и продуктами труда, с людьми, с целым рядом специфических и неспецифических явлений, сопровождающих трудовой процесс, и определение влияния этих взаимоотношений на функционирование психических процессов, которые актуализируются деятельностью.

Таким образом, исследование различных видов профессиональной деятельности как реализации человека в профессии должно охватывать различные стороны процесса труда, его организации и данные об осуществлении этой работы человеком не только по внешним показателям, но и по показателям, которые раскрывают регуляцию течения этой деятельности. Поэтому психологический анализ профессиональной деятельности всегда осуществляется на двух взаимосвязанных уровнях, которые раскрывают внешние взаимосвязи и взаимосвязи, складывающиеся между простыми моментами труда (целесообразной деятельностью, предметом труда, средствами труда) и человеком.

Что касается психологии профессионализации, то активное построение человеком своей трудовой деятельности (ее целей, систем действий, внешних и внутренних средств, условий) является выражением общего свойства активности психического отражения, который переполнен субъективностью. Исследователь Е.А. Климов по этому поводу отмечает, что «игнорирование этого свойства или тем более разного рода посягательств на него, которые выражаются в попытках крайне регламентировать проявление субъектного фактора труда на принципах отношения к техническим средствам (ограничение уровней свободы действий, приемов, предоставление разным людям единого образца поведения и действий), не соответствует объективным закономерностям психики и не может привести к достижению высшего качества труда» [8, с. 98]. Поэтому, если говорить о развитии субъекта труда, то прежде всего следует говорить о развитии его способности самостоятельно осмысливать свою деятельность, самостоятельно находить смыслы этой деятельности и искать путь совершенствования себя в этой деятельности. По мнению М.С. Пряжниковой, смыслом профессионального самоопределения является самостоятельное и осознаваемое нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации [16].

Если понимать самоопределение как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития и формирования себя как полноценного участника общества, то профессиональное самоопределение способствует нахождению личностных смыслов в выбранной, усваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смыслов в самом процессе самоопределения.

Выбор профессии – основа самоутверждения в обществе, одно из главных решений в жизни. Поэтому профессиональное самоопределение можно рассматривать как выбор, осуществляемый в результате анализа внутренних ресурсов субъекта выбора профессии и соотношение их с требованиями профессии. Содержание определения освещает двусторонность явления выбора профессии: с одной стороны, тот, кто выбирает (субъект выбора), а с другой – то, что выбирают (объект выбора). И субъект, и объект характеризуются большим количеством характеристик, чем объясняется неоднозначность явления выбора профессии.

В психологии не существует единого взгляда на то, как формируется образ профессии и какие факторы влияют на этот процесс. Ряд исследователей придерживается точки зрения на выбор профессии как на определение вида труда. В этом случае предметами исследования выступают, с одной стороны, характеристики человека как субъекта труда, а с другой – характер, содержание, вид работы и ее объект. Профессиональное самоопределение понимается здесь как процесс развития субъекта труда. Отсюда и вывод: выбор профессии сделан правильно, если психофизиологические данные личности соответствуют требованиям профессии [1; 2; 12]. При этом недооценивается активное начало личности, выбирающей профессию.

В контексте понимания профессии принимают во внимание как исходное положение о выборе профессии как выборе вида труда. Это распространенная точка зрения, где основным детерминантом правильного выбора считается профессиональный интерес, но предмет интереса – образ профессии – остается без внимания [4; 13]. Такой подход утверждает активность самого субъекта в выборе профессии, а не подготовку к труду.

Существует еще один взгляд на образ профессии через выбор профессии как важнейшее событие в определении смысла жизни человека. Выбор профессии здесь связан с прошлым опытом личности, и процесс профессионального самоопределения участвует в формировании общего образа «Я», определяет в конечном итоге течение жизни. Этот подход требует учета широкого спектра факторов, влияющих на выбор профессии. Кроме того, он позволяет сделать акцент на временном аспекте – на прошлом опыте личности. Представление о будущем, об образе профессии, к которому еще долго будет идти подготовка, не учтено. В то же время образ профессии еще должен стать фактором выбора профессии, стать стержнем жизненных планов личности. Отсюда формирования профессиональной направленности может создать основное содержание самоопределения через усвоение схемы образа профессии.

Если процесс самоопределения составляет основное содержание развития личности в годы ранней юности, то первое необходимое условие формирования профессиональной направленности состоит в возникновении избирательно-положительного отношения человека к профессии или к отдельной ее стороне. Речь идет о возникновении субъективного отношения к тем объективным связям, которые могут иметь место в будущем между человеком и образом профессии. Однако некоторые отношения иногда не приобретают личностной значимости или вызывают избирательно-отрицательное отношение к отдельным аспектам труда (тяжелый, непрестижный, сложный, не модный). В юности формируется собственный образ жизни, происходит усвоение профессиональных ролей, включение во все виды социальной активности. В систему субъективных свойств личности включаются жизненные планы человека, их мотивы и цели труда.

А.Б. Каганов выяснял у молодежи разного пола и возраста их жизненные планы, которые определяются объективными условиями жизни и ценностными ориентациями личности. В группе лиц в возрасте 20–25 лет сохраняется ярко выраженная направленность на получение высшего образования, интересной работы. Актуальными для этой возрастной группы остается поиск любимого человека, верных друзей, проблема создания семьи. Вместе с тем в этом возрасте усиливается установка на приличные жилищ-

ные условия, материальную обеспеченность, так как многие приступает к созданию своей семьи. Е.Ф. Рыбалко обнаружила аналогичную структуру жизненных планов в соответствующей возрастной группе студентов [18].

Профессиональное самоопределение сегодня – многомерный процесс, который можно рассматривать под разными углами зрения [2; 12; 14; 15]. Во-первых, как серию задач, которую общество ставит перед личностью, которая должна последовательно решить их в течение определенного периода времени. Во-вторых, как процесс принятия решений, посредством которых индивид формирует и оптимизирует баланс своих предпочтений и склонностей, с одной стороны, и потребностей существующей системы общественного разделения труда, с другой. В-третьих, как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность.

Профессиональная ориентация не только социальная, но и психологическая проблема. В психологии существуют три главных теоретических подхода к ней [11].

1. *Стабильность и практическая неизменность индивидуальных качеств человека.* Этот подход направляет отбор, который обеспечивает способы и успех его деятельности; акцент делается здесь, с одной стороны, на подборе людей, имеющих задатки для той или иной работы, а с другой – на подборе работы, наиболее соответствующей индивидуальным качествам того или иного человека.

2. *Целенаправленно на формирование способностей.* Этот подход исходит из идеи, что у каждого человека можно так или иначе выработать нужные качества. Оба подхода формулируются по-разному, но их общий методологический недостаток в том, что индивидуальность и трудовая деятельность рассматриваются как независимые и противостоящие величины, одна из которых обязательно подчиняет себе другую.

3. *Формирование индивидуального стиля деятельности.* Третья возможность, которая вытекает из принципа единства сознания и деятельности. Эта концепция основана на следующих предпосылках, сформулированных Е.А. Климовым: акцентируется, что есть стойкие и практически не подлежащие воспитанию психологические качества, имеющие существенное значение для успешной деятельности. Возможны различные по способам, но равноценные по конечному эффекту производительности труда варианты приспособления к условиям профессиональной деятельности. Имеются широкие возможности преодоления слабой выраженности отдельных способностей, или упражнения по компенсации с помощью других способностей или способов работы [9, с. 107].

Формирование способностей необходимо вести с учетом индивидуального своеобразия личности, т.е. внутренних условий развития, вместе с учетом внешних условий (предметной и микросоциальной среды). Существенные факторы профессионального самоопределения: возраст, в котором осуществляется выбор профессии, уровень информированности человека и уровень его притязаний. Нельзя забывать и о том, что ранняя профессионализация часто связана с неблагоприятными семейными условиями, низкой успеваемостью и другими негативными факторами, которые снижают уровень сознания и добровольности выбора. В то же время молодые люди не часто придерживаются первоначальных ориентаций. Чем старше люди, тем больше разветвляются их жизненные пути, а параллельно этому меняются и жизненные ориентации. Те, кто хотел и поступил в вуз, сначала кажутся удовлетворенными. Но у тех, кто выбрал профессию не вполне серьезно и продуманно, в дальнейшем возникают трудности: один не справляется с учебой, другой разочаровывается в специальности, третий сомневается в правильности выбора вуза.

Существенным критерием правильного выбора профессии является соответствие склонностей и способностей человека тем требованиям, что избранная профессия предъявляет к работнику. Принципиальное решение некоторых основных сторон этого вопроса содержится в исследованиях А.Г. Ковалёва, В.М. Мясичева, Б.М. Теплова, по-

священных проблеме способностей [10; 17]. Важнейшие положения, обоснованные ими, заключаются в том, что способности нельзя рассматривать как скрытые внутренние возможности человека. Они всегда являются производными от единства индивида и условий его жизни и труда. Развитие способностей к труду не может происходить вне склонности, а склонность неизбежно приводит к развитию способностей. В связи с этим существует закон соответствия способностей и склонностей.

Наблюдение за развитием способностей подтверждают несомненную реальность «закона соответствия», который отражает наиболее общую зависимость, существующую между склонностями и способностями. Но наблюдения указывают на то, что возникновение и первоначальное развитие склонности не всегда связано с потребностью человека в реализации собственных возможностей [6]. Часто образ профессии складывается под определяющим влиянием ценностей молодого человека. Формирование направленности на труд может происходить под влиянием потребности человека в своем более разностороннем развитии, т.е. влияние фактора способностей на возникновение избирательного отношения к труду может быть более отдаленным и опосредованным [9].

В понятии образа профессии можно выделить отдельные стороны, выражающие его содержательную и динамическую характеристики. К содержательной стороне образа относят полноту и уровень направленности, к динамической – ее интенсивность, длительность и устойчивость. Полнота и уровень направленности несет содержательную личностную характеристику профессиональной направленности и в значительной мере содержит ее формально-динамические особенности. Под полнотой профессиональной направленности понимается круг (разнообразие) мотивов предпочтения профессии. Итак, одна из форм развития профессиональной направленности состоит в обогащении ее мотивов: отдельного мотива до все более широкой системы мотивов. Образ профессии для большой группы людей может включать те же мотивы и все-таки быть разным.

Конечно, мотивы, лежащие в основе направленности на профессию, неоднородны по происхождению, характеру связей с образом профессии. В этом контексте правомерно выделение, во-первых, группы мотивов, выражающих потребность в том, что составляет основное содержание профессии, ее образ. Вторая группа мотивов связана с отражением некоторых особенностей профессии в общественном сознании (мотивы престижа, общественной значимости профессии). Конечно, связь индивидуального сознания с профессией приобретает в этом случае более опосредованный характер. Третья группа мотивов: самораскрытие и самоутверждение, материальные потребности, особенности характера, привычек и т.д. выражает ранее сложившиеся потребности личности, актуализированные при взаимодействии с профессией. Четвертую группу составляют мотивы: убежденность в собственной пригодности, в обладании творческим потенциалом, в том, что намеченный путь и есть «мое призвание». Это особенности самосознания, характеризующие самовыражение личности в условиях взаимодействия с профессией. Мотивы, которые относятся к пятой группе, выражают заинтересованность человека во внешних, объективно несущественных атрибутах профессии, например, стремление к отдельной «романтической» профессии.

Итак, основываясь на изложенных утверждениях, под уровнем профессиональной направленности понимается степень соответствия ведущего мотива предпочтения профессии (личностного смысла), а не ее объективное содержание. При высоком уровне направленности близким и нужным человеку является наиболее существенное в этой работе, то, что составляет ее объективное назначение – образ как регулятор труда. При низком уровне направленности ведущий мотив выражает потребность не столько в труде, сколько в различных, связанных с ней обстоятельствах.

Основной показатель работы – содержательность и глубина профессионального интереса с учетом его состояния в системе мотивов, образующих профессиональную

направленность. Понятно, что без достаточно устойчивой профессиональной направленности невозможно оптимальное взаимодействие между человеком и выбранным трудом. Только при этом условии возможно развитие творческих и нравственных сил человека в процессе профессионального труда. Итак, оптимальное развитие профессиональной направленности лежит в повышении глубины и силы осознания образа профессии. Профессия также влияет и на субъект, и на процесс его подготовки к мастерской труда. Это влияние характеризуется тем, какие чувства, образы, мысли возникают в сознании под влиянием профессии, и, что особенно существенно, теми объективными требованиями, которые профессия требует от человека. К их числу относятся, во-первых, требования некоторых профессий к отдельным психофизическим свойствам человека. Во-вторых, требования к общим и специальным способностям личности. При этом «благоприятная мотивация» составляет важнейшее условие формирования годности [3, с. 35]. Поскольку значение способностей дифференцируется по отношению к труду, должна быть дифференцирована и мотивационная сторона профессионального самоопределения, в которой ведущую роль играет образ профессии, ее смысл.

С точки зрения требований профессии, интересов дальнейшего развития, производительности труда ее представителям не безразлично, какой именно мотив будет преобладающим в образе профессии. Отметим, что особое значение для труда имеет мотив, который органично связан с его содержанием. Преимущество этого мотива является вместе с тем и субъективной предпосылкой достижения удовлетворенности своим трудом. Высокий уровень профессиональной направленности – это та качественная особенность структуры мотивов личности, которая выражает единство интересов личности в системе профессионального самоопределения. Повышение уровня профессиональной направленности образует основное содержание ее развития. Итак, при формировании профессиональной направленности через активизацию структуры мотивов личности необходимо учитывать единство интересов и средств самоопределения человека. Профессиональная направленность должна образовываться не только спонтанным возникновением интересов, но и с опорой на основное содержание образа профессии, которая также находится в непрерывном развитии. Анализ работ по проблеме периодизации профессионального становления личности позволяет сделать следующий вывод: разнообразие путей индивидуального развития личности во взрослом периоде жизни исключает выделение универсальных критериев периодизации взрослости. Для одной группы людей определяющим фактором является социальная ситуация развития (система общественных, семейных и профессиональных отношений), для другой – профессиональная деятельность и уровни интеграции в профессиональные сообщества, для третьей – психологические новообразования. На протяжении жизни эти факторы могут изменяться, порождать огромное количество вариантов становления личности.

Итак, юность – первый период взрослой, самостоятельной жизни. Ответственность за свою судьбу, за всю последующую жизнь определяет специфику этого возрастного этапа. Для кого-то в юности начинается реализация жизненных планов, многие же продолжают поиски себя во взрослой жизни, пытаясь решить проблему самоопределения методом проб и ошибок. Несмотря на то, что жизненный мир и соответствующие ему мировоззренческие установки сформировались в предыдущем возрастном периоде, очень многое еще уточняется и окончательно осознается на пути этих поисков. Окончательное самоопределение, позволяющее начать утверждать себя в жизни, и является центральным возрастным новообразованием юности.

В возрасте 18–20 лет студент переживает активное развитие эстетических и нравственных чувств, становления и стабилизации характера, овладевает комплексом социальных ролей (профессиональных, гражданских, трудовых, семейных и т.д.). Для многих это период начала трудовой деятельности, создание собственной семьи. Происхо-

дит преобразование мотивации, системы ценностных ориентаций, формируются профессиональные способности и навыки. Важным является и то, что образ профессии как когнитивное и эмоциональное образование значительно меняет систему общих ориентиров в общественном и индивидуальном сознании людей. Раньше идеальный образ профессионала во многом был связан с образом конкретных людей и их профессиональной биографией, их определенными профессиональными ценностями (иногда это был собирательный образ, но он имел ту конкретность, что способствовала процессу идентификации). Сейчас можно наблюдать, что «идеальный образ профессионала» несколько заменен на «идеальный образ жизни» («американский», «европейский», «новых русских» и др.). Неопределенность ценностных представлений о самой профессии смещает ориентиры на выбор желаемого образа жизни с помощью профессии, уже является средством достижения этого образа жизни, а не его существенной частью.

Объектом профессионального развития и формой реализации творческого потенциала человека в профессиональном труде являются интегральные характеристики его личности: направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость. Определены интегральные характеристики личности профессионала, которые являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности. Каждая интегральная характеристика представляет собой отдельную комбинацию значимых личностных качеств, существенных для успешного действия в пределах той или иной конкретной профессии [13; 14].

Выбор профессии – это во многом выбор между стратегией адаптации человека через подчинение среде, с одной стороны, и стратегией высвобождения внутренних ресурсов развития личности, включающих способность решать ценностные и нравственные проблемы и противостоять среде. Поэтому профессиональное развитие на разных этапах жизнедеятельности человека является результатом и средством развития личности.

Выводы

В результате исследования выявлено, что Я – концепция студентов первого курса формируется за счет многофакторной интернализации. Я - концепции личности студентов-первокурсников формировалась под влиянием определенных обстоятельств и характерных особенностей социализации в вузе. При этом главной тенденцией развития Я-концепции студентов является балансирование, выравнивание проблемного поля и структуры Я-концепции к концу первого года обучения, которое происходило за счет внутренних психических резервов личности. Показателем этого процесса является интернализация студентов, определенное отстранение и просмотр убеждений, особенно в профессиональном, мировоззренческом и бытийном аспектах.

Проведенное исследование не претендует на его окончательную завершенность. Перспективы дальнейших исследований видим в апробации разработанной экспериментально – диагностической программы на студентах других специальностей социомических профессий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 1982. – С. 137–145.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
3. Байтенгер, О.Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук / О.Е. Байтенгер. – СПб., 1998. – 156 с.

4. Бахчанян, Г.С. Залежність психологічних характеристик студентів від їхньої професійно-спортивної орієнтації / Г.С. Бахчанян // Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України. – 1998. – № 3. – С. 133–137.
5. Вірна, Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / Ж.П. Вірна. – Луцьк : Вежа, 2003. – 320 с.
6. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 368 с.
7. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 280 с.
8. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
9. Климов, Е.А. Психология профессионала : избр. психол. тр. / Е.А. Климов ; гл. ред. Д.И. Фельдштейн. – М. : Воронеж : Ин-т практической психологии, 1996 – 400 с.
10. Ковалев, А.Г. Личность воспитывает себя / А.Г. Ковалев. – М., 1983. – 256 с.
11. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности : учеб. пособие для пед. ин-тов / И.С. Кон. – М : Просвещение, 1979. – 363 с.
12. Максименко, С.Д. Цивілізаційні процеси і розвиток особистості / С.Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені І. Огієнка, Ін-ту психології імені Г.С. Костюка / НАПН України ; за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – Вип. 15. – С. 3–18.
13. Онуфрієва, Л.А. Взаємообумовленість особистісних характеристик і розвиток професійної придатності майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Vedecky prumysl evropskeho kontinentu-2013. – Dil 22. Psychologie a sociologie : Materialy IX mezinar. vedecko-prakticka konf. (27 listopadu – 05 prosincu 2013 roku). – Praha : Education and Science, – 2013. – S. 8–10.
14. Онуфрієва, Л.А. Формування професіоналізму майбутніх педагогів: психологічний аспект / Л.А. Онуфрієва // U podstaw filozofii wychowania i teorii pracy socjalnej. – Tom I : Idea opieki a zasada równosci i wolnosci. – Bielsko-Biala, 2012. – S. 127–136.
15. Поваренков, Ю.П. Основы психологической концепции профессионализации / Ю.П. Поваренков // Ежегод. рос. психол. об-ва. – М., 1995. – Т. 1. – Вып. 2. – С. 152–153.
16. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М. : Изд-во Ин-та практич. психологии, 1996. – 256 с.
17. Психология самосознания : хрестоматия / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара : Бахрах – М., 2000. – 672 с.
18. Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология : учеб. пособие / Е.Ф. Рыбалко. – Л., 1990. – 256 с.

Onufrieva L.A. Psychological Features of the Professionalization Problem of Future Specialists of Socionomic Professions

The article covers the theoretical study of the professionalization of future specialists of socionomic professions in the light of social environment, because the problem of young personality's professionalism formation in various activities is very important for the psychology. The profession is shown to introduce a man into this or that social field in most cases, it determines its location, living and working conditions, and often the direction of his interests and the level of future development. The integral characteristics of the professional personality which are the psychological basis necessary for all kinds of activities are defined. The author concluded that the professional development at different stages of a man's vital activity is the result and a means of a personality development; the main trend of students' Me-concept development is balancing, alignment of problem field and the structure of Me-concept by the end of the first year of studying, which was due to internal personality mental reserves, but an indication of the process is the students' internalization, and a certain removal and revision of own belief in the professional, philosophical and existential aspects.

Рукапіс паступіў у редакцію 21.02.2014

УДК 159.9.

Е.В. Палюшик

АТРИБУТИВНАЯ ТЕРАПИЯ ФЕНОМЕНА АНОЗОГНОЗИИ У ЛИЦ, ЗАВИСИМЫХ ОТ АЛКОГОЛЯ

Статья посвящена проблеме зависимости людей от психоактивных веществ, которая рассматривается в единстве физиологических, психологических, социальных и духовных компонентов личности. Описана авторская программа реабилитации лиц с алкогольной зависимостью. При анализе результатов акцент делается на способах коррекции механизмов атрибутирования, отношения к болезни, установки на лечение. Материалы статьи позволят специалистам оптимизировать работу с химически зависимыми людьми, могут использоваться в практической работе социальных и медицинских психологов, врачей психиатров-наркологов.

Введение

Обратиться к проблеме зависимости людей от психоактивных веществ (ПАВ: алкоголь, наркотики и другие химические вещества) нас побудила актуальность этой проблемы. В различных источниках с небольшими расхождениями считается, что в зависимости находится до 20% людей, употребляющих алкоголь. По отношению к наркотикам эта цифра значительно выше. Всего в мире (без учета курильщиков табака) в зависимости от ПАВ находится около 500 млн человек.

Лечение больных с зависимостями от ПАВ в условиях наркологического стационара в настоящее время следует признать малоэффективным, поскольку ремиссию более одного года (после стационарного лечения) регистрируют лишь у 9–12% пациентов. Такая низкая эффективность требует разработки новых способов лечения заболевания, а также специальных реабилитационных программ, позволяющих увеличить продолжительность ремиссии и препятствовать возникновению рецидивов.

Изучение литературы, относящейся к психологии алкоголизма, свидетельствует о многообразии и противоречивости точек зрения, подчас не поддающихся интеграции. «Любое поведенческое изменение невозможно без изменения его атрибутивных оснований, т.е. без атрибутивного реструктурирования, и остается лишь сожалеть, что в отечественной социально-психологической традиции исследования в данной проблемной области носят зачаточный характер», – считает В.А. Янчук [1]. «Анализ особенностей процесса причинного объяснения в современной социальной психологии связывается, прежде всего, с понятием атрибутирования, определяемого как правдоподобное объяснение человеком самому себе причинности происходящего. Как люди отвечают для себя на вопрос о том, в чем причина происходящего? Какую информацию они используют, принимая решения? Какие стратегии используются людьми при построении выводов? В чем причины ошибочных объяснений? Поиск ответов на эти и многие другие вопросы, связанные с пониманием лежащих в их основе особенностей и механизмов, предпринимается в рамках теории атрибуции (Antaki и Brewin, 1982; Harwey и Weary, 1981; Newstone, 1989; Kelley и Michela, 1980). Подробный обзор различных теоретических подходов к атрибутированию на русском языке представлен Х. Хекхаузен (1986) [2, с. 17–25].

Для зависимых от алкоголя людей способ атрибутирования и построения каузальных схем весьма специфичен: причины, которые приводят к употреблению алко-

Научный руководитель – В.А. Янчук, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Академии последипломного образования

ля, они относят как к диспозиции, личностным качествам (например, слабоволие), так и к ситуации (развод, неприятности на работе и т.д.), но никак не связывают употребление с патологическим влечением к алкоголю, т.е. собственной зависимостью.

Парадокс зависимости от ПАВ заключается в том, что при любой другой болезни, когда врач ставит диагноз, пациент начинает усиленно изучать симптомы своей болезни, степень ее опасности, перспективы лечения, и ему не приходит в голову сомневаться в правильности постановки диагноза и компетентности врача. В случае же злоупотребления синдромом зависимости от ПАВ главным препятствием на пути успешной терапии является отрицание пациентом своей болезни.

Некоторые социокультурные причины феномена анозогнозии

1. Представление в общественном сознании об алкоголизме не как о болезни, а как о грехе, сознательном нарушении человеком морально-этических норм и правил ввиду его слабоволия и испорченности. Можно предположить, что эти представления – результат влияния православной христианской религиозной философии, трактующей эту болезнь как грех, одержимость дьяволом, а редкие примеры исцеления – как чудо. Именно эта общественная норма, как правило, доминирует в представлениях пациентов, рождая иррациональное убеждение, что человек усилиями воли может побороть «пагубную привычку». Признание болезни – это признание себя человеком слабовольным, безнравственным, т.е. человеком «второго сорта».

2. Признание болезни предусматривает отказ от спиртного и ведение трезвого образа жизни, что противоречит постоянному внутреннему желанию зависимого человека вернуть способность контролировать процесс употребления алкоголя, пить как раньше, то есть стать таким, как все. Ни абсолютная трезвость, ни алкоголизм не вписываются в традиционную схему культурного употребления спиртного, поэтому переход от пьянства к трезвости для зависимого человека означает «из огня да в полымя» и не обеспечивает ему возможность интеграции в социум.

3. Прошлый опыт пациента имеет мало примеров решения жизненных проблем без спиртного, что вызывает страх, печаль, одиночество, злость, зависть к умеренно употребляющим алкоголь людям. На собственный вопрос «Как жить дальше?» нет ответа.

В данной статье мы сосредоточимся на описании исследования и данных о структуре, клинических признаках и способе эмпирического исследования установки на лечение у больных алкоголизмом.

Отношение к болезни, по существу, интегрирует все психологические категории, в рамках которых анализируется понятие «внутренняя картина болезни». Это и знания о болезни, ее осознание личностью, понимание роли и влияния болезни на жизненное функционирование, эмоциональные и поведенческие реакции, связанные с болезнью. Стратегия адаптивного или дезадаптивного поведения больных в настоящем и будущем предполагает различные варианты: активную борьбу с болезнью, принятие роли больного, игнорирование болезни и др. защитно-приспособительные механизмы личности, которые являются следствием определенного атрибутивного стиля больного.

Одной из концепций «алкогольной зависимости» в современной науке и практике является так называемая био-психо-социо-духовная концепция, которая была положена в разработанную и проведенную автором программу социально-психологической реабилитации лиц с алкогольной зависимостью. Целью программы было комплексное терапевтическое воздействие, направленное на коррекцию способов атрибутирования и построения позитивных каузальных схем у лиц с алкогольной зависимостью. Исследование было направлено на изучение взаимосвязи способов атрибутирования и типов отношения к болезни лиц с алкогольной зависимостью; также ставилась задача опреде-

лить практические психотерапевтические методы, применение которых способствует положительной установке на лечение у больных алкоголизмом.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили: учение о психологии алкоголизма (Б.С. Братусь, 1984; Ф.Е. Василюк, 1984; Т.А. Немчин, 1989), теория деятельности А.Н. Леонтьева, работы в области общей психологии, социальной психологии, клинической психологии и психологии алкоголизма, и, в частности, положение о том, что алкоголизм – это заболевание, включающее в себя биологические, психологические, социальные, культуральные, духовные и другие проблемы.

Методами исследования стали методы клинической диагностики (наблюдение, беседа, анализ истории жизни и болезни), которые способствовали установлению контакта и сбору анамнеза. Методика представляет собой Личностный опросник Бехтеревского института (ЛОБИ), разработанный с целью диагностики типов отношения к болезни. С помощью данной методики диагностируется сложившийся под влиянием болезни паттерн отношений к самой болезни, к ее лечению, врачам и медперсоналу, родным и близким, окружающим, работе (учебе), одиночеству и будущему, а также к своим витальным функциям (самочувствие, настроение, сон, аппетит).

Описание исследования

Было предположено, что установка на лечение, как и всякая другая установка, включает в себя три основных компонента: познавательный (понимание связи социальных, психологических и соматических проблем с алкоголизацией, знание о возможности излечения от зависимости, знание реальных возможностей данного вида лечения, понимание трудностей, которые возникнут при прекращении алкоголизации и т.д.); эмоциональный (отношение к госпитализации и лечению, преобладающий фон настроения, степень его устойчивости); мотивационный (субъективные причины обращения к врачу, поступления в стационар; намерения прекратить алкоголизацию).

В соответствии с диагностической методикой было определено, что главной мерой для выявления того или иного вида установки выступает поведение больного. В соответствии с рекомендациями к проведению качественных исследований было выбрано 20 человек, проходящих лечение в наркодиспансере по поводу алкогольной зависимости [3]. Поскольку в данной методике пол, возраст, социальное происхождение и т.д. являются второстепенными качествами, то в группах не производилась фильтрация по данным признакам. Каждому испытуемому вручался бланк с текстом опросника. Разъяснялось, что на каждую тему можно сделать от 1 до 3 выборов (не более!) и номера сделанных выборов обвести кружком. Если ни одно из определений не подходит, обводится символ «0». Когда больной не хочет отвечать именно на данную тему, графа остается незаполненной. Однако число нулей и незаполненных граф в сумме не должно превышать трех. Время заполнения регистрационного листа не ограничивалось. Но консультироваться с другими не разрешалось.

Для того чтобы предотвратить групповое обсуждение утверждений, исследование производилось в индивидуальном порядке в изолированном помещении. Поскольку целью исследования являлось измерение количественных и анализ качественных изменений в уровне анозогнозии, мотивации и установки на лечение до и после терапевтического воздействия, направленного на реструктурирование атрибутивных оснований, то исследование проводилось в два этапа. Первый – когда опрашивались больные до лечения, второй – после лечения. При этом результаты сравнивались с людьми, проходящими лечение в стационаре, с которыми проводилась вышеуказанная диагностика, но терапевтическое воздействие было ограничено медикаментозным лечением.

Программа терапевтического воздействия проводилась в течение 12 дней и заключалась в выполнении разработанного автором методического плана. В результате пациенты обследуемой группы прошли следующие процедуры:

1. Прослушали 6 тематических лекций, одна из которых была посвящена самодиагностике (на данной лекции каждый испытуемый получил бланк с текстом «Мичиганского теста для выявления алкоголизма», результаты которого обсуждались по запросу респондентов на групповой структурированной психотерапии) [4].

2. Посетили 7 занятий (20 часов) динамической групповой психотерапии.

3. Посетили 5 занятий (10 часов) групповой структурированной психотерапии (терапевтическая группа, в структуру которой входит обсуждение самостоятельных письменных заданий), для подготовки к которой пациенты выполняли самостоятельные письменные задания по определенным темам.

4. Просмотрели 3 тематических видеофильма.

5. Посетили 8 занятий (16 часов) групп самопомощи «Анонимные алкоголики» (АА).

Анализ предварительного и заключительного интервьюирования исследуемых проводился методом количественного и качественного контент-анализа.

Результаты исследования

На *пером этапе исследования* при помощи опросника ЛОБИ у 70% (14 человек) испытуемых был диагностирован анозогнозический тип отношения к собственной болезни: активное отбрасывание мысли о болезни, о возможных ее последствиях, отрицание очевидного в проявлениях болезни, приписывание их случайным обстоятельствам или другим несерьезным причинам, отказ от обследования и лечения, желание «обойтись своими средствами». Кроме того, диагностика включала предварительную и заключительную беседы с исследуемыми, которые проводились в форме клинического интервью. При обработке методом контент-анализа были выделены смысловые блоки, которые в статье приводятся с результатами количественного контент-анализа.

1. Мотивы употребления алкоголя. В 54% общей массы ответов (у 85% испытуемых) преобладают социальные мотивы, психологические – в 12% ответов (25% испытуемых) и 34% ответов пациентов связаны с патологической мотивацией (при этом на патологическую мотивацию указывают 55% исследуемых).

2. Мотивы трезвости. В общей массе также преобладают социальные мотивы в 53% ответов (у 95% испытуемых), меньше психологических – 41% ответов (однако это только у 50% испытуемых) и 6% ответов относительно физиологических мотивов, связанных с желанием восстановления физического здоровья, и этот тип мотивации встречается у 25% исследуемых.

3. Отношение к алкоголю в 45% ответов (55% испытуемых) положительное, в 45% ответов (35% испытуемых) – отрицательное и в 10% общей массы ответов (10% испытуемых) – безразличное.

4. Основные потребности: 39% ответов (90% испытуемых) касаются социальных потребностей, 27% (40% испытуемых) – психологических и 34% ответов (95% респондентов) указывают на потребности, связанные с патологическим влечением к алкоголю.

5. Эмоции в трезвом состоянии (испытываемые чаще): 8% всех ответов (20% испытуемых) касаются положительных эмоций, 72% ответов (85% испытуемых) – отрицательных, 10% ответов (25% испытуемых) – равнодушные.

6. 10% (2 человека) признают собственную зависимость, 15% (3 человека) – признают с оговорками, 75% (15 человек) отрицают у себя заболевание.

7. Отношение к себе: 33% высказываний (40% опрошенных) указывают на положительное отношение к себе, 59% высказываний (85% опрошенных) – на отрицательное и 8% высказываний (10% опрошенных) к себе безразличны.

8. 28% высказываній (50% опрошенных) касаюцца станоўчага адносіна да асяроддзя, 62% высказываній (70% опрошенных) – адмоўнага і 10 высказываній (15% опрошенных) – бязразлічзя да асяроддзя.

9. 10% адказаў (10% опрошенных) указваюць на станоўчае адносіна да лячэння, 45% (45% опрошенных) – на адмоўнае і 45% (45% опрошенных) – на фармальна-вымушчанае.

10. 21% адказаў (25% існаемых) адзначаюць станоўчае адносіна да псіхатэрапіі, 39,5% (35% опрошенных) – адмоўнае і 39,5% адказаў (40% опрошенных) – бязразлічнае.

11. 10% адказаў і столькі ж рэспандэнтаў станоўча адносяцца да супольнасці «Анонімныя алкаголікі», па 10% – адмоўна і 80% адказаў і столькі ж існаемых да супольнасці АА раўнодушны.

12. Смысл жыцця мае сацыяльную накіраванасць у 35% адказаў (70% іспытуемых), у 13% адказаў (40% існаемых) – асабістую, 41% адказаў (55% іспытуемых) звязан з паталогічным влеченнем да алкаголю і ў 11% адказаў (у 30% існаемых) смысл жыцця адсутствуе.

13. Адносінальна пажадання да сябе 60% адказаў (95% іспытуемых) выявілі сацыяльную накіраванасць і 40% адказаў (50% існаемых) – асабістую.

14. Асацыяцыі са словам «алкаголь» касаюцца хваробы, залежнасці ў 4% адказаў (так адказваюць 20% іспытуемых), 39% адказаў (40% існаемых) указваюць на тое, што алкаголь мешае жыць, і 57% адказаў (90% існаемых) указваюць на тое, што існуюць выпадкі, калі толькі з дапамогай алкаголю дадзеныя асобы прадстаўляюць сапраўднае існаванне.

15. 8% адказаў (10% іспытуемых) указваюць, што ўвяду раўнодушзя да меркавання асяроддзя вядуць сябе чэсна, 92% адказаў (100% існаемых) касаюцца жадання абмануць альбо скрыць праўду ад асяроддзя з-за розных страхав.

В выніку якасцэнага аналізу былі зроблены наступныя высновы:

45% хворых высказваюць явна адмоўнае адносіна да лячэння, невер'е ў яго эфектыўнасць, упэўненасць у ненужнасці лячэння, імкненне ўхіліцца ад лячэння, 45% маюць фармальна-вымушчанае адносіна, што таксама указвае на нежаданне лячыцца. 75% опрошенных прамы адмаўляюць асабісты алкаголізм. Сярод высказванняў пацыентаў пераважаюць: «Я здаровы», «У мяне няма праблем», «Я справляюся сам», «Я не хачу лячыцца», «Я безрэзультатна лячыўся многа разоў», «Мне ўжо ніхто не дапаможа», «Я хачу і буду піць (алкаголь)». 55% іспытуемых станоўча адносяцца да алкаголю, а 90% адзначаюць, што існуюць выпадкі, калі толькі з дапамогай алкаголю дадзеныя асобы прадстаўляюць сапраўднае існаванне, сярод жыццёвых патрэбнасцей 95% адзначаюць патрэбнасці, звязаныя з паталогічным влеченнем да алкаголю і 80% маюць такую ж матавацыю ўжывання.

Такім чынам, у пераважаючага большасці данай групы пацыентаў наяўнае праяўленне анозогнозіі: адмаўленне праблем, звязаных з хваробай, да і самага забавання ў цэлым; пренебрежение меркаванням лекараў, задавальненне асабістым здаров'ем. Усе гэта, несумнянна, вызначае адмоўную ўстаноўку да лячэння. Усяго 10% ад агульнай выбаркі іспытуемых заінтэрасаваны ў выніках лячэння, вераць ў яго ўспех і разумеюць, што толькі з яго дапамогай хворы можа адказацца ад алкаголю, імкнуцца да супрацоўніцтва з лекарамі. 85% існаемых адзначаюць сацыяльныя матавы ўжывання: «не хачу быць белай воронай», «на свадзьбе (памінках, выпускным) усе п'юць», «гасцей без п'янак не бывае», «мяне заставілі», «у нас так прынята – тры рюмкі», «надо ж даму угостіць». 85% адмоўна адносяцца да сябе, называюць сярод прычын слабую сілу волі, адчування «уцярбнасці» і беспамогі, нестабільнасць настрояў і жаданняў, немагчымасць сябе кантраляваць і браць адказнасць

за что бы ни было. Мотивы трезвости у 95% испытуемых также имеют социальную направленность: стремление сохранить семью, заинтересованность в работе. Рассматривая данные высказывания респондентов в рамках теории атрибуции Weiner (трехмерной схемы: локус – стабильность – контролируемость), в большинстве случаев обнаруживается экстернальный нестабильный неконтролируемый способ атрибутирования.

По результатам *второго этапа исследования* видны значительные изменения в осознании своей проблемы, и в связи с этим степень адекватности осознания возможности излечения стала более корректной. По данным опросника, анозогнозический тип отношения к собственной болезни диагностируется у 20% испытуемых. В группе пациентов, не подвергавшихся реабилитационной программе, данный тип отношения по-прежнему диагностируется в 70% случаев. По результатам второго этапа диагностики методом количественно-качественного контент-анализа была получена следующая картина.

Установка у большинства от формальной и отрицательной перешла к положительной: 75% опрошенных высказывают отрицательное отношение к алкоголю, 60% признают собственную зависимость от алкоголя и высказывают положительное отношение к лечению. При этом 55% считают, что в выздоровлении им помогает работа по программе АА, и 65% положительно отзываются о психотерапии: «психотерапевты и анонимные алкоголики меня понимают», «анонимные помогли мне понять себя», «ну, уж если смог справиться консультант N, смогу и я», «история консультанта M похожа на мою – у меня есть шанс», «на психотерапевтической группе я впервые почувствовал себя в безопасности». В ассоциативном поле слова «алкоголь» слова «болезнь», «зависимость» встречаются у 70% (до реабилитационных мероприятий – у 10%) респондентов, столько же респондентов высказываются, что алкоголь мешает в жизни; 65% стали указывать на личностные мотивы употребления алкоголя, жизненные потребности у 80% опрошенных (до реабилитации у 40%) приобрели личностный психологический характер: «я всегда хотел понять: что со мной», «психолог показал мне меня», «на группе (психотерапевтической) я смог открыться», «благодаря психотерапии я понял, что можно жить честно», «в фильме “Когда мужчина любит женщину” я увидела себя и ужаснулась: ведь это сделала я», 55% стали положительно, с учетом болезни, к себе относиться, принимать себя (до реабилитационных мероприятий положительное отношение к себе высказывали 33% респондентов), также в пожеланиях себе у 75% заметна личностная направленность (до программы – у 50%). Таким образом, эти испытуемые стали более адекватно понимать внутреннюю картину болезни, связь своих соматических, психологических и социальных проблем с употреблением алкоголя. Это дало им возможность занять более активную позицию в установке на лечение.

Были отмечены реальные и психологически понятные мотивы трезвости у 65% пациентов, заключающиеся в восстановлении здоровья (до программы – у 25%), у 100% – в сохранении семьи и работы, у 70% исследуемых – в личностном совершенствовании (до программы на психологические мотивы указывали 50% исследуемых).

Большинство пациентов имеют высокий уровень тревожности, который обусловлен наличием выраженного внутриличностного конфликта между потребностью в продолжении алкоголизации и сохранения личностного статуса, что видно из процента отмечаемых больными отрицательных эмоций (80% пациентов отмечают их наличие и после терапевтических мероприятий), а также из приводимых ассоциаций со словом «алкоголь»: 70% – мешает жить, 70% – помогает. Однако произошел сдвиг в отношении к алкоголю как «социальному помощнику» в сторону психологического «расслабителя», «релаксатора», «увеселителя» и т.п., что подтверждает осознание психологических мотивов употребления. Результаты данного этапа диагностики показывают изменение установки относительно лечения на позитивную, и, согласно атрибутивной мотивационной модели, она приобретает интернальный (внутренний, личностный) характер. Таким

образом, можно сделать вывод, что у группы, прошедшей реабилитационный этап, атрибутивное реструктурирование каузальных схем произошло по следующим направлениям: 1) признание собственного заболевания (преодоление анозогнозии); 2) адекватное осознание собственных возможностей в выздоровлении от алкоголизма при помощи психотерапии и сообщества АА; 3) изменение низкой самооценки как результата отрицательного отношения к себе на более адекватную оценку собственной личности с учетом болезни; 4) осознание внутриличностных, интернальных факторов в качестве причин собственного поведения, принятие ответственности за свою жизнь.

Исходя из вышеизложенного, реструктурирование атрибутивных оснований, построение реальных каузальных схем при алкоголизме (или в терминах медицинской психологии – преодоление анозогнозии) влечет за собой изменение установки на лечение, и, как следствие, позитивные поведенческие изменения: отказ от употребления алкоголя для решения психологических, социальных и духовных проблем.

Достижению цели исследования способствовало строгое следование методическому плану, каждый пункт которого повлиял на результаты в целом.

1. Благодаря комплексному подходу к процессу атрибутивной терапии (терапии ложной атрибуции, терапии соответствующей действительности атрибуции специфического события и терапии общего стиля атрибутирования), разъяснительной [5], когнитивной [6], рационально-эмотивной [7] и гештальт-терапии [8], проводимых в формате динамической групповой и групповой структурированной психотерапии, пациенты рационально переосмыслили собственную жизнь, свою зависимость от алкоголя, ее причины и последствия. Это проявилось в увеличении личностной составляющей по отношению к социально-ситуативной в отношении мотивов употребления алкоголя (до программы 85% опрошенных отмечают социально-культуральные мотивы и 25% – личностно-психологические; после реабилитационных мероприятий 65% называют социальные мотивы и 65% – личностные. Увеличилось до 80% количество пациентов, имеющих личностно-психологическую направленность жизненных потребностей (до терапии такие потребности присутствовали у 40% исследуемых).

2. Благодаря тому, что в рамках ДПТ обсуждались конкретные проявления болезни, поведенческие моменты, чувства; пресекалась (психологом) критика личностных качеств, поощрялось проявление эмоций, больные в большинстве своем смогли избавиться от ложного стыда, преодолеть алекситимию (что подтверждается увеличением в два раза общего количества называемых эмоций: 59 высказываний на первом этапе обследования и 111 – на втором) и быть откровенными в высказываниях, не опасаясь критики и обвинений (что в обыденной жизни заставляет алкоголиков лгать и изворачиваться). Это видно из ответов относительно честности: 100% пациентов указывают на собственную лживость или сокрытие правды в начале исследования и только 10% иногда бывают честными; по окончании программы 55% выражают готовность к честному общению и 55% все же опасаются негативного отношения к себе других людей.

3. Просмотр тематических фильмов в огромной мере способствовал осознанию собственных проблем именно в связи с алкоголизмом. В процессе отреагирования на групповой структурированной психотерапии пациенты отмечали, что происходящее на экране позволило им «посмотреть на себя и на свою жизнь со стороны», увидеть в полном объеме то, что, благодаря защитным механизмам отрицания, проекции и рационализации, было либо вытеснено из сознания, либо приписывалось другим людям, либо преуменьшалось ввиду непереносимости испытываемых эмоций униженности, ужаса, стыда. Об этом можно судить по анализу общего отношения к психотерапии, т.к. впечатления от просмотренных видеофильмов обсуждались на ГСПТ (до программы только 25% исследуемых видят в психотерапии позитивный смысл, однако всего 8 положительных высказываний о ПТ, после – 50% респондентов и 32 положительных

отзыва). Высказывания пациентов, прошедших реабилитационную программу, о просмотренных видеофильмах: «почти все фильмы были про меня», «в фильме я увидел, какова моя жизнь» и т.п.

4. Написание самостоятельных письменных работ и их обсуждение на СГПТ способствовало более глубокой «инвентаризации» истории собственного заболевания: осознанию конкретных фактов его проявления, отслеживанию причинно-следственных связей. И в то же время обратная связь товарищей по группе и прослушивание их историй избавляло (по словам самих пациентов) от ощущения изолированности, глобального одиночества, давало чувство принадлежности и причастности, «понятости», что помогало справиться с тревогой и недоверием и быть максимально откровенными и правдивыми. Это также видно из анализа общего отношения к психотерапии и высказываний пациентов: «на группе (психотерапевтической) я понял, что моя жизнь зависит только от меня», «в обратной связи я увидел, что не одинок в своих проблемах», «мы там (на ГСПТ) все одинаковые – не страшно говорить».

5. Участие в ГСПТ трезвых алкоголиков из сообщества АА, а также посещение самими пациентами собраний АА дало им возможность увидеть ориентир в своем движении к трезвой жизни, поверить в то, что можно жить без спиртного. Консультанты (трезвые алкоголики) помогали пациентам поставить себе диагноз, идентифицировать собственные симптомы болезни, мотивировать пациентов к лечению, что им удавалось ввиду высокого уровня доверия и взаимопонимания между пациентами и трезвыми алкоголиками. Это подтверждается результатами анализа отношения пациентов к сообществу АА: до программы 10% опрошенных (2 высказывания) отмечают положительное отношение к АА, после – 50% исследуемых (14 высказываний) видят в данном сообществе один из путей выздоровления.

Таким образом, предложенная методика психокоррекционного воздействия как метода реконструкции атрибутивных оснований оказалась эффективной. В контрольной группе пациентов, получивших только медикаментозное лечение, изменений в уровне осознания болезни и в установке на лечение не произошло.

Заключение

1. Способ атрибутирования связан с типом отношения к болезни следующим образом: внешний – нестабильный/стабильный – неконтролируемый (по модели Weiner) способ атрибутирования соответствует отрицательной установке на лечение; внутренний – стабильный – контролируемый/неконтролируемый способ атрибутирования – положительной установке.

2. Основным звеном в процессе реабилитации людей, страдающих синдромом зависимости от ПАВ, является групповая психотерапия, которая обязательно должна включать современные психотерапевтические подходы к лечению алкоголизма, такие как атрибутивная терапия, разъяснительная и когнитивная психотерапия; рационально-эмотивная и гештальт-терапия; видеотерапия. Эффективность групповой психотерапии в малых группах людей, зависимых от ПАВ, достигается сочетанием в ней достижений современной групповой психотерапии с философией сообщества АА [9–11].

Проведенное исследование расширяет и углубляет имеющиеся в отечественной психологии представления о психологических особенностях личности больных хроническим алкоголизмом, их влиянии на выбор методик психотерапевтического воздействия и прогноз результатов лечения. Исследованные психологические особенности больных хроническим алкоголизмом позволяют составить представление о наличии у больных установок на лечение и трезвость. Результаты исследования доказывают необходимость более широкого привлечения клинических психологов для проведения комплек-

снoй псіхалогічэскай дыягнстыкі лiчностных асабeннacтeй наркoлoгiчeскiх бoль-ных, aсoбeннo при прoвeдeннi крaткocрoчнux мeтoдoв псіхoтeрaпiі.

Пoлyчeннe в рeзyльтaтe прoвeдeннoгo iсcлeдoвaннa дaннe являютcя нaучным oбoснoвaннeм для пoстрoєннa прoгрaмм лeчeннa и cоцiальнo-псіхoлoгiчecкoй рeабiлiтaцiі лiц, зaвiсiмыx oт aлкoгoлa. Изучение конкретных механизмов каузального атрибутирования и установок на лечение позволяют индивидуализировать подход к лечению, более точно определить «мишени» для психотерапии и выявить относительно сохраненные психологические личностно-средовые ресурсы для совладания с болезнью.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Янчук, В.А. Проблема социального объяснения в современной зарубежной социальной психологии. Ч. I / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 9. – С. 38–49.
2. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию / В.А. Янчук. – Минск : АСАР, 2005. – 768 с.
3. Качественные методы в решении практических социально-психологических задач // Введение в практическую социальную психологию ; под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М., 1996 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=1068>. – Дата доступа : 15.04.2013.
4. Минко, А.И. Психологические методы диагностики алкоголизма / А.И. Минко [и др.] // Украин. мед. альманах. – 2000. – Т. 3. – № 2. – С. 96–100. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psychiatry.ua/articles/paper011.htm>. – Дата доступа : 13.06.2013.
5. Никандров, В.В. Экспериментальная психология : учеб. пособие / В.В. Никандров. – СПб. : Речь, 2003. – 480 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cl.rushkolnik.ru/download/docs-48127/7840-48127.doc>. – Дата доступа : 12.03.2013.
6. Бек, Дж. Когнитивная терапия : полное руководство / пер. с англ. – М. : ООО «И.Д. Вильямс», 2006. – 400 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.koob.ru/beck_d/cognitive_ther. – Дата доступа : 10.04.2013.
7. Бондаренко, А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Класс, 2001. – 336 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psylist.net/psytera/00090.htm>. – Дата доступа : 05.05.2013.
8. Теория и практика гештальт-терапии на пороге XXI века / отв. ред. М.П. Арапова. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. гос. ун-та, 2001. – 142 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://log-in.ru/books/teoriya-i-praktika-geshtalt-terapii-na-poroge-xxi-veka-aralova-m-p-geshtalt-terapiya>. – Дата доступа : 12.04.2013.
9. Анонимные алкоголики / пер. с англ. – Чебоксары : Чебоксарская типография. – № 1, 2004. – 184 с.
10. Двенадцать шагов и двенадцать традиций / пер. с англ. – Чебоксары : Чебоксарская типография. – № 1, 2004. – 213 с.
11. «Алкоголики о себе». М. : ООО «Информ-12», 1997. – 224 с.

Paliushyk A.V. Attributive Therapy the Phenomenon of Anosognosia at the Persons Dependent on Alcohol

The article is devoted to the people's dependence on psychoactive substances, which is seen in the unity of the physiological, psychological, social and spiritual components of the individual. The article describes the author's program of rehabilitation of persons with alcohol addiction. When analyzing the results the focus should be on the ways of correction of the attribution mechanisms, the patients attitude to the illness and the treatment set. The article will allow experts to optimize the work with chemically addicted people. It will be used in practice of social and medical psychologists, psychiatrists and narcologists.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 28.08.2013

УДК 37.015.3:81'232

*Е.А. Данцевич***СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ОЦЕНОЧНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК
КОНЦЕПТА «БЕЛАРУСЬ» У УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ
И СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

С помощью личностного семантического дифференциала демонстрируются личностные смыслы учащихся гимназии и средней общеобразовательной школы в отношении концепта «Беларусь». Автором описана матрица факторных нагрузок, проведен анализ выделенных факторов по каждой выборке отдельно. Так, у испытуемых средней общеобразовательной школы факторы «жизнерадостность», «активность», «чистота» составляют семантический профиль оценочных характеристик концепта «Беларусь». У испытуемых гимназии семантический профиль включают факторы: «независимость», «активность–жизнерадостность», «покой», «чистота». В статье интерпретируются шкалы, входящие в каждый фактор.

Проблема субъективного отношения человека к окружающей его действительности является одной из основных в психологии. Этот вопрос особым образом формулировался и решался в концепции личностного смысла, разработанной А.Н. Леонтьевым. Личностный смысл является одной из образующих сознания и выражает себя в значениях и эмоциональных переживаниях [1]. Согласно А.Н. Леонтьеву, введение понятия «личностный смысл» было вызвано потребностью при психологическом анализе значений учитывать их функционирование в системе общественных отношений и общественного сознания; в деятельности отдельного человека и его индивидуальном сознании. По мнению А.Н. Леонтьева, «обстоятельством, превращающим значения в психологическую категорию является то, что, функционируя в системе индивидуального сознания, значения реализуют не самих себя, а движение воплощающего в них себя личностного смысла – это для-себя-бытия конкретного субъекта».

Как пишет А.Н. Леонтьев, «индивид не имеет собственного языка, вырабатываемых им самим значений; осознание им явлений действительности может происходить только посредством усваиваемых им извне “готовых” значений – знаний, понятий, взглядов». Это может стать причиной внесения в сознание индивида искаженных и фантастических представлений и идей, поэтому важно, чтобы в сознании индивида субъективные личностные смыслы перевоплощались в адекватные им значения.

Вышеизложенные утверждения указывают на необходимость изучения личностных смыслов понятий, категорий, значений, концептов учащихся в процессе обучения и воспитания, поскольку умение правильно и адекватно осуществлять интерпретацию нравственных, гражданских, патриотических качеств и поступков учащимися чрезвычайно важны для огромного спектра личностных проявлений. Как правило, в гражданских, нравственных суждениях и чувствах находят воплощение представления об активной гражданской позиции личности, о патриотизме, что может стимулировать либо препятствовать гражданским, патриотическим, нравственным поступкам. Особую актуальность приобретает исследование обозначенных понятий в раннем юношеском возрасте, так как этот возрастной период характеризуется особым вниманием к вопросам морали, нравственности; выработкой собственных взглядов и убеждений.

Актуальность исследования концепта «Беларусь» продиктована потребностью качественного совершенствования гражданско-патриотического воспитания школьников, поскольку изучение оценочных характеристик концепта «Беларусь» позволяет измерять коннотативное значение концепта «Беларусь» для учащихся раннего юношеского возраста. Исследование коннотативного значения представляет ценность, так как оно характеризует субъект оценки, то есть самого учащегося.

Для исследования особенностей эмоционального отношения учащихся раннего юношеского возраста к концепту «Беларусь» был применен метод личностного семантического дифференциала. Испытуемым средней общеобразовательной школы и гимназии предлагалось последовательно выразить свое отношение к концепту «Беларусь» по целому ряду шкал, каждая из которых представляет собой континуум, образованный парой биполярных прилагательных.

Личностный семантический дифференциал строился на базе выделения прилагательных, имеющих наибольшую частоту встречаемости по результатам проведения свободного психолингвистического и направленного психолингвистического ассоциативного эксперимента. Анализ полученного материала выявил следующие часто встречаемые характеристики Беларуси: сильная, радостная, свободолюбивая, спокойная, добрая, светлая, тихая, независимая, жизнерадостная, миролюбивая, любимая, белая, теплая, гордая, дружелюбная, счастливая, юная, чистая, отважная, уютная. В предложенном личностном семантическом дифференциале были использованы и традиционные для этого метода биполярные характеристики: «сильный – слабый», «активный – пассивный», «теплый – холодный». Работа со словарями синонимов и антонимов русского и белорусского языков позволила составить пары антонимов. В результате предъявленные шкалы были составлены таким образом, чтобы можно было описать субъективное эмоциональное отношение испытуемого к концепту «Беларусь».

Таким образом, по концепту «Беларусь» было сформулировано 24 полярных семантических шкалы для процедуры личностного семантического дифференциала: «сильная – слабая»; «радостная – мрачная»; «свободолюбивая – покорная»; «спокойная – бурная»; «добрая – злая»; «светлая – сумрачная»; «громкая – тихая»; «независимая – зависимая»; «жизнерадостная – печальная»; «ответственная – безответственная»; «активная – пассивная»; «миролюбивая – воинственная»; «любимая – безразличная»; «открытая – закрытая»; «сердечная – бессердечная»; «белая – серая»; «теплая – холодная»; «гордая – стыдливая»; «дружелюбная – враждебная»; «счастливая – горемышная»; «юная – старая»; «чистая – грязная»; «отважная – боязливая»; «уютная – некомфортная». Континуум содержал показатели интенсивности от 0 до 7.

Анализ результатов проводился при помощи программы Microsoft Excel и статистического пакета «STATISTICA 6.0».

Для выделения структур обобщения по множеству независимых факторов, которые отражают характеристики испытуемыми Беларусью, был проведен факторный анализ результатов биполярного шкалирования по методу варимакс-вращения с применением критерия Кайзера. Проведенный факторный анализ позволил определить специфику субъективных личностных семантических пространств в экспериментальных группах и построить матрицу факторных нагрузок у учащихся общеобразовательной школы и гимназии. После проведения варимакс-вращения было установлено, что число факторов у учащихся общеобразовательной школы равно трем.

Наиболее мощным фактором, дающим большой вклад в общую дисперсию (30,1%), оказался фактор «жизнерадостность». В него вошли 15 шкал: «гордая – стыдливая» (0,766), «любимая – безразличная» (0,739), «открытая – закрытая» (0,707), «свободолюбивая – покорная» (0,696), «добрая – злая» (0,668), «светлая – сумрачная» (0,649), «теплая – холодная» (0,649), «радостная – мрачная» (0,64), «счастливая – горемышная» (0,626), «сердечная – бессердечная» (0,595), «жизнерадостная – печальная» (0,589), «дружелюбная – враждебная» (0,586), «миролюбивая – воинственная» (0,573), «независимая – зависимая» (0,570), «сильная – слабая» (0,496). Факторные нагрузки свидетельствуют о том, что наиболее значимыми оказались такие шкалы, как «гордая – стыдливая», «любимая – безразличная», «открытая – закрытая», «свободолюбивая – покорная», «добрая – злая», «светлая – злая», «теплая – холодная», «радостная – мрач-

ная», «счастливая – горемычная». Выделенные шкалы констатируют, что в первую очередь, характеризуя Беларусь, испытуемые обращают внимание на качества, отражающие отношение к свободе, к жизненным событиям. Положительный полюс переменных «сердечная», «жизнерадостная», «дружелюбная», «миролюбивая», «независимая», «сильная» имеет меньшие нагрузки, а следовательно, и несколько меньшую значимость.

Второй фактор имеет вклад в общую дисперсию (6,1%) и был проинтерпретирован как «активность», что соответствует выделенной биполярной характеристике «громкая – спокойная» в личностном семантическом дифференциале. Фактор 2 включает две шкалы: «громкая – тихая» (0,768) и «спокойная – бурная» (–0,49). Положительный полюс определяется переменной «громкая» и отрицательным полюсом переменной «спокойная». Второй фактор выражает отношение учащихся к занимаемой Беларусью позиции. Полученный фактор позволяет констатировать наличие в сознании испытуемых противоречивого отношения к пониманию такой характеристики Беларуси, как «активность». Этот фактор сочетает шкалы, имеющие различные полюса, что, на наш взгляд, указывает на неопределенность для учащихся характеристики «активная» для Беларуси.

Фактор 3 (2,1%) носит название «чистота», в который вошли 7 шкал: «чистая – грязная» (0,773), «активная – пассивная» (0,69), «юная – старая» (0,671), «белая – серая» (0,617), «отважная – боязливая» (0,655), «уютная – некомфортная» (0,585), «ответственная – безответственная» (0,524). Положительный полюс определяется переменными «чистая», «активная», «юная», «отважная», «белая», «уютная», «ответственная». Выделенный фактор имеет наименьший вес и назван «чистота». В большей степени этот фактор выражает отношение учащихся к Беларуси с позиции ее деятельности и продолжительности существования Республики Беларусь. В частности, учащиеся склонны характеризовать Беларусь как «юную», и, следовательно, «активную». Выделившиеся факторы показывают, что учащиеся данной выборки связывают «чистоту» Беларуси с ее «активностью», «юностью», «отвагой» и «белизной».

Согласно полученным результатам, в выборке учащихся гимназии выделилось 4 фактора. Первый фактор «независимость» (вклад в общую дисперсию – 21%) представлен 8 оценочными шкалами: «ответственная – безответственная» (0,75), «уютная – некомфортная» (0,702), «сильная – слабая» (0,694), «независимая – зависимая» (0,685), «свободолюбивая – покорная» (0,669), «любимая – безразличная» (0,643), «сердечная – бессердечная» (0,572). Положительный полюс определяется переменными «гордая», «ответственная», «сильная», «независимая», «свободолюбивая», «любимая», «сердечная». Выбор названия обусловлен тем, что наибольшие нагрузки имеют те переменные, которые указывают на отношение учащихся к Беларуси как к самостоятельной, сильной, гордой, свободной стране.

Фактор 2 (информативность 12,4%): положительный полюс определяется переменными «громкая», «активная», «счастливая», «радостная», «жизнерадостная». Мы считаем, что это фактор имеет двойной смысл. Шкалы, имеющие наибольшие нагрузки, объединяются в две смысловые группы. Одна группа «активность», а другая «жизнерадостность». К группе «активность» отнесены шкалы «громкая – тихая» (0,737), «активная – пассивная» (0,668). В группу «жизнерадостность» включены шкалы «счастливая – горемычная» (0,655), «радостная – мрачная» (0,611), «жизнерадостная – печальная» (0,545). Следовательно, выделенный фактор получил название «активность – жизнерадостность».

Фактор 3 (информативность 18,6%): положительный полюс определяется переменными «дружелюбная», «теплая», «белая», «спокойная», «миролюбивая», «добрая», «открытая», «светлая». Шкалы, получившие наибольшие нагрузки, выражают душевный комфорт и спокойствие по отношению к Беларуси: «дружелюбная – враждебная» (0,709), «белая – серая» (0,658), «спокойная – бурная» (0,643), «миролюбивая –

воинственная» (0,584), «добрая – злая» (0,576), «открытая – закрытая» (0,567), «светлая – сумрачная» (0,494). Этот фактор получил название «покой».

Фактор 4 (информативность 10%): положительный полюс определяется переменными «чистая», «юная», «отважная». Этот фактор, по аналогии с выделенными шкалами при интерпретации третьего фактора у учащихся общеобразовательной школы, назван «чистота».

Обратимся к содержательным особенностям выделенных факторов и рассмотрим шкалы, входящие в каждый фактор. Обратим внимание на существенные различия и сходства выделенных факторов в выборках гимназистов и школьников.

Фактор 2 (12,4%) у гимназистов назван «активность – жизнерадостность» и задан через биполярные характеристики «громкая – тихая», «активная – пассивная», «счастливая – горемычная», «радостная – мрачная», «жизнерадостная – печальная». В выборке школьников фактор 2 назван «активность» (6,1%) и структура фактора содержательно представлена иначе: объединились шкалы «громкая – тихая», «спокойная – бурная». Различия подобного рода позволяют зафиксировать содержательные особенности осознания и понимания характеристики «активность» для родной страны. Так, если школьники акцентируют внимание на деятельности со стороны Родины (насколько Беларусь вступает во взаимодействие с другими странами; членом каких организаций является; инициатором каких идей выступает), то гимназисты активность связывают с реальными действиями (то есть Беларусь проявляет инициативу и действует, либо страна проявляет интерес к взаимодействию и сотрудничеству). Как результат активной позиции – процветание, счастье, состояние радости народа и страны в целом.

Структура фактора 3 у учащихся общеобразовательной школы практически соответствует структуре фактора 4 у учащихся гимназии. Фактор «чистота» у учащихся общеобразовательной школы включает большее количество шкал по сравнению с фактором «чистота» у испытуемых из гимназии. Подобные результаты свидетельствуют о наличии различий в том, что учащиеся общеобразовательной школы и гимназии понимают под понятием «чистота»: если у гимназистов – это характеристики «чисто» либо «грязно», а «душевная чистота» – «молодость души» либо «увядание и старение души», то у школьников кроме перечисленных характеристик это «белый» или «серый» цвет, «комфорт» («уют») либо «некомфорт». Также фактор 4 является более нагруженным (10%) у гимназистов, чем у школьников. Заметим, что, несмотря на различие в количестве входящих шкал, в то же время проявляется и существенное сходство, которое касается факторных нагрузок входящих шкал. Так, шкала «чистая – грязная» имеет большую факторную нагрузку и у испытуемых из общеобразовательной школы (0,773), и у испытуемых из гимназии (0,754).

Таким образом, факторный анализ позволил выделить у учащихся общеобразовательной школы три фактора, а у учащихся гимназии четыре. Отметим, что у учащихся гимназии был выделен фактор «независимость», на который приходится наибольшая информативность. Можно предположить, что гимназисты больше склонны ценить такие характеристики Беларуси, как «гордость», «ответственность», «сила», «независимость», «свободолюбие», «сердечность» по сравнению с учащимися общеобразовательной школы. Наибольшую информативность у испытуемых общеобразовательной школы имеет фактор «жизнерадостность». Ранжирование факторных нагрузок переменных определило, что у школьников характеристики Беларуси, распределились следующим образом: «гордость», «открытость», «свободолюбие», «доброта», «свет», «теплота», «радость», «счастье», «сердечность», «жизнерадостность», «дружелюбие», «миролюбие», «независимость», «сила». Как видим из выделенных факторов, и гимназисты, и школьники на первое место определяют «гордость». У учащихся гимназии в отдельный фактор были объединены характеристики, выражающие наличие психологическо-

го комфорта по отношению к Беларуси. Возможно, это свидетельствует о попытке испытуемых обозначить свои чувства по отношению к Беларуси. Как указывает анализ данных, в первую очередь, это «теплота», «спокойствие». Прилагательные белая и светлая демонстрируют чувства безмятежности, умиротворенности. Проведенный факторный анализ позволил констатировать: у обеих групп испытуемых фактор «чистота» имеет наименьшую информативность. Анализ переменных, объединенных этим фактором, дает основания полагать, что учащиеся раннего юношеского возраста считают свою родную землю «отважной», «юной», «чистой».

Таким образом, личностный семантический дифференциал позволил выявить и описать семантический профиль оценочных характеристик концепта «Беларусь» в раннем юношеском возрасте. Полученные данные позволили реконструировать личностный смысл учащихся средней общеобразовательной школы и гимназии в отношении концепта «Беларусь». В проведенном исследовании основное внимание сосредоточено на коннотативных (эмоционально-оценочных) факторах. Сравнение данных двух групп испытуемых продемонстрировало следующие факты: у испытуемых гимназии было выделено количественно больше факторов; интенсивное эмоциональное наполнение получил фактор «чистота» у учащихся средней общеобразовательной школы; осознание понятия «активность» у учащихся школы и гимназии имеет свои содержательные особенности; оценочная характеристика «гордость» была зафиксирована как основная и значимая.

Значение полученных результатов состоит в том, что они позволяют представить те характеристики, по которым испытуемые в первую очередь оценивают Беларусь. Исследование структур семантического оценивания конкретно указывает на характеристики Беларуси, важные для испытуемых.

Результаты факторного анализа позволили определить наиболее значимые факторы и, в свою очередь, наиболее ведущие для испытуемых средней общеобразовательной школы и гимназии. Ведущим фактором для учащихся средней общеобразовательной школы является «жизнерадостность», а наиболее значимыми шкалами данного фактора «гордая – стыдливая», «любимая – безразличная», «открытая – закрытая», «свободолюбивая – покорная», «добрая – злая», «светлая – злая», «теплая – холодная», «радостная – мрачная», «счастливая – горемычная» свидетельствующие о том, что оценка Беларуси в большей степени определялась отношением к таким моральным и нравственным категориям, как «свобода», «независимость», «доброта», а также эмоциональным – «радость», «счастье». Для выборки гимназистов значимым фактором является «независимость», в котором отмечены шкалы: «ответственная – безответственная» (0,75); «уютная – некомфортная» (0,702); «сильная – слабая» (0,694), «независимая – зависимая» (0,685); «свободолюбивая – покорная» (0,669); «любимая – безразличная» (0,643). Перечисленные шкалы выявили наличие ответственности, силы, любви к свободе в характеристике независимости Беларуси, по мнению испытуемых гимназии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Столин, В.В. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании / В.В. Столин, М. Кальвиньо // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1982. – № 3. – С. 39–47.
2. Большой словарь синонимов и антонимов русского языка. – М. : Дом славянской книги, 2010. – 896 с.
3. Косаревская, Т.Е. Психосемантический подход к исследованию индивидуального сознания : метод. рекомендации / Т.Е. Косаревская. – ВГУ имени П.М. Машерова. – Витебск, 2009. – 61 с.

4. Лазоўскі, У.М. Слоўнік антонімаў беларускай мовы: канкрэтныя выпадкі ўжывання / У.М. Лазоўскі. – Мінск : Універсітэцкае, 1994. – 293 с.
5. Львов, М.Р. Словарь антонимов русского языка (свыше 3 000 антоним. пар) / под. ред. Л.А. Новикова. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 592 с.
6. Михайлова, О.А. Словарь антонимов русского языка / О.А. Михайлова. – М. : ЭКСМО, 2007. – 480 с.
7. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных : учеб. пособие / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
8. Основы математической статистики в психологии : учеб.-метод. пособие : в 2 ч. / БГПУ имени М. Танка ; авт.-сост. Н.А. Литвинова, Н.П. Радчикова. – Минск, 2007. – Ч. 2. – 44 с.
9. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – М. : Эксмо, 2010. – 480 с.
10. Словарь синонимов русского языка. Словарь антонимов русского языка. – СПб. : Виктория плюс, 2007. – 537 с.
11. Шмелев, А.Г. Об устойчивости факторной структуры личностного семантического дифференциала / А.Г. Шмелев // Вестн. Моск. ун-та. – Сер.14. Психология. – 1982. – № 2. – С. 62–65.

Dantsevich H.A. Semantic Profil of Concept Belarus for Pupil from School and Gymnasia

Personal semantic differential was used to describe personal sense for student from gymnasia and school towards concept «Belarus». The author described the matrix of factor loading. Analysis for each group was made separately. Thus, such factors as «cheerfulness», «activity», «purity» is a semantic profile of characteristic of concept «Belarus» for student from school. «Independence», «activity-cheerfulness», «peace», «purity» is a semantic profile of characteristic of concept «Belarus» for student from gymnasia.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.04.2013

А.М. Карлюкевіч

КРАЯЗНАЎЧАЯ ПЕРЫЁДЫКА ЯК КРЫНІЦА ВЫВУЧЭННЯ ГІСТОРЫІ РЭГІЁНА (НА ПРЫКЛАДЗЕ АЛЬМАНАХА «АСТРАМЕЧАЎСКІ РУКАПІС»)

Перыядычны друк заўсёды быў важнай крыніцай пры вывучэнні гісторыі роднага краю. Краязнаўцы, прафесійныя гісторыкі, ствараючы партрэт часу, заўсёды звяртаюцца да газет і часопісаў. Несумненна, асабліваю ролю ў вырашэнні крыніцазнаўчых праблем адыгрываюць выданні даўнейшых дзесяцігоддзяў і ранейшых стагоддзяў. Ужо само знаёмства са старымі газетами і часопісамі носіць даследчыцкі характар. Але ж значную ролю ў выяўленні неабходных для краязнаўчай работы матэрыялаў адыгрывае і сучасны перыядычны друк.

«Центральная печать дает важнейшую информацию для воссоздания обстановки эпох тех или иных событий, но естественно, что материал местного, краевого порядка может найти в ней место лишь отчасти, когда речь идет о выдающихся стройках, производственных достижениях, примечательных фактах общественной или культурной жизни на местах. Поэтому большое значение для краеведов имеют союзно-республиканские и местные газеты, на страницах которых публикуются материалы об экономическом и культурном развитии сел, городов, районов и областей» [2, с. 129–130]. Калі кіравацца гэтым даўнім перакананнем ў дачыненні да сённяшніх рэалій, то можна смела выбудаваць наступны фармат раскрыцця краязнаўчай праблематыкі ў перыядычным друку. З тых 1 300 друкаваных перыядычных выданняў, якія зараз выдаюцца ў нашай краіне (655 газет, 599 часопісаў, 36 бюлетэняў, 9 каталогаў і 1 альманах), істотная большасць так ці інакш мае дачыненне да краязнаўчых даследаў [4, с. 4]. Але, несумненна, асноўную функцыю ў раскрыцці інфармацыі, прысвечанай розным пытанням асветлення рэгіянальнай, краязнаўчай праблематыкі выконваюць масавыя выданні. Сярод іх варта вылучыць цэнтральны рэспубліканскі грамадска-палітычны друк (газеты «СБ. Беларусь сегодня», «Звязда», «Рэспубліка», «Сельская газета» і інш.), рэгіянальныя выданні (абласны і раённы друк), спецыялізаваныя рэспубліканскія выданні («Настаўніцкая газета», «Культура», «Літаратура і мастацтва» і інш.). Асобна можна было б класіфікаваць і часопісы. Поруц з грамадска-палітычнымі часопісамі («Беларуская думка», «Беларусь», «Журналист») знаходзяцца масавыя штомесячнікі («Родная прырода», «Алеся», «Гаспадыня»), а таксама спецыялізаваныя выданні, якія лагічна было б раздзяліць на гісторыка-краязнаўчыя (часопісы «Спадчына», «Беларуская мінуўшчына», «Беларускі гістарычны часопіс»), літаратурна-мастацкія («Полымя», «Маладосць», «Нёман», «Белая Вежа», «Новая Немига литературная» і інш.), асветніцкія, навукова-метадычныя («Беларуская мова і літаратура ў школе», «Народная асвета», «Роднае слова»).

Яшчэ адна група, да якой можна аднесці як часопісы, так і газеты, носіць выразна краязнаўчы характар: газета «Ракаўскі шлях», «Краязнаўчая газета» і інш. Побач – і рэгіянальнае выданне «Астрамечаўскі рукапіс» (месца выдання – Брэст, заснавальнік – Брэсцкі раённы выканаўчы камітэт). Выходзіць ён штоквартальна, пачынаючы з 2013 г. Усяго пабачыла свет чатыры нумары. Рэдактар і ўкладальнік – Аляксандр Валковіч. Існуе рэдакцыйная калегія альманаха. У выдання ёсць навуковыя кансультанты: доктар філалагічных навук А.І. Мальдзіс (г. Мінск), доктар філалагічных навук І.А. Швед (г. Брэст). Аб’ём першага нумара – 5,4 друкаваных аркушы. Другога і астатніх – 8,1 др. арк., 96 старонак. Альманах багата ілюстраваны.

Як увогуле рэгіянальная прэса выкладае інфармацыю краязнаўчага плана? Каб адказаць на гэтае пытанне, відаць, варта вылучыць асноўныя тэматычныя групы ў дадзеным накірунку. Часта памылкова да матэрыялаў краязнаўчай тэмы адносяць публікацыі толькі на тэмы культуры, асветніцтва, гісторыі. А між тым любая інфармацыя, якая вылучае адметнасці рэгіянальнага жыцця, адносіцца да краязнаўства. З часам яна набывае ўвогуле выключна важны гісторыка-краязнаўчы кантэкст. Гэта датычыцца, безумоўна, і сухой, але часам досыць красамоўнай статыстыкі і нават рэкламных абвештач. Канешне ж, у час, у які мы атрымліваем газеты і часопісы, не ўсё з надзённых, актуальных карэспандэнцый, рэпартажаў, публікацый іншых жанраў можа падавацца інфармацыяй краязнаўчага плана. Відаць, трэба і ў свядомасці чытача выпрацоўваць два ўзроўні асэнсавання рэгіянальна-краязнаўчай тэматыкі. Першы – тое, што сёння ўжо з’яўляецца выразнай характарыстыкай жыцця ў краі, абагульненнем тых ці іншых з’яў. І другі ўзровень – інфармацыя «на заўтра», якая ў будучыні стане надзвычай патрэбнай у высвятленні летапісу ўчарашніх дзён, тая інфармацыя, якая ў значнай ступені зробіць газету, ці часопіс, ці альманах дакументамі пэўнага адрэзку часу.

Што да «Астремчаўскага рукапісу», то ў артыкуле «Уступнае слова ад імя рэдакцыйнай калегіі» старшыня Брэсцкага райвыканкама Уладзімір Мацука наступным чынам выклаў стратэгію і задачы альманаха:

«Вы трымаеце ў руках першы нумар альманаха, які пабачыў свет дзякуючы падтрымцы і актыўнаму саўдзелу многіх людзей – ад кіраўнікоў абласной і раённай вертыкалі Берасцейшчыны да шараговай удзельніцы сельскага фальклорнага калектыву – захавальніцы народных традыцый, творчасці і майстэрства. Ад вядомага старшыні перадавога сельскагаспадарчага кааператыва або прафесара беларускай гісторыі і літаратуры – да загадчыка сціплага вясковага клуба і такога ж энтузіяста-бібліятэкара або майстрыхі-вышывальшчыцы. Ад універсітэцкага выкладчыка ці школьнага настаўніка або студэнткі-першакурсніцы – да самай малодшай удзельніцы дзіцячага танцавальнага гуртка ці ветэрана самадзейнага хора. Усе яны без выключэння прасякнуты шляхетнай ідэяй – захаванне шматвекавых традыцый бела-рускага народа, яго гісторыю, культуру, літаратуру, мову, мясцовыя гаворкі. І сваёй штодзённай, часам незаўважнай і альтруістычнай працай, самааддана ўвасабляюць гэту ідэю ў жыццё, перадаючы творчыя навыкі, рамяство, майстэрства і назапашанае духоўнае багацце маладому пакаленню.

Мы назвалі зборнік «Астремчаўскім рукапісам», уклаўшы ў гэтае азначэнне як аўтэнтычны, так і вобразны, збіральны сэнс. І зрабілі гэта не толькі з мэтай аднаўлення гістарычнай справядлівасці ў адносінах наймення і паходжання самога «Астремчаўскага рукапісу», які некаторыя працягваюць памылкова называць «Полацкім сшыткам» і прагматычна выкарыстоўваюць ў якасці сцэнічнага, творчага брэнда. Мы зрабілі гэта найперш дзеля таго, каб, абапіраючыся на нашу знакамітую астремчаўскую першакрыніцу, працягнуць размову пра традыцыйную культуру Берасцейскага рэгіёна, перакінуўшы тым самым трывалы масток да сённяшняга дня.

Мы назвалі свой альманах краязнаўчым таму, што тэрмін «краязнаўства» ў нашым разуменні раўназначны паняццю «спадчына роднага краю», а гэтая высокая катэгорыя змяшчае рознабаковыя веды ў сферах традыцыйнай і сучаснай культуры і гісторыі. Зыходзячы з гэтай трактоўкі, мы пастараемся данесці да шырокай грамадскасці цікавыя, а часам і ўнікальныя матэрыялы пра музычную, песенную, вусна-паэтычную, харэаграфічную, гістарычную, літаратурную спадчыну Берасцейскага краю і яго найяскравейшых прадстаўнікоў. Будзем рэгулярна раскадваць пра традыцыйныя і сучасныя рамяствы, пра народныя таленты, якімі заўсёды будзе жывіцца Зямля Берасцейская» [1, с. 2–3].

У краязнаўчай тэматыцы асобныя рэгіянальныя выданні з’яўляюцца фактычнымі лідарамі ў пастаноўцы рэгіянальных праблем. Невыпадкава лепшыя з пункту гледжання чытацкай цікавасці раённыя газеты досыць уважлівыя да асвятлення пытанняў

гісторыі свайго краю. Як прыклад – «Раённы веснік» (г. Чэрвень), «Пухавіцкія навіны», «Нарачанская зара», «Лунінецкія навіны» і інш раённыя газеты Міншчыны і Берасцейшчыны. Цеплыня, глыбокае веданне мясцовага матэрыялу, адрозненняў жыцця ў тым ці іншым паселішчы робяць гэтыя выданні найболей блізкімі да чытача, развіваюць патрыятычныя пачуцці жыхароў таго ці іншага рэгіёна. Поруч з «раёнкамі» у вырашэнні гэтай задачы стаяць спецыяльныя краязнаўчыя газеты, часопісы, альманахі. На Гродзеншчыне, напрыклад, у дадзеным рэчышчы працуе часопіс «Лідскі Летапісец». На Берасцейшчыне за вырашэнне такой задачы ўзяўся «Астрамечаўскі рукапіс».

У першым нумары альманаха тлумачыцца паходжанне вядомага рукапісу XVII ст. як «Астрамечаўскага рукапісу», а не «Полацкага сшытка». І ў доказ гэтага змешчаны артыкул доктара філалагічных навук прафесара Адама Мальдзіса «Полоцкая тетрадь»? Нет. «Остромечевская рукопись»? Да» [4, с. 6–9] (заўважым, альманах выходзіць на двох мовах: беларускай і рускай). І далей асобна пададзены адказ дырэктара Інстытута мовы і літаратуры імя Якуба Коласа і Янкі Купалы Нацыянальнай Акадэміі навук Беларусі доктара філалагічных навук А.А. Лукашанца старшыні СВК «Астрамечава» А.С. Скакуну: «У склад рукапісу № 127/56 Ягелонскай бібліятэкі ўваходзіць старабеларускі ўніяцкі трэбнік, які быў у XVII ст. перапісаны ў вёсцы Астрамечава (зараз – населены пункт Брэсцкага раёна Брэсцкай вобласці) і ў 1956 г. набыты бібліятэкай Ягелонскага ўніверсітэта ў Кракаве, дзе захоўваецца і зараз» [5, с. 11]. Досыць лагічным падаецца тое, што дакумент змешчаны поўнасю, у якасці асобнай публікацыі.

І хаця тэма перайменавання помніка музычнай культуры, відавочна, на гэтым наўрад ці будзе вычарпана, ўсё ж зварот да ўсталявання справядлівасці значыць вельмі шмат. Шкада, што на гэтую акалічнасць не звярнулі ўвагу рэцэнзенты, аглядальнікі першага і наступных нумароў альманаха. Іх выступленні ў перыядычным друку маглі б істотна пашырыць тэму [3, с. 25].

Важнай характарыстыкай зместу часопіса, ды і ўвогуле яго стратэгіі, з’яўляюцца рубрыкі, пад якімі змешчаны матэрыялы. Як і для любога перыядычнага часопіса, рубрыкатар як пералік і парадак пастаянных ці перыядычных раздзелаў вылучае тэмы і саму спецыфіку, сам накірунак выдання. У чатырох нумарах «Астрамечаўскага рукапіса» налічваецца дваццаць рубрык. Праўда, некаторыя з іх, застаючыся па змесце ранейшымі, набылі ў наступных нумарах у параўнанні з першым ці другім некалькі іншых назвы. Напрыклад, у першым нумары – «Святло праваслаўя», а ў другім і трэцім – «Святло хрысціянства». Альбо: у першым – «Астрамечава і астрамечаўцы. Чароўныя спевы спадчыны». У другім і наступных: дзве асобных рубрыкі – «Астрамечава і астрамечаўцы» і «Чароўныя спевы спадчыны». Назвы рубрык вельмі красамоўна адлюстроўваюць праблемна-тэматычнае поле выдання: «Бацькоўскія сцежкамі», «Старонкі гісторыі», «Дом рамёстваў», «Літаратурная сядзіба», «Кніжная зала», «З бабулінага куфра», «Кніжная зала», «Вернісаж», «Калаўрот культурнага жыцця», «Маладое дрэва» і інш. Такі падбор рубрык дапамагае структурызацыі альманаха, настройвае чытача на паслядоўнае знаёмства са зместам. Магчыма, у нечым рубрыкатар не надае зместу інфармацыйнай актуальнасці.

Найболей моцнымі ў тэматычнай прасторы падаюцца публікацыі, звязаныя з асвятленнем фальклорных матэрыялаў. Магчыма, на гэта ўплывае і першасная ўстаноўка арганізатараў, стваральнікаў альманаха, тое, што адным з яго навуковых кансультантаў выступае доктар філалагічных навук Іна Швед, якая ў выкладчыцкай і навуковай дзейнасці займаецца беларускім фальклорам. Ужо ў першым нумары ў рубрыцы «Чароўныя спевы спадчыны» пададзены артыкул І. Швед «Крыніцы народнай духоўнасці і мастацтва». Аўтар з’яўляецца кіраўніком вучэбнай фальклорна-краязнаўчай лабараторыі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна. Асноўнай задачай гэтай лабараторыі з’яўляецца збор першаснай фальклорна-этнаграфічнай і літаратурна-краязнаўчай

інфармацыі ў межах даследчых тэм «Фальклор Берасцейшчыны і іншых рэгіёнаў Беларусі» і «Літаратурная Берасцейшчына», шляхам фальклорна-краязнаўчых экспедыцый і палявой практыкі, якую праходзяць студэнты філалагічнага факультэта, а таксама апрацоўка і ўкараненне ў вучэбны і выхаваўчы працэс багатай фальклорна-этнаграфічнай і літаратурна-мастацкай спадчыны, распрацоўка вучэбна-метадычнага забеспячэння выкладання фалькларыстыкі, міфалогіі, вуснай народнай творчасці, гісторыі беларускай літаратуры, методыкі выкладання беларускай літаратуры і іншых дысцыплін, правядзенне фальклорных фестываляў і інш. І. Швед зазначае: «Нягледзячы на глыбокую цікавасць фалькларыстаў, этнолагаў, этналінгвістаў розных краін да фальклору і этнаграфіі Брэсцкай вобласці, да гэтага часу адсутнічала перыядычная трыбуна для размяшчэння рэгіянальных фальклорна-этнаграфічных матэрыялаў, для прадстаўлення ў сучаснай інфармацыйнай прасторы вызначальных з’яў традыцыйнай духоўнай культуры Берасцейшчыны. Такія публікацыі стануць пасільным унёскам публікатараў у агульную справу выпрацоўкі канцэпцыі нацыянальнага мастацтва, актуалізацыі магутнага маральна-этычнага і эстэтычнага патэнцыялу берасцейскай традыцыйнай культуры, яе інтэлектуальнай фундацыі, мастацка-эстэтычнай гармоніі і невычарпальных творчых магчымасцяў» [1, с. 24]. У тым жа першым нумары і падаюцца запісы з фальклорна-гістарычнай экспедыцыі студэнтаў філалагічнага факультэта Брэсцкага ўніверсітэта. Даследчыкі пабывалі ў вёсках Камянецкага і Брэсцкага раёнаў. У вёсцы Астрамечавы запісалі песні з рэпертуару Галіны Антонаўны Філінюк. У Чэрску запісвалі са слоў Ганны Аляксандраўны Сцепанюк. А далей надрукаваны запісы песняў, зробленыя настаўніцай беларускай мовы і літаратуры Вольгай Іванаўнай Неўдах (Герасімовіч) з вёскі Скокі. Студэнтка Вольга Нічыпарук (праўда, ужо ў рубрыцы «Бацькоўскімі сцежкамі») не толькі прадставіла песні, пачутыя ад Кацярыны Качаноўскай, спявачкі з вёскі Гута, але і пазнаёміла чытача з народным выканаўцам праз невялікі ўступны нарыс. У другім нумары «Астрамечавскага рукапісу» несумненную цікавасць выклікаюць запісы прыпевак з партызанскага фальклору. Сямейна-бытавыя песні змешчаны ў трэцім нумары (запісы зроблены ад Луцук Еўдакіі Пацееўны, 1923 года нараджэння, з вёскі Ляплёўка). Ёсць і падборка рэкруцкіх песень, і запісы скарагаворак на ўсялякі выпадак. Студэнтка Аліна Баліцэвіч ў вёсцы Вялікія Матыкалы запісала шэраг цікавых гісторый. Іх жанр можна было б назваць народным апаਵяданнем. А ў чацвёртым нумары ўражвае матэрыял «Запаведныя словы ў сэрцы жывуць...», асновай якога стала сустрэча з Надзеяй Славінскай 1924 года нараджэння, якая жыве ў вёсцы Скокі. Закончыўшы тры класы польскай школы і ўсё жыццё пражыўшы ў Скоках, жанчына ў розныя гады вяла запісы малітваў, вершаў, песень, жыццёвых настаўленняў.

Астрамечавская праблематыка раскрываецца і праз выступленні, прысвечаныя народным майстрам, арганізацыі самабытных промыслаў, народных рамёстваў у розных паселішчах Брэсцкага і суседніх раёнаў.

Літаратурнае краязнаўства прадстаўлена на старонках «Астрамечавскага рукапіса» у большай ступені ў звязку са знаёмствам з мясцовымі паэтамі, празаікамі. У альманаху не толькі раскажваецца пра іх, але і змяшчаюцца творы літаратараў Берасцейшчыны. Друкуючы тыя ці іншыя тэксты мясцовых аўтараў, публікатары вельмі ўважлівыя да мовы арыгінала, стараюцца тэксталагічна выверана запісаць дыялектныя словы і выразы, захаваць усю аўтэнтычнасць тэкстаў.

Асобнае месца ў альманаху аддадзена турыстычнай рабоце, асвятленню ўзаемазвязяў краязнаўства і турызму, экскурсійнай работы. Гэтай тэме прысвечаны матэрыялы У. Іванова «Унікальная знаходка археолагаў у Скоках», «Заказнік “Прыбужскае Палессе”», «Берасцейшчына турыстычная», «Станцыя Дубіца – зорка кінастужак і гістарычны антураж» і іншыя публікацыі. Аўтары падказваюць чытачам турыстычныя

аб'екты, архітэктурныя помнікі, якія можна наведаць, інфармацыю пра якія можна выкарыстаць у працэсе вывучэння гісторыі роднай старонкі.

Несумненна, творчы складнік альманаха «Астрамечаўскі рукапіс» патрабуе ўдасканалвання, мастацкага развіцця. Хацелася б на старонках выдання бачыць паболей матэрыялаў мастацка-публіцыстычнага характару. Альманах – якраз тая медыйная і мастацкая прастора, дзе дастаткова шмат месца для грунтоўных нарысаў як для публікацый буйнай формы. Тут не трэба абмяжоўвацца карэспандэнцыяй, рэпартажам, хронікай турыстычнага ці краязнаўчага жыцця. Рэдактару, укладальніку альманаха, аўтарскаму актыву выдання варта пашырыць тэматычную прастору. Пры гэтым зусім не абавязкова мяняць канцэпцыю «Астрамечаўскага рукапісу», выкладзеную ў першым нумары альманаха. Чаму б не расказаць пра знакамітых ураджэнцаў Брэсцкага раёна, якія засведчылі сябе добрымі справамі не толькі ў Беларусі, але і ў свеце? У вёсцы Камяроўка нарадзіўся касманаўт, генерал-палкоўнік авіяцыі, двойчы Герой Савецкага Саюза Пётр Клімук. Расповід пра яго мог бы быць пададзены ў звязку са зваротам да тэмы работы грамадскага музея касманаўтыкі ў Тамашоўскай сярэдняй школе Брэсцкага раёна. Праваслаўны епіскап Магілёўскі і Мсціслаўскі Сафроній нарадзіўся ў вёсцы Кацельня-Баярская. Радзіма камандуючага 19-й агульнавайскавой арміяй Карэльскага і 2-га Беларускага франтоў генерал-лейтэнанта Георгія Казлова – вёска Селяхі Брэсцкага раёна. Камандарм быў узнагароджаны ордэнам Леніна, трыма ордэнамі Чырвонага Сцяга, ордэнамі Кутузава 1-й і 2-й ступеняў. Можна згадаць і яшчэ шэраг цікавых лёсаў, якія патрабуюць свайго публіцыстычнага раскрыцця.

Як істотную заўвагу да ўсіх нумароў «Астрамечаўскага рукапісу» хацелася б адзначыць адсутнасць яркіх мастацка-публіцыстычных тэкстаў. Відавочна, што выданне рыхтуецца ў большай ступені грамадскімі сіламі. Аўтарскаму складу не стае прафесійных журналістаў, вопытных публіцыстаў. І падарожны нарыс, і нарысы-партрэты пра таленавітых землякоў, і яркія рэпартажы з сакральных мясцін сучаснай Берасцейшчыны – усё гэта магло б стаць упрыгожваннем старонак у цэлым вельмі цікавага, па-свойму адметнага выдання.

Падсумоўваючы агляд краязнаўчага альманаха «Астрамечаўскі рукапіс», нельга не звярнуць увагі на наступныя акалічнасці. Несумненна, што краязнаўчы перыядычны друк патрабуе развіцця. Пры гэтым шляхі для пашырэння яго прасторы могуць быць розныя. З аднаго боку, заснавальніцтва газет, часопісаў і альманахаў грамадскімі арганізацыямі. З другога – выдаткоўванне сродкаў з дзяржаўнага бюджэта на фінансаванне краязнаўчай перыёдыкі. Магчыма, праз шырокую арганізацыю падпіскі ў бібліятэчнай сетцы альбо ў сістэме школьнай адукацыі. Асабліваю ўвагу варта надаваць мясцоваму краязнаўчаму друку. Чаму б не выпускаць, напрыклад, перыядычныя альманахі рэгіянальнага характару? Іх выданне маглі б арганізаваць супольна рэдакцыі раённых газет двух-трох ці болей рэгіёнаў.

Краязнаўчы друк патрабуе ўважлівага разгляду спецыялістамі: гісторыкамі, навукоўцамі іншых прафесій. Чаму б рэгулярна не змяшчаць рэцэнзіі на гэтую тэму ў рэспубліканскіх ці абласных газетах? Дарэчы, да вырашэння гэтай задачы маглі б спрычыніцца і прафесійныя літаратары, якіх у Брэсце і Брэсцкай вобласці працуе цэлы атрад. І гістарычная тэма шмат каму з іх далёка не чужая. Як, скажам, празаікам і публіцыстам Анатолю Бензярку, Анатолю Крэйдзічу, Зінаідзе Дудзюк, Уладзіміру Сітуху і інш.

Не заўсёды ў дачыненні да краязнаўчых газет, часопісаў, альманахаў друкарні (асабліва тыя, што працуюць у раённых цэнтрах) ажыццяўляюць абавязковую рассылку нумароў згодна рэестра ў Нацыянальную бібліятэку, Нацыянальную кніжную палату. Невыкананне гэтага неабходнага для будучай гісторыі перыёдыкі клопату можа прывесці да забыцця ў самай блізкай перспектыве многіх вартых увагі творчых ініцыятыў.

Важна шматпланавую работу па выпуску краязнаўчай перыёдыкі зрабіць агульнаграмадскай справай, надаць такім газетам, часопісам, альманахам сапраўднае творчае гарэнне. І гэта будзе толькі на карысць беларускаму асветніцтву ўвогуле. У выпадку з «Астрамечаўскім рукапісам» можна звярнуць увагу на агульную вартасць культурна-гістарычнай, нацыянальна-духоўнай значнасці падобных выданняў. Як для рэгіёна, так і для ўсяе краіны. «Астрамечаўскі рукапіс» мог бы стаць дапаможнікам у выкладанні гісторыі ў агульнаадукацыйнай школе. Важна толькі спалучыць асобныя яго публікацыі са школьнай праграмай. Як і рэдкалегіі часопіса, яго аўтарскаму актыву неабходна зазірнуць у школу, усвядоміць зацікаўленні школьніцтва і настаўніцтва. Менавіта такі ўзаемны рух дапамог бы развіць сацыяльную, духоўную неабходнасць у звароце да старонак «Астрамечаўскага рукапісу».

У маштабах краіны роля берасцейскага рэгіянальнага альманаха не меней важная. Прапаганда традыцый, гісторыі Прыбужжа і яго насельнікаў – гэта сапраўдныя варты для ўваходжання аднаго з найцікавейшых куточкаў Берасцейшчыны ў шырокі свет. Заўжды перад жыхарамі той ці іншай адміністрацыйнай, геаграфічнай прасторы стаяла важная задача прэзентацыі сваёй роднай старонкі перад светам. А гэта немагчыма без дэталёвага расповяду пра розныя адметнасці жыцця, культуры, гісторыі края, рэгіёна. Гэтую задачу і закліканы выконваць краязнаўчы альманах «Астрамечаўскі рукапіс».

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Астрамечаўскі рукапіс : Брэсцкі раённы краязнаўчы альманах. – 2013. – № 1.
2. Ашурков, В.Н. Историческое краеведение : учеб. пособие / В.Н. Ашурков [и др.] ; под ред. Г.Н. Матюшина. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
3. Васільеў, А. Старонкі брэсцкай гісторыі / А. Васільеў // Літаратура і мастацтва. – 2013. – 26 ліпеня.
4. Справочно-аналитическая информация о деятельности отрасли СМИ и печати в 2013 году. – Минск, 2013.

ЗВЕСТКІ АБ АЎТАРАХ

Ануфрыева Л.А. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры агульнай і практычнай псіхалогіі Камянец-Падольскага нацыянальнага ўніверсітэта імя Івана Агіенкі (Украіна)

Белавус І.Л. – аспірант Чарнавіцкага нацыянальнага ўніверсітэта імя Юрыя Фядзьковіча (Украіна)

Голікаў В.В. – суіскальнік кафедры псіхалогіі развіцця Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Данцэвіч А.А. – аспірант кафедры агульнай і педагагічнай псіхалогіі Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя М. Танка

Доўгаль А.В. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры англійскага, агульнага і славянскага мовазнаўства Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. Куляшова

Кавалевіч М.С. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры педагогікі дзяцінства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Карлюкевіч А.М. – дырэктар, галоўны рэдактар Выдавецкага дома «Звязда»

Лабанаў А.П. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры ўзроставай і педагагічнай псіхалогіі Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя М. Танка

Лавіцкая К.Б. – аспірант кафедры педагогікі Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П.М. Машэрава

Лянцэвіч Т.М. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры агульнага і рускага мовазнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Ляццкая І.М. – магістр педагагічных навук, аспірант кафедры педагогікі Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта імя М. Танка

Ляшчынская В.А. – доктар філалагічных навук, прафесар кафедры беларускай мовы Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны

Маляўка П.І. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускай літаратуры Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я. Купалы

Осіпава М.П. – кандыдат педагагічных навук, прафесар кафедры пачатковага навучання Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Палюшык А.У. – аспірант кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сакалова Э.А. – кандыдат медыцынскіх навук, дацэнт кафедры псіхалогіі Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны

Саўчук В.В. – магістр педагагічных навук, аспірант кафедры педагогікі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сальнікава К.Р. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры англійскай філалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Трыгук М.А. – аспірант кафедры культуры маўлення і міжкультурных камунікацый Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя М. Танка

Ульянава Г.Ю. – магістр псіхалагічных навук, аспірант кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Цімашэнка А.І. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры рускага, агульнага і славянскага мовазнаўства Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны

Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Матэрыялы прадстаўляюцца на беларускай ці рускай мове ў двух экзэмплярах аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша, у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc; *.rtf) і павінны быць аформлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармата А4 (21×29,7 см);
- палі: зверху – 2,8 см, справа, знізу, злева – 2,5 см;
- шрыфт – гарнітура Times New Roman;
- кегль – 12 pt.;
- міжрадковы інтэрвал – адзінары;
- двукоссе парнае «...»;
- абзац: водступ першага радка 1,25 см;
- выраўноўванне тэксту па шырыні.

Максімальныя лінейныя памеры табліц і малюнкаў не павінны перавышаць 15×23 см або 23×15 см. Усе графічныя аб'екты, якія ўваходзяць у склад аднаго малюнка, павінны быць згрупаваны паміж сабой. Фатаграфіі ў друк не прымаюцца. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць аформлены паводле Інструкцыі па афармленні дысертацыі, аўтарэферата і публікацый па тэме дысертацыі, зацверджанай пастановай Прэзідыума Дзяржаўнага вышэйшага атэстацыйнага камітэта Рэспублікі Беларусь ад 24.12.1997 № 178 (у рэдакцыі пастановы Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 22.02.2006 № 2, ад 15.08.2007 № 4). Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасылак падаюцца ў квадратных дужках (напрыклад, [1, с. 32], [2, с. 52–54]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносаў.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК (выраўноўванне па левым краі);
- ініцыялы і прозвішча аўтара (аўтараў) (выдзяляюцца паўтлустым шрыфтам і курсівам;

выраўноўванне па левым краі);

- назва артыкула (друкуецца вялікімі літарамі без пераносаў; выраўноўванне па левым краі);
- анатацыя ў аб'ёме ад 100 да 150 слоў на мове артыкула (кегль – 10 pt.);
- звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай

старонцы артыкула ўнізе;

- асноўны тэкст, структураваны ў адпаведнасці з патрабаваннямі ВАК да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў (Уводзіны з пастаўленымі мэтай і задачамі; Асноўная частка, тэкст якой структуруецца падзагалоўкамі (назва раздзела «Асноўная частка» не друкуецца); Заключэнне, у якім сцісла сфармуляваны асноўныя вынікі даследавання, указана іх навізна);

- спіс літаратуры;

- рэзюмэ на англійскай мове (да 10 радкоў, кегль – 10 pt.): назва артыкула, прозвішча і ініцыялы аўтара/аўтараў, тэзісны пераказ зместу артыкула; у выпадку, калі аўтар падае матэрыял на англійскай мове, рэзюмэ – на рускай ці беларускай.

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- звесткі пра аўтара на беларускай мове (прозвішча, імя, імя па бацьку поўнаасцю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, паштовы і электронны адрасы для перапіскі і кантактныя тэлефоны);

- выписка з пратакола пасяджэння кафедры, навуковай лабараторыі ці ўстановы адукацыі, дзе працуе/вучыцца аўтар, завераная пячаткаю, з рэкамендацыяй артыкула да друку;

- рэцэнзія знешняга ў адносінах да аўтара профільнага спецыяліста з вучонай ступенню, завераная пячаткаю;

- экспертнае заключэнне (для аспірантаў і дактарантаў).

Рукапісы, аформленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Карэктары *А.В. Дзябёлая, Л.М. Калілец*
Камп'ютарнае макетаванне *С.М. Мініч, Г.Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 06.06.2014. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.
Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 18,60. Ул.-выд. арк. 15,80.

Тыраж 100 экз. Заказ № 241.

Выдавец і паліграфічнае выкананне: УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна».

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюджвальніка друкаваных выданняў

№ 1/55 ад 14.10.2013.

ЛП № 02330/454 ад 30.12.2013

224016, г. Брэст, вул. Міцкевіча, 28.