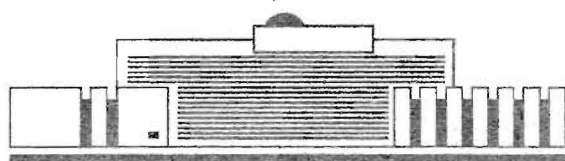


ВЕСНІК

Віцебскага дзяржаўнага
універсітэта



2005 № 3(37)

Рэдакцыйная калегія:

А.У. Русецкі (галоўны рэдактар),

І.Я. Андрушкевіч (нам. галоўнага рэдактара),

Г.І. Міхасёў (нам. галоўнага рэдактара),

А.І. Мацяюн (адказны сакратар),

**С.Л. Багамаз, А.А. Бачкоў, М.Ц. Вараб'ёў, Я.А. Васіленка,
Н.С. Віслабокава, В.І. Гідрановіч, В.П. Клімовіч, В.А. Космач,
В.Я. Кузьменка, В.М. Куліева, І.Л. Лапін, С.А. Матораў,
Г.М. Мезенка, В.М. Мінаева, П.І. Навіцкі, В.І. Несцяровіч,
А.А. Несцярэнка, І.М. Прышчэпа, Э.І. Рудкоўскі, Ю.А. Русецкі,
М.А. Слямнёў, М.К. Талочка, У.Л. Фядотаў**

Адрас рэдакцыі:

**210038, Віцебск, Маскоўскі пр-т, 33,
пакой 123, т. 22-33-79**

ВЕСНИК

Віцебскага дзяржаўнага
універсітэта імя П.М. Машэрава

НАВУКОВЫ ЧАСОПІС

Выдаецца з верасня 1996 года

Выходзіць чатыры разы ў год

2005 № 3(37)

З м е с т

Да 60-годдзя Вялікай Перамогі

Медвецкий С.В. Великая Отечественная война в творчестве белорусских живописцев 3

Потапов И.Н. Воины сухопутных войск Красной Армии, ставшие посмертно Героями Советского Союза при освобождении Витебщины 9

Філасофія. Сацыялогія

Шикарева Е.Е. Имидж политического деятеля: основные характеристики, классификации, этапы формирования 17

Федьков Г.С. Эстетическая выразительность природы в экологическом воспитании 22

Русецкий Ю.А., Гащенко Л.А. К вопросу о качестве повышения квалификации и переподготовки специалистов 28

Гісторыя

Тогулева Е.Д., Моторова Н.С. Церковно-приходские школы и школы грамоты в Витебской губернии во второй половине XIX – начале XX в. 35

Сальков А.П. СССР и проблема выхода Болгарии к Эгейскому морю на Парижской мирной конференции 1946 г. 39

Садовская А.Н. Основные этапы политики Европейского союза в отношении развивающихся стран 44

Педагогіка

Чэпікаў В.Ц., Цытко Е.В. Маральнае выхаванне як мэтанакіраваны працэс сацыялізацыі і індывідуалізацыі асобы 50

Кунцевич Е.А. Генезис инновационных взглядов педагогов-классиков 54

Коробанов С.И. Подготовка будущих учителей к использованию музыкальных компьютерных технологий во внеклассной работе в школе 59

Глевицкая Т.В. Динамика усвоения учебного материала по курсу масляной живописи на начальном этапе обучения 63

Титов А.В. Формирование исполнительских навыков в классе ансамбля баянистов 67

Псіхалогія

Девярых С.Ю. Направленность и иерархия ценностных ориентаций в юношеском возрасте (анализ гендерных различий) 71

Волчок В.П. Проблема взаимодействия родителей с детьми 76

Мовазнаўства

Юрченко И.А. Структурная характеристика адъективных устойчивых сравнений русского языка (на фоне других славянских, балтийских, германских языков)	81
Короткая С.Н. Особенности функционирования имен прилагательных в языке телерекламы	85

Літаратуразнаўства

Данич О.В. Культурно-национальная специфика волшебных сказок	93
Бароўка В.Ю. Мастацкі этнаграфізм у беларускай ваенна-вясковай прозе 60–80-х гадоў XX стагоддзя	97

Матэматыка

Сафонов В.Г. О кратно насыщенных формациях нильпотентного дефекта 3	103
Гальмак А.М. О конгруэнциях и трансляциях p -арной группы	109
Слепченко Н.Л. О существовании правильных и целых решений нелинейного обыкновенного дифференциального уравнения	113

Механіка

Беляков Н.В., Жемчужный М.И., Махаринский Е.И. Погрешность установки при механической обработке заготовок	122
Никонова Т.В. Асимптотический подход в оценке НДС тонкостенной цилиндрической трубы, залегающей в грунте с переменным коэффициентом постели	127

Біялогія

Денисова С.И. Изменение энергетики питания дендрофильных чешуекрылых при смене корма	132
Клюев В.А. Содержание в почвах Беларуси цинка, меди, бора и их значение для живых организмов	138
Кощеев В.А. Обыкновенная лазоревка (<i>Parus caeruleus</i> L.) в Белорусском Поозерье	143
Гусев А.П. Динамика широколиственно-лесных экосистем и ее ценопопуляционная диагностика (на примере Среднеприпятского ландшафта)	149
Канферэнцыі. Сімпазіумы	153
Бібліяграфія	154
Хроніка	157
Персаналіі	158
Рэфераты	162
Звесткі пра аўтараў	169

Рэдактар
Камп'ютэрны набор
Карэктар

А.М. Фенчанка
Г.У. Разбоева
Л.В. Прыстаўка

Рэгістрацыйны № 1313 ад 2.07.1999.

Ліцэнзія ЛВ № 02330/0056790 ад 1.04.2004.

Падпісана ў друк 26.09.2005. Фармат 70х108 1/8. Папера друкарская. Афсетны друк.
Ум. друк. арк. 29,75. Ул.-выд. арк. 12,03. Тыраж 100 экз. Заказ 109.

Выдавец і паліграфічнае выкананне – установа адукацыі
«Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава»
210038, г. Віцебск, Маскоўскі праспект, 33.



Да 60-годдзя Вялікай Перамогі

УДК 75.03 (09)

С.В. Медвецкий

Великая Отечественная война в творчестве белорусских живописцев

При анализе белорусского искусства XX – начала XXI века всегда хочется увидеть его развитие в историческом контексте. Еще одно, теперь совершенно конкретное обстоятельство побуждает к историчности взгляда на современный художественный процесс – 60 лет Победы нашего народа в Великой Отечественной войне.

Беларусь – республика огромных разрушений и потерь, связанных с самой страшной войной, республика героической партизанской борьбы и сегодня прямо и косвенно отражает в себе величие всенародного подвига. Прямо, так как многие живописные полотна, графические листы и монументы рассказывают, осмысливают и прославляют героизм советского народа в годы Великой Отечественной. Косвенно, потому что художник, воспевая мирную жизнь, как бы подсознательно противостоит сегодняшней военной угрозе. Важная историческая значимость «...отображаемых событий прошлого и настоящего, эпичность их показа – устойчивая традиция белорусского искусства» [1].

Тема Великой Отечественной войны на протяжении многих десятилетий являлась особенно значимой для национального изобразительного искусства. Поэтому в белорусской живописи можно достаточно последовательно и полно проследить ее эволюцию. Если в работах художников 1960-х годов на первый план выступает художественное освоение достоверных исторических фактов, то в 1970-е годы главным становится философское осмысление военной темы, которое осуществлялось через раскрытие личности героя, его нравственных качеств, повышенную экспрессию художественного образа, активное цвето-пластическое и композиционное решение.

Данная тенденция обозначилась в творчестве В. Громыко, М. Данцига, Н. Залозного, Е. Зайцева, А. Малишевского, М. Савицкого, И. Стасевича, А. Шибнева, В. Хрусталева и ряда других белорусских живописцев. «Художники стремятся к масштабным произведениям, проникнутым одной главной идеей. Повествовательное, детализированное рассказывание событий сменяется в них впечатляющим, зрительно насыщенным образом эпохи, передающим атмосферу событий. Самый способ раскрытия идеи предполагает здесь коллективность восприятия. Художник обращается к зрителю не как один человек к другому в разговоре, а как оратор к залу» [2].

В начале 1980-х годов в живописных полотнах, посвященных военно-патриотической теме, особенно заметным стало романтическое движение, представители которого стремились смело использовать символ, аллегорию

и метафору. Изображение драматизма битв, торжества победы над врагом уступает место картине размышления. Во второй половине 1980-х и 1990-е годы молодая генерация белорусских живописцев привносит в решение темы Великой Отечественной войны собственные взгляды и субъективность восприятия. Появляются композиции, не связанные с какими-либо конкретными военно-историческими событиями. Живописцы стремятся к индивидуализации образа, строя свои художественные концепции на фундаменте современного знания о военных годах. В картинах этого времени авторы стремятся не столько к эмоциональному воздействию на зрителя, сколько к отстранению сюжета на некую пространственно-временную дистанцию. Соединение разновременных эпизодов, обращение к «притчевым» моментам человеческого существования, интерпретация традиционного событийного изображения сквозь призму постмодернистского восприятия – вот характерные черты подобных произведений.

Творческая эволюция А. Малишевского идет по линии отхода от принципов непосредственного отображения жизни к стилизации природных форм, лишенных непосредственности восприятия. В начале 1960-х годов в палитре автора формируется особый колорит, который с незначительными изменениями проявляется в полотнах «Мы вернемся» (1965), «Послевоенные годы» (1967), «Медсестры» (1973) и ряде других работ. Сложные цветовые отношения, духовная насыщенность художественного образа являются отличительными чертами его творческого поиска. Образная система и колористическое богатство композиции объединяется в единое целое, что придает конкретный смысл всему сюжету. В последующие годы плоскостная декоративность и акцентированная этюдность уступают место продуманной и последовательной монументализации форм.

Наиболее ярко и художественно совершенно эти качества проявились в картине мастера «Мы вернемся» (1965). Эпизод расставания бойца с мальчиком и своим тяжело раненым товарищем представлен предельно сурово и лаконично. Основное содержание произведения раскрывается через богатство живописно-пластических средств. Художнику прекрасно удалось воссоздать атмосферу тревожного и жестокого времени – первых дней войны.

Важную роль отводит Н. Залозный колористическому построению полотна. Контрастное сочетание черного и красного создают ощущение тревоги, внутренней напряженности в полотне «Мстители» (1967). Удачное использование психологических возможностей цвета для более полной образной характеристики персонажей живописец демонстрирует в работах «Победа» (1968), «Солдатки» (1969) и других. И наоборот, отход от материальной очерченности цвета в область эстетизации декоративно-цветовых построений можно наблюдать в работе Б. Аракчеева «Партизанский дозор» (1965).

Достаточно интересно раскрывается тема Великой Отечественной войны в творчестве В. Громыко. Автор наделяет художественный образ своеобразной метафорой. В картине «Солдаты» (1967) решена группа бывших фронтовиков, собравшихся на могиле товарища, чтобы почтить его память. Композиция «1941. Над Припятью» (1970) отличительна аскетичным колоритом, который выражает общее эмоциональное напряжение – потерю родного человека. Метафоричность сюжета свойственна композиции «Женщинам Великой Отечественной посвящается» (1972). Здесь нет боевого эпизода, просто купаются женщины, и только лишь брошенные винтовки свидетельствуют о том, что идет война. Такое аллегорическое построение является удачной авторской находкой в решении военной темы.

Особая гуманистическая концепция разрабатывается старейшим мастером белорусской живописи М. Савицким в серии полотен под общим названием «Цифры на сердце» (1974–1979). В них широко раскрыта тема гитлеровских злодеяний: вереницу заключенных эсэсовцы гонят в газовую камеру, еле сдерживая собак; тела сгребают бульдозером, либо наоборот аккуратно укладывают для сожжения. Трагедия Бухенвальда – это Голгофа XX столетия. Для серии работ свойственны строгий принцип композиционного построения, холодное колористическое звучание и отточенный рисунок. В поэтической структуре произведений заключено непримиримое противостояние: света – тьме, мужества – жестокости, благородства – смерти. Концентрация на суггестивных факторах живописи, которым подчинены все средства художественной выразительности, образная экспрессия оказывают на зрителя мощное, почти шоковое впечатление.

Обостренным творческим видением отличается старейший мастер белорусской живописи С. Романов. В полотне «Привал под Быховом. 1944» (1985) изображена сцена отдыха партизан после изнурительного перехода. Вздремнул командир. К нему приникли два бойца. Устроились кто как, придвинув к огню босые ноги. А состояние туманного заснеженного леса (потому и можно было развести костер, не опасаясь авиации) полно какой-то праздничной чистоты. «И в этой чистоте – тоже подлинность переживания, соединяющая «тогда» и «сейчас» [3]. Иносказательная символика, используемая в картине, тактична и неназойлива; внешняя целостность повествования при этом не нарушается. Колорит строится на преобладании черного и зеленого в одеждах персонажей. Цветовой строй полотна несколько приглушен; в нем тональное начало преобладает над красочностью, тем самым достигается цельность колористического построения. Монументализированное изображение соединяет в себе масштабность пластики с тонкостью ее проработки. Философия картины реализована в совершенстве художественной формы.

Желание общества осознать Великую Отечественную войну как всенародную драму выразилось во множестве композиций белорусских художников. Такие произведения были полны глубокой боли о произошедшей человеческой драме и явились откликом души художника, создающего образы, созвучные своему времени (И. Бархатов «Расстрел лидского подполья» (1986); Г. Ващенко «Война» (1990); В. Кожух «Орденом Красной Звезды» (1985).

Полотно Е. Тихонова «Госпиталь» (1985) – из этого же парадоксального ряда. Картина, выдержанная в приглушенном зеленовато-охристом колорите, как бы состоит из отдельных сюжетов-фрагментов, которые раскрывают тему в определенном художником направлении. В светлом проеме распахнутых дверей, на заднем плане, видно, как санитары выносят раненых бойцов, которые попадают то ли в госпиталь, то ли в храм. Удачное совмещение образов древнерусской живописи с обычной бытовой сценой явилось несомненной авторской находкой, которая подчеркнула хрупкость человеческой жизни, ту незримую грань, разделяющую жизнь и смерть. На переднем плане мы видим бойца, которого ведет медсестра, и группу лежащих раненых солдат. Их болезненный облик создает атмосферу человеческого страдания. В решении военной темы для художника очевидно главенство проблемы совести, подлинности чувств, осмысленности человеческой жизни. Полотно исполнено лиризма суровой правды и убеждает проникновенным раскрытием духовной высоты, на которую поднялись люди в это роковое время.

Представляя окружающее не в отвлеченных категориях общезначимого идеала, а в остро фиксируемой глазом пластической форме, во множестве составляемых с ее помощью отдельных сюжетов, Е. Тихонов стремится дать осо-

бое ощущение жизни. Именно вдумчивое и заинтересованное отношение художников к военной теме явилось итогом эволюции представлений об индивидуальнo-духовных ценностях творчества во второй половине 1980-х годов.

Изобразительная метафора рождается в соединении реальности образов с субъективным представлением о прошлом. Особенно наглядно эти качества видны в картине мастера психологической живописи Г. Туровской. Композицию ее картины «Память» (1985) составляют три вертикали. Слева – полуфигура ветерана Великой Отечественной войны А. Низовца, повернутая к нам в профиль, справа – он же, но в военной форме, молодой, собранный и подтянутый. Между ними стол, на котором из темного массивного кувшина мощным всплеском пламени устремились к верхнему краю композиции красные цветы. Скупые детали натюрморта: будильник, стаканы, накрытые ломтиками хлеба, – углубляют образное решение сюжета. Две фигуры монументально выразительны благодаря подчеркнутому контрасту, который создается расположенными за ними окнами. Автор предельно точен в живописном и композиционном строе, и с особой любовью трактует пластические особенности образа. Три чарки, прикрытые хлебом, остаются нетронутыми, напоминая о не вернувшихся с войны товарищах.

Особое внимание уделено колористическому решению, в котором применение формально-живописных элементов сводится к минимуму. Букет гладиолусов, горя на холсте огнем, служит цветовой доминантой картины. Образ пожилого человека, задумчиво глядящего вдаль, несет в себе боль воспоминаний и тяжесть утрат. Висящий пустой рукав строгого темного костюма является той ненавязчивой деталью, которая материализует эти чувства. В правой части композиции герой повернут к зрителю, он полон решимости вступить в бой, который возможно станет для него последним. Темный провал пространства между двумя воплощениями одного персонажа исполняет роль особого подтекста, символизирующего неумолимое течение времени.

Сочетая временные параллели, Г. Туровская удачно выявляет эпическое начало в решении военной темы. Объединяя боль и радость, художница стремится к гармонии их взаимодействия. Любовь к древнерусской живописи, характерная для многих других работ автора, проявилась в тщательном рисунке и охристой колористической гамме. Боль утрат, приглушенная послевоенными годами, снова актуализируется, вводится в ранг важной нравственной проблемы, определяя обновленное эстетическое отношение к оценке действительности. Такой подход наметил пути эволюции образа героя в изобразительном искусстве.

Своеобразное толкование тема войны получила в полотне Н. Селещука «Вернулись» (1985). В основе композиции – групповой портрет трех вернувшихся с войны бойцов. Радость победы, осознание своей роли в этом общем подвиге буквально светится в их образах. Художник мастерски добивается сочетания лирического и романтического, поэтического и трагического в образном строе полотна. Произведение психологично и эмоционально, наполнено выразительной метафорической иносказательностью. Пейзаж удачно дополняет общий композиционно-пластический строй. Автор тщательно прорабатывает каждую деталь трехфигурной композиции. В построении фигур нет намека на активное действие, вся энергия сконцентрирована в лицах слегка улыбающихся солдат. Мощные силуэты скульптурно выразительных фигур, симметрично расположенных на холсте, подчеркивают их мужество и решительность. Утонченный жемчужно-серебристый колорит придает работе цветовое единство. Сочетая фактурное и гладкое письмо, документальность изображения и пейзажного фона,

автор добивается большей выразительности внутренне противоречивого состояния – радости и одновременной боли Великой Победы.

В совершенно иной композиционно-пластической системе решена работа В. Товстика «Весна 1985. Начало» (1985). Сюжет «художник в мастерской» имеет большую и интересную традицию (достаточно вспомнить картину великого голландца Вермейера ван Дельфта «Живописец в мастерской»). Белорусский автор идет по пути интересно найденного синтеза современности и истории, придавая картине общий лирический строй. Главный герой полотна – живописец, сидящий в мастерской спиной к зрителю у едва начатого большого холста. «Рой» образов, наполняющих его сознание, материализуется в правой части композиции. Солдаты, офицеры, беженцы, подчиняясь логике композиционного ритма, словно движутся к правой руке художника, чтобы появиться на плоскости холста.

В картине доминируют теплые тона, ритм движения кисти создает особую трепетность цвета. В этом приеме сконцентрировано все: затаенность чувств, страх перед чем-то новым, тревожный строй мыслей, охвативших художника. Высокий накал переживаний, ощущение единства с окружающим миром, живущая в душе память о пережитой боли очень точно переданы в полотне и позволяют отождествить героя картины с ее автором. Реальные фигуры в левой части композиции и воображаемые в правой разделены пространством будущей картины, утверждая важность художественного воплощения духовных связей современности и истории. Можно утверждать, что эта работа В. Товстика положила начало формированию новых качеств в тематической картине, раскрывающей военную тему. Обладая большой внутренней цельностью и декоративизмом, полотно стало несомненной творческой удачей и выступило ориентиром в дальнейших поисках самого автора.

Пронзительной борьбой света и тьмы отличается полотно И. Бархаткова «Расстрел лидского подполья» (1987). Высвеченные ослепительной вспышкой выстрелов белые фигуры взметнулись, образовав расходящийся ввысь конус. Эта вихревая воронка затягивает тела расстрелянных, но физической смерти противостоит духовная стойкость героев. Решение исторической темы шагнуло здесь за рамки конкретного факта и стало общечеловеческим. Сильный тональный контраст в живописи усилил трагическое впечатление. Расположение падающих фигур образовало особый знак. Своеобразная трактовка пространства и свободная компоновка фигур актуализировали остроту восприятия авторского замысла.

В 1980-е годы героическая патетика в полотнах художников на военную тему отходит на второй план: главным становится осмысление войны как страшной трагедии, унесшей жизни миллионов людей. Картина М. Савицкого «Годовщина невозрожденной деревни» (1985) строится по принципу художественной метафоры, благодаря которой расширяются возможности ассоциативного обогащения прямого содержания полотна. Общий художественный строй работы проникнут чувством тревоги, которую переживает человек, осознавший трагическую невосполнимость человеческих потерь. Духовная наполненность персонажей, пришедших отдать дань памяти погибшим землякам, поддерживается точно найденными композиционными деталями: стройными березами, окружившими плотным кольцом останки сожженной деревни. Мягкий и светлый колорит картины усиливает ощущение чистоты и святости чувств собравшихся здесь людей.

Иное образное построение присутствует в работе Г. Ващенко «Война» (1991), в которой художник не ставит задачу прямой привязки к конкретному месту или времени. Структура композиции подчинена образу матери, скло-

нившейся над погибшим сыном. Этот образ вместил в себе боль, трагедию и мужество белорусских матерей, вынесших на себе всю тяжесть военных лет. Солнечный круг за ее головой как бы напоминает нимб на иконе. Тонкое сочетание охристых и оранжевых тонов придает композиции живописно-пластическую выразительность и философскую завершенность.

Детали композиции – крупные и натруженные руки матери, парящий в небе белый конь, пустынный пейзаж – составляют определенную цепь метафор, тяготеющих к единой поэтической сути. Для художника становится особенно важным выражение философского смысла образного решения. Можно провести параллели с работой М. Савицкого «Партизанская мадонна» (1967), наполненной романтическим видением мира, где образы матери, старухи и уходящего отряда являются воплощением веры в грядущую победу и возрождение жизни. Ващенко же избегает излишнего оптимизма, акцентируя внимание на страшной человеческой трагедии.

Проанализировав изобразительный материал нескольких послевоенных десятилетий, необходимо отметить, что в живописных полотнах, посвященных военно-патриотической теме, нет резкой грани между отражением современности и взглядом в прошлое [4]. Темой картины все чаще становится не событие или явление жизни, а идея, размышление художника, выливающееся в обобщенный или аллегорический образ. Станковое искусство, конечно, развивается, наращивает диапазон своих возможностей, меняет свои функции, обретает новые качества. Но сегодня очень трудно вести разговор о картине с точки зрения ее жанровых модификаций. Гораздо ярче в панораме современной живописи выступают стилистические различия, свойственный каждому художнику уровень интерпретации окружающей реальности, ориентация на индивидуальность художественного видения.

Великая Отечественная война – неисчерпаемая тема. Сохранение всей правды о героической борьбе белорусского народа в эти годы в сознании современников и будущих поколений стало одной из основных задач станкового искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Заборов М.** Проблемы и тенденции развития советского белорусского искусства. – М., 1975. – С. 55.
2. **Богемская К.Г.** Развитие жанров в советской живописи (некоторые тенденции). – М., 1983. – С. 25.
3. **Пугачева Э.** Вглядись вдаль, в знакомые черты... // Неман, 1988, № 5. – С. 158.
4. **Дробов Л.Н.** Великая Отечественная война в произведениях белорусской живописи. – Мн., 1987. – С. 39.

S U M M A R Y

In given article evolution of a military theme is analysed during 1960–1990th years. Deciding a military theme in modern painting the artist even more often reflects not events or the phenomenon of life, and the own reflections found reflection in a complex artistic image.

Поступила в редакцию 19.03.2005

Воины сухопутных войск Красной Армии, ставшие посмертно Героями Советского Союза при освобождении Витебщины*

Список бойцов и командиров сухопутных войск Красной Армии составлен на основе 2-го издания книги «Навечно в сердце народном», главный редактор П. Бровка [1].

В своем предисловии к книге П. Бровка пишет: «Книга «Навечно в сердце народном» – энциклопедический справочник, в котором помещено более двух тысяч статей о Героях Советского Союза – уроженцах Белоруссии, а также о сынах и дочерях народов союзных республик и зарубежных стран, которым высокое звание Героя присвоено за беспримерную храбрость и мужество, доблесть и отвагу, проявленные в боях за освобождение Советской Белоруссии от немецко-фашистских захватчиков. Книга включает также статьи о полных кавалерах ордена Славы – уроженцах Белоруссии».

Из опубликованных 2080 статей нами составлен список из 34 бойцов и командиров сухопутных войск Красной Армии Героев Советского Союза, совершивших свой подвиг в бою при освобождении Витебщины, погибших и похороненных на Витебской земле.

1. АНИСКИН Михаил Александрович

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился 18.11.1922 г. в пос. Костино-Озеро Иглинского р-на Башкирской АССР. Из крестьян. Русский. Кандидат в члены КПСС. Окончил Саратовское танковое училище (1943 г.). В Красной Армии с 1941 г. На фронте с августа 1943 г. Командир танка гв. лейтенант М.А. Анискин отличился при освобождении Сенненского р-на Витебской обл. 25.6.1944 г. во время разведки у дер. Студенка экипаж обнаружил колонну вражеской техники, которую прикрывали самоходное орудие и пушки. Атаковав противника, в течение часа уничтожил самоходное орудие и 60 автомашин. М.А. Анискин погиб в этом бою. Похоронен в дер. Пустынки Сенненского р-на, на могиле установлен памятник. Именем героя названа Пустынкинская средняя школа.

2. АНТОНОВ Иван Николаевич

Герой Советского Союза (24.4.1944 г.). Родился 16.10.1913 г. в Волгограде. Из рабочих. Русский. Член КПСС с 1938 г. В Красной Армии с 1937 г., на фронте с 1941 г. Командир танковой роты капитан И.Н. Антонов отличился при освобождении Городокского р-на Витебской обл. 16.12.1943 г. рота прорвала оборону у дер. Меховое, Дрожаки, ворвалась в дер. Быки и приняла неравный бой с гитлеровцами, которые прорывались из окружения от ст. Бычиха. Когда танк вышел из строя, И.Н. Антонов снял с него пулемет и занял оборону. Погиб в этом бою. Похоронен у дер. Меховое в братской могиле. Памятник герою установлен в дер. Быки.

* Списки составил И.Н. Потапов.

3. АФАНАСЬЕВ Федор Трофимович

Герой Советского Союза (22.7.1944 г.). Родился в 1923 г. в с. Малое Алдаркино Петровского р-на Куйбышевской обл. Из крестьян. Чуваш. Член ВЛКСМ. Окончил Куйбышевское пехотное училище (1942 г.). В Красной Армии с 1942 г., на фронте с 1944 г. Командир стрелковой роты гв. лейтенант Ф.Т. Афанасьев отличился при освобождении Витебской обл. 22–23.6.1944 г. рота участвовала в прорыве обороны противника северо-западнее Витебска на участке дер. Ратьково – Орехи Сиротинского р-на, 23.6.1944 г. на подручных средствах форсировала Зап. Двину и захватила плацдарм. Ф.Т. Афанасьев погиб в этом бою. Похоронен в дер. Тропино Шумилинского р-на Витебской обл.

4. БЕРЕЗИН Иван Николаевич

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился в июне 1923 г. в с. Лебяжье Павловского р-на Алтайского края. Из крестьян. Русский. Работал трактористом в колхозе. С 1943 г. на Калининском и 1-м Прибалтийском фронтах. Рядовой И.Н. Березин отличился при форсировании Зап. Двины на Витебщине. Ночью 25.6.1944 г. под шквальным огнем противника подполз к кочующему пулемету, преграждавшему путь советским войскам, и гранатами уничтожил его расчет, что содействовало переправе полка. Погиб в этом бою. Похоронен в г.п. Улла Витебской обл. в братской могиле. Именем И.Н. Березина названы средняя школа, в которой он учился, и улица в с. Костенково Кемеровской обл.

5. БЕРЕСНЕВ Григорий Ефимович

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился в 1916 г. в дер. Косиха Косихинского р-на Алтайского края. Из крестьян. Русский. На фронте с апреля 1944 г. Рядовой Г.Е. Береснев отличился при форсировании Зап. Двины в Витебской обл. 26.6.1944 г. с 6 бойцами под огнем противника переправился через реку возле г.п. Улла, ворвался во вражеские траншеи, штыком и гранатами уничтожил 6 гитлеровцев. Был тяжело ранен, но продолжал сражаться. Погиб в этом бою. Похоронен в г.п. Улла в братской могиле.

6. ГРИГОРЬЕВ Георгий Степанович

Герой Советского Союза (3.6.1944 г.). Родился в 1924 г. в дер. Ломки Можайского р-на Московской обл. Из крестьян. Русский. Член ВЛКСМ. В Красной Армии с 1942 г. Отличился 20.1.1944 г. около Витебска. Группа разведчиков во главе с гв. сержантом Г.С. Григорьевым уничтожила 20 гитлеровцев, захватила 2 пленных и станковый пулемет. В решающий момент боя тяжело раненый Г.С. Григорьев бросился на вражеский пулемет и дал возможность разведчикам успешно выполнить задание. Похоронен в дер. Шапуры Витебского р-на.

7. ЖАГРЕНКОВ Иван Михайлович

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился 10.11.1923 г. в дер. Половы Осташковского р-на Калининской обл. Из крестьян. Русский. На фронте с 1942 г. Командир стрелкового отделения гв. сержант И.М. Жагренков отличился при освобождении Витебской обл.: 22.6.1944 г. в бою за дер. Орехи Сиротинского р-на, 24.6.1944 г. при форсировании Зап. Двины. 3.7.1944 г. в бою за дер. Троицкое Ветринского р-на со связкой гранат бросился под вражеский танк, подорвал его и погиб сам. Похоронен в г.п. Ветрино Полоцкого р-на.

8. КОНОНОВ Николай Иванович

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился 3.12.1911 г. в дер. Костино Парфеньевского р-на Костромской обл. Из крестьян. Русский. Член КПСС с 1942 г. Окончил Ленинградскую юридическую школу (1938 г.). Работал народным судьей в Мурманске. На фронте с 1941 г. Командир пулеметного взвода гв. мл. лейтенант Н.И. Кононов отличился в боях за освобождение Витебской обл. 22–23.6.1944 г. у дер. Орехи и г.п. Шумилино пулеметным огнем поддер-

живал наступление пехоты, уничтожил 3 пулеметные точки врага. 24.6.1944 г. под артиллерийским обстрелом противника взвод первым форсировал Зап. Двину и отбил контратаку гитлеровцев. Н.И. Кононов погиб в этом бою. Похоронен возле дер. Загромадино Бешенковичского р-на Витебской обл.

9. КРЕПЦОВ-ЗАЙЧЕНКО Николай Васильевич

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился 11.3.1914 г. в с. Зерцалы Ачинского р-на Красноярского края. Из рабочих. Русский. Кандидат в члены КПСС. С января 1942 г. на Северо-Западном, 2-м Украинском и 1-м Прибалтийском фронтах. Командир взвода разведки лейтенант Н.В. Крепцов-Зайченко отличился при освобождении Витебской обл. 26.6.1944 г. взвод форсировал Зап. Двину у дер. Надежино Сиротинского р-на. Стремительной атакой выбил гитлеровцев из траншей, чем содействовал успешному форсированию реки полком. Н.В. Крепцов-Зайченко погиб в этом бою. Похоронен в дер. Фролковичи Бешенковичского р-на.

10. КУТРУХИН Константин Прокофьевич

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился 1.2.1916 г. в дер. Удельный Шумец Чебоксарского р-на. Из крестьян. Русский. На фронте с 1943 г. Командир стрелкового отделения гв. сержант К.П. Кутрухин отличился в боях при форсировании Зап. Двины в Витебской обл. в июне 1944 г. На захваченном плацдарме с его участием отбито 5 контратак противника. 27.6.1944 г. в бою за дер. Ходаково Ушачского р-на повторил подвиг А. Матросова – закрыл своим телом амбразуру вражеского дзота. Похоронен в дер. Дубровка Ушачского р-на.

11. МИТРОФАНОВ Николай Иванович

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился 24.12.1912 г. в с. Блинове Пестяковского р-на Ивановской обл. Из крестьян. Русский. Член КПСС с 1943 г. Окончил сельскохозяйственный техникум в г. Плес (1932 г.), Подольское пехотное училище (в Иванове, 1943 г.). Работал заведующим контрольно-семенной лабораторией Пестяковского райземотдела. На фронте с 1942 г. Командир взвода лейтенант Н.И. Митрофанов отличился при освобождении Бешенковичского р-на Витебской обл. 26.6.1944 г. под обстрелом противника первым переправил взвод через Зап. Двину, огнем прикрывал форсирование реки батальоном. В бою за плацдарм поднял взвод в атаку и захватил вражеские траншеи. Погиб в этом бою. Похоронен в г.п. Упла Бешенковичского р-на в братской могиле. В г.п. Пестяки его именем названа улица, перед средней школой установлен бюст героя; на здании Плесского совхоза-техникума установлена мемориальная доска.

12. МИТТ Сергей Михайлович

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился 9.6.1909 г. в дер. Чернецово Мошенского р-на Новгородской обл. Из крестьян. Русский. Член КПСС с 1934 г. С 1941 г. на Ленинградском, Сталинградском и 3-м Белорусском фронтах. Командир танкового взвода гв. лейтенант С.М. Митт отличился в бою за переправу через р. Адров у дер. Рукли в Оршанском р-не Витебской обл. 26.6.1944 г. взвод танков под его командованием прорвал оборону противника, уничтожил вражескую колонну, 2 противотанковых орудия. У моста танк был подбит и загорелся. Чтобы не препятствовать движению взвода, С.М. Митт приказал увести горящую машину в сторону, где она взорвалась. Ценой своей жизни экипаж обеспечил захват переправы и успешное наступление. Похоронен в дер. Смоляны Оршанского р-на. В парке Героев в Орше создана аллея С.М. Митта. На здании средней школы в дер. Росско-Селец Оршанского р-на Витебской обл. установлена мемориальная доска.

13. НАЗАРЕНКО Павел Иванович

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился 24.5.1919 г. в с. Трехсельское Новокубанского р-на Краснодарского края. Из крестьян. Русский. В Красной Армии с 1940 г. На фронте с 1942 г. Шофер реактивной установки «катюша» гв. ст. сержант П.И. Назаренко отличился в боях за освобождение Сенненского р-на Витебской обл. В ночь на 26.6.1944 г. у дер. Кожемяки расчет «катюши» вступил в неравный бой с врагом. Тяжело раненый П.И. Назаренко огнем из автомата прикрывал бойцов; вместе с товарищами погиб в этом бою. Похоронен в г. Сенно, на могиле установлен памятник.

14. НИКАНДРОВА Анна Алексеевна

Герой Советского Союза (24.8.1945 г.) Родилась в 1920 г. в дер. Барашкино Красногородского р-на Псковской обл. Из крестьян. Русская. Член КПСС с 1942 г. На фронте с 1943 г. Комсорг стрелкового полка ст. лейтенант А.А. Никандрова отличилась в боях за освобождение Оршанского р-на Витебской обл., 23.6.1944 г. во время наступления полка в районе дер. Киреево пехота попала под сильный огонь противника и залегла. А.А. Никандрова первая поднялась в атаку, увлекая за собой бойцов. Погибла в этом бою. Похоронена в г. Дубровно Витебской обл. в братской могиле.

15. ОРЛОВ Тимофей Николаевич

Герой Советского Союза (3.6.1944 г.). Родился 15.2.1915 г. в с. Большое Чаусово Кетовского р-на Курганской обл. Из крестьян. Русский. Член КПСС с 1942 г. В Красной Армии в 1937–1940 гг. На фронте с июля 1941 г. Отличился в боях при освобождении Витебской обл. 11.11.1943 г. стрелковые подразделения полка, которыми командовал заместитель командира полка майор Т.Н. Орлов, у дер. Красная Слобода прорвали вражеские укрепления, отбили 12 контратак, уничтожили 500 гитлеровцев. 25.12.1943 г. во время прорыва обороны противника пересекли железную дорогу Витебск – Смоленск, прорвались в тыл врага и уничтожили колонну гитлеровцев. Т.Н. Орлов погиб в этом бою. Похоронен в дер. Стасево Лиозненского р-на Витебской обл. Его именем названа улица в Кургане.

16. РАССКАЗОВ Александр Степанович

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился 17.10.1912 г. в дер. Игнатьево Муромского р-на Владимирской обл. Из крестьян. Русский. Член КПСС с 1941 г. Работал в колхозе, прорабом в Москве. На фронте с июня 1941 г. Командир саперного отделения ст. сержант А.С. Рассказов отличился в боях за освобождение Витебской обл. 22.6.1944 г. с двумя саперами под огнем противника обеспечил проход в минном поле и проволочном заграждении. После гибели саперов А.С. Рассказов установил и взорвал заряд в проволочном заграждении. Погиб при взрыве. Похоронен в братской могиле в дер. Волотовки Шумилинского р-на Витебской обл. На могиле установлен памятник. На доме, где родился герой, – мемориальная доска.

17. РЕШЕТОВ Павел Дмитриевич

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился 26.8.1911 г. в дер. Бегуново Калининской обл. Из крестьян. Русский. Член КПСС. Работал бригадиром тракторной бригады. На фронте с 1942 г. Командир пулеметного отделения сержант П.Д. Решетов отличился при освобождении Бешенковичского р-на Витебской обл. 27.6.1944 г. у дер. Обухово его пулеметный расчет уничтожил большую часть вражеской колонны, пытавшейся вырваться из витебского «котла». Оставшись один из расчета, П.Д. Решетов уничтожил 140 гитлеровцев, а последней гранатой подорвал группу фашистов и себя. Похоронен в

братской могиле в дер. Смородино Лиозненского р-на Витебской обл. Именем героя в г.п. Лиозно названа улица.

18. РУБЛЕВСКИЙ Владимир Степанович

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился в 1925 г. в пос. Инская Новосибирского р-на. Русский. Член ВЛКСМ. В Красной Армии и на фронте с 1943 г. Командир пулеметного расчета гв. сержант В.С. Рублевский отличился в боях при освобождении Витебской обл. 22.6.1944 г. во время прорыва обороны противника у дер. Ратьково и Орехи Сиротинского р-на его пулеметный расчет уничтожил минометную батарею противника, чем способствовал успешному продвижению нашей пехоты. 3.7.1944 г. В.С. Рублевский у дер. Троицкое Полоцкого р-на огнем из пулемета отбил вражескую контратаку, уничтожил 19 гитлеровцев. Погиб в этом бою. Похоронен в г.п. Ветрино Полоцкого р-на в братской могиле.

19. РУДЫК Николай Мартынович

Герой Советского Союза (24.4.1944 г.). Родился 19.12.1918 г. в с. Степашки Гайсинского р-на Винницкой обл. Из крестьян. Украинец. Член КПСС с 1942 г. Окончил Сызранское танковое училище (1941 г.). В Красной Армии с 1939 г. На фронте с 1941 г. Командир танковой роты ст. лейтенант Н.М. Рудык отличился в Меховском р-не Витебской обл. 16.12.1943 г. рота в бою за ст. Бычиха первая ворвалась в опорный пункт противника, преследуя врага, вступила в бой с колонной гитлеровцев, поддерживаемых артиллерией и танками, держала оборону до подхода подкрепления, уничтожила 5 пушек, 8 автомашин, несколько десятков гитлеровцев. Н.М. Рудык погиб в этом бою. Похоронен в дер. Меховое Городокского р-на Витебской обл. Его именем названы улица и пионерская дружина средней школы в с. Степашки.

20. САПРЫКИН Владимир Алексеевич

Герой Советского Союза (3.6.1944 г.). Родился 24.8.1916 г. в дер. Суходол Краснинского р-на Липецкой обл. Из служащих. Русский. Член КПСС с 1943 г. Окончил рабфак в Воронеже (1937 г.). Работал учителем. В Красной Армии с 1939 г. На фронте с июня 1941 г. Командир батальона капитан В.А. Сапрыкин отличился в боях за дер. Красная Слобода Дубровенского р-на Витебской обл. В декабре 1943 г. с группой воинов сдерживал натиск врага, отражая по 10–12 контратак в день. 3.12.1943 г. батальон гитлеровцев при поддержке 15 танков окружил группу. Когда враг приблизился к ней, В.А. Сапрыкин вызвал на себя огонь нашей артиллерии. Погиб в этом бою. Похоронен в Красной Слободе. На здании Ольховатской средней школы Воронежской обл., где работал герой, установлена мемориальная доска.

21. САРКИСЯНЦ (Саркисов) Арамаис Аствацатурович

Герой Советского Союза (22.7.1944 г.). Родился 8.5.1922 г. в Баку. Из рабочих. Армянин. Член ВЛКСМ. На фронте с 1943 г. Командир пулеметного расчета гв. ефрейтор А.А. Саркисянц отличился при освобождении Сиротинского р-на Витебской обл. 25.6.1944 г. с 20 бойцами форсировал Зап. Двину, закрепился с пулеметом на окраине дер. Болбечье, отбил 2 контратаки. Погиб в этом бою, спасая раненого командира. Похоронен в дер. Мишковицы Шумилинского р-на Витебской обл., на могиле установлен обелиск. Именем героя названа школа в с. Тех-Горисского р-на Армянской ССР.

22. СВЕТЛИЧНЫЙ Тимофей Иванович

Герой Советского Союза (24.7.1945 г.). Родился 1.5.1917 г. в с. Светличное Золочевского р-на Харьковской обл. Из крестьян. Украинец. Член КПСС с 1939 г. На фронте с 1941 г. Командир реактивной минометной установки «катуша» гв. сержант Т.И. Светличный отличился при освобождении Витебской

обл. 26.6.1944 г. расчет установки юго-западнее Витебска вел неравный 6-часовой бой с подразделениями противника, пытавшимися вырваться из витебского «котла». Т.И. Светличный погиб в этом бою. Похоронен в г. Сенно, на могиле установлен памятник герою. Его именем названа улица в Сенно.

23. СМЕТАНИН Владимир Сергеевич

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился 2.7.1917 г. в г. Павлограде Днепропетровской обл. Из рабочих. Русский. Член КПСС с 1942 г. В Красной Армии с 1938 г. На фронте с 1941 г. Заместитель командира стрелкового полка гв. подполковник В. С. Сметанин отличился при окружении и разгроме витебской группировки противника. 25.6.1944 г. полк под его командованием отбил 13 контратак вражеской пехоты и танков, пытавшихся вырваться из витебского «котла», уничтожил около 800 гитлеровцев, 3 самоходных орудия. В.С. Сметанин дважды возглавлял атаку. Тяжело раненый, продолжал командовать полком. Погиб в этом бою. Похоронен в дер. Узварцы Витебского р-на. Именем героя названа улица в г. Витебске.

24. СМЕРНОВ Владимир Ефимович

Герой Советского Союза (4.6.1944 г.). Родился 18.1.1924 г. в Барнауле. Из рабочих. Русский. Член КПСС с 1943 г. Командир отделения гв. ст. сержант В.Е. Смирнов отличился в боях за освобождение Лиозненского р-на Витебской обл. 12.11.1943 г. во главе отделения автоматчиков участвовал в отражении вражеской контратаки у хутора ДЕРЕБИЩЕ, уничтожил 12 гитлеровцев. 14.11.1943 г. в бою за высоту у дер. Шумшино закрыл телом вражеский пулемет. Похоронен в дер. Великое Село Лиозненского р-на на братском воинском кладбище. В Барнауле именем героя названы улица, средняя школа, на доме, где он жил, установлена мемориальная доска.

25. СУШКОВ Филипп Тимофеевич

Герой Советского Союза (22.7.1944 г.). Родился 24.10.1906 г. в с. Песчаное Новооскольского р-на Белгородской обл. Из крестьян. Русский. Член КПСС с 1938 г. Работал в колхозе. В Красной Армии с 1928 г. На фронте с 1941 г. Заместитель командира стрелковой дивизии гв. подполковник Ф.Т. Сушков отличился в июне 1944 г. во время прорыва обороны противника в районе Сиротино Витебской обл. и форсирования Зап. Двины. С 22 по 29.6.1944 г. воины дивизии уничтожили около 1 тыс. вражеских солдат и офицеров, освободили более 300 населенных пунктов. 30.6.1944 г. в бою за переправу через р. Туровлянка неоднократно поднимал бойцов в атаку. Погиб в этом бою. Похоронен в г. Полоцке. Именем героя названа улица в г. Новый Оскол.

26. ТОМСКИЙ Алексей Арсеньевич

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился 28.3.1924 г. в дер. Савватьево Калининского р-на. Из крестьян. Русский. Член КПСС с 1943 г. На фронте с 1942 г. Командир взвода автоматчиков сержант А.А. Томский отличился в боях за освобождение Лиозненского р-на Витебской обл. 3.3.1944 г. с группой бойцов атаковал вражеские траншеи и выбил из них противника, 2 часа отбивал вражеские контратаки. Раненый, продолжал руководить боем, уничтожил 18 гитлеровцев. Когда кончились боеприпасы, вел огонь по врагу из трофейного пулемета. Погиб в этом бою в рукопашной схватке. Похоронен в дер. Войтово Витебского района, на могиле установлен памятник. Именем А.А. Томского названы улицы в г. Калинин и г.п. Лиозно.

27. ТЮРИН Александр Васильевич

Герой Советского Союза (4.6.1944 г.). Родился 14.8.1905 г. в дер. Деушиха Сокольского р-на Ивановской обл. Из крестьян. Русский. Работал зав. фермой, председателем колхоза. На фронте с 1941 г. Помощник командира взво-

да старшина А.В. Тюрин отличился в боях за освобождение Городокского р-на Витебской обл. 11.10.1943 г. в бою за высоту забросал гранатами дзот, уничтожил станковый пулемет противника; 12.10.1943 г. до подхода подкрепления отбивал контратаки взвода гитлеровцев, уничтожил пулеметный расчет; 17.10.1943 г. гранатами вывел из строя самоходное орудие противника, чем содействовал наступлению пехоты. Погиб в этом бою. Похоронен в дер. Гурки Городокского р-на.

28. УГЛОВСКИЙ Анатолий Ефимович

Герой Советского Союза (4.6.1944 г.). Родился 24.7.1923 г. в дер. Лужевица Великоустюгского р-на Вологодской обл. Из крестьян. Русский. Член ВЛКСМ. С 1942 г. на Калининском и 1-м Прибалтийском фронтах. Бронбойщик гв. рядовой А.Е. Угловский отличился при освобождении Суражского р-на Витебской обл. В ночь на 20.12.1943 г., отбивая танковую контратаку у дер. Холудное, с противотанковой гранатой бросился под «тигр» и подорвал его. Похоронен в дер. Вымно Витебского р-на. Именем А.Е. Угловского назван совхоз в Витебском р-не. В г. Великий Устюг установлен памятник.

29. ХАЛЕВ Василий Дмитриевич

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился 14.1.1913 г. в г.п. Мариец Мари-Турекского р-на Марийской АССР. Из рабочих. Русский. В Красной Армии с 1940 г. На фронте с 1941 г. Командир танка мл. лейтенант В.Д. Халев отличился в боях за освобождение Витебской обл. 2.7.1944 г. первым ворвался на танке в г. Полоцк, уничтожал противника из пушки и огнемета; когда кончились боеприпасы, отбивался гранатами. Гитлеровцы подожгли танк. В.Д. Халев сгорел в машине, но не сдался. Похоронен в братской могиле на площади Ленина в Полоцке. Его именем названы улицы в г. Казани и г. Полоцке.

30. ХОМЕНКОВ Николай Никифорович

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился в 1923 г. в дер. Отъезжее Барятинского р-на Калужской обл. Из крестьян. Русский. Член КПСС с 1944 г. На фронте с 1942 г. Наводчик противотанкового орудия гв. рядовой Н.Н. Хоменков отличился при освобождении Витебской обл. 22.6.1944 г. заменил в бою командира роты. Рота ворвалась в траншеи, выбила из них врага и освободила дер. Картоши Сиротинского р-на, уничтожила 5 пулеметных точек с расчетами. Н.Н. Хоменков погиб в этом бою. Похоронен в Сиротинском р-не Витебской обл.

31. ШВАРЦМАН Моисей Фроимович

Герой Советского Союза (22.6.1944 г.). Родился в июне 1911 г. в с. Курныки Тывровского р-на Винницкой обл. Из крестьян. Еврей. Член КПСС с 1939 г. Окончил Винницкий пединститут (1936 г.). Работал преподавателем в средней школе, заведующим РОНО, парткабинетом Хмельницкого райкома КП(б)У. На фронте с 1941 г. Заместитель командира батальона по политчасти майор М.Ф. Шварцман отличился при освобождении Витебской обл. 23.6.1944 г. во время прорыва вражеской обороны у дер. Козоногово Сиротинского р-на группа бойцов во главе с ним ворвалась во вражеские траншеи и уничтожила 80 гитлеровцев; на следующий день форсировала Зап. Двину, закрепилась на плацдарме и огнем прикрывала переправу подразделений полка. М.Ф. Шварцман погиб в этом бою 24.6.1944 г. Похоронен в г.п. Бешенковичи в братской могиле.

32. ШИСТЕРОВ Петр Васильевич

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился в 1917 г. в с. Бобылица Пыщугского р-на Костромской обл. Из крестьян. Русский. Член ВЛКСМ. Работал в

лестрансхозе. На фронте с 1941 г. Стрелок рядовой П.В. Шистеров отличился в бою на терр. Витебского р-на. 21.6.1944 г. у дер. Шапуры на 100-метровом участке один оборонялся против роты гитлеровцев. Когда кончились боеприпасы, вступил в рукопашную схватку. Оказавшись в руках противника, крикнул боевому товарищу, чтобы тот бросил в него и врагов гранату; раненый взрывом, преследовал противника. Погиб в этом бою. Похоронен в дер. Шапуры в братской могиле. Именем героя названа улица в с. Пыщуг.

33. ЮРКИН Борис Иванович

Герой Советского Союза (24.3.1945 г.). Родился 30.6.1919 г. в Оренбурге. Из рабочих. Русский. Окончил Оренбургский техникум путей сообщения (1938 г.). Работал в управлении Оренбургской железной дороги. В Красной Армии с 1939 г. Участник советско-финляндской войны 1939–1940 гг. В Великую Отечественную войну на фронте с апреля 1944 г. Командир отделения сержант Б.И. Юркин отличился в боях за освобождение Ушачского р-на Витебской обл. 26.6.1944 г. переправился через Зап. Двину, уничтожил вражеский дзот, огонь которого мешал продвижению советских частей, затем ворвался в траншею и уничтожил 4 гитлеровцев. Погиб в этом бою. Похоронен в дер. Глыбочка Ушачского р-на. Именем героя названы средняя школа в дер. Глыбочка, улица в Оренбурге.

34. ЯКУБОВ Осман

Герой Советского Союза (22.7.1944 г.). Родился в 1911 г. в кишлаке Найман Московского р-на Андижанской обл. Из крестьян. Киргиз. Участвовал в организации колхоза в Ошской обл. (1928 г.). В 1940–1941 гг. работал на строительстве канала. На фронте с 1942 г. Участник боев под Сталинградом, на Ленинградском, 1-м Прибалтийском фронтах. Стрелок-автоматчик гв. ефрейтор О. Якубов отличился в боях за освобождение Сиротинского р-на Витебской обл. 22.6.1944 г. в бою у дер. Орехи первый ворвался в траншею противника, уничтожил дзот. Погиб в этом бою. Похоронен в дер. Тропино Шумилинского р-на. Бюст героя установлен в колхозе «Ленинизм» Московского р-на Андижанской обл., именем О. Якубова в районе названы школа № 47, пионерская дружина этой школы.

Вечная слава героям, павшим в боях за свободу и независимость нашей Родины!

ЛИТЕРАТУРА

1. *Навечно в сердце народном*. – Изд. 2-е, дополн. и перераб. / Гл. ред. П. Бровка. – Мн., 1977. – 520 с.: с портретами.

S U M M A R Y

In the article there given a list of 34 names of soldiers and commanders of the Red Army who accomplished their heroic deed when liberating Vitebsk region.

There also given brief biographical data of the heroes, the description of the circumstances of the last battle and their burial place in Vitebsk land.

Поступила в редакцию 27.04.2005



Е.Е. Шикарева

Имидж политического деятеля: основные характеристики, классификации, этапы формирования

Целью данной статьи является попытка классифицировать политический имидж по разным основаниям, выявление его составляющих и характеристик, установление основных этапов его формирования. Имидж является важнейшей частью любой избирательной кампании, ибо в современных условиях соревнуются не программы (их мало кто читает), а образы. Именно поэтому все партии избирают в качестве своей главной стратегии стратегию *персонализации* [1]. По своей сути выбирают не партию, а ее лидера и поэтому правильно сформированный образ политика-лидера является главным определяющим критерием победы над оппонентами, ибо именно этот образ оказывает воздействие на избирателя.

Слово «имидж» заимствовано из английского языка и чаще всего переводится как «образ». В современных словарях понятие «имидж» рассматривается в нескольких аспектах:

- 1) а) имитация или представление человека или вещи в форме рисунка, картины, фотографии; б) статуя/скульптура, используемая как идол;
- 2) визуальный образ чего-либо, производимый зеркальным отображением, преломлением линзы и т.д.;
- 3) человек или вещь, крайне схожие с другим объектом, копия, дубликат, сходство;
- 4) а) образная картина чего-либо, концепция, идея, впечатление; б) концепция человека, изделия, учреждения и т.п. в сознании населения, часто преднамеренно созданная или измененная посредством СМИ, рекламы, пропаганды и т.д.;
- 5) стереотип, типичный пример, символ (воплощение);
- 6) яркое представление, графическое описание;
- 7) фигура речи, особенно метафора или сравнение;
- 8) в психоанализе – образ человека в определенном качестве (например, родителя), обычно идеализируемый, созданный и хранящийся в подсознании, сходство с данным образом.

В рамках выбранной тематики имидж, в первую очередь, определяется как рекламный, представительский образ кого-либо (например, общественного деятеля), который создается для населения. В анализе А.Ф. Гуцала и С.Л. Недбаевского [2] политический имидж раскрывается как целенаправленный образ политика, который способен осуществить эмоционально-психологическое влияние на определенных людей или социальную общность. Имидж – это специально создаваемый, преднамеренно формируемый политический образ для достижения поставленных целей. Другими словами, образ кандидата – это публичная сторона его личности, обращенная непосредственно к избирателям.

Ученые рассматривают три *группы* политического имиджа:

- персональный – психофизиологические особенности, индивидуальные качества, стиль принятия решений и т.д.;
- социальный – отношение к партии, социальной группе, национальности;
- символический – где политический лидер выступает как представитель определенной идеологии.

Следует отметить приоритет персонального имиджа над социальным и символическим. По мнению Е.Б. Шестопал, М.В. Новиковой-Грунд [3], избиратели, как правило, руководствуются не столько рациональными доводами, сколько эмоциональными предпочтениями, основанными на восприятии таких параметров образа политика, как его привлекательность, сила и активность. При этом привлекательность политиков определяется главным образом его личностными качествами, политические, профессиональные, деловые и др. параметры часто остаются в тени. В целом, успешность образа политика определяется такими факторами, как: 1) визуальный образ, 2) соответствие имиджу и выполнение обязательств, 3) умение быть оратором и политическая программа. Г.Г. Почепцов отмечает, что для политической личности особо важным являются *знаковость* политика, то есть соответствие выбранному имиджу, и презентация определенного идеологического направления. Он также подчеркивает, что наличие удачного имиджа способно привести политического лидера к победе.

Имидж политика включает в себя внешность, должность, профессию и программу кандидата, биографию, свершения, хобби, манеру вести беседу, комплекс убеждений, намерений и многое другое [4]. Имидж – это «полная картинка вас, которую вы представляете другим. Она включает то, как вы выглядите, говорите, одеваетесь, действуете; ваши умения, вашу осанку, позу и язык тела; ваши аксессуары, ваше окружение и компанию, которую вы поддерживаете» [5]. Е. Кадацкий определяет невербальные составляющие, необходимые для планирования и разработки психологически оптимального имиджа политика: расстояние между общающимися, пространственное положение коммуниканта – в центре либо в «тени»; позиция за рабочим столом – угловая, кооперативная, конкурирующе-оборонительная, независимая; визуальное взаимодействие – направление взгляда, контакт глаз и пр. [6].

Персональные образы могут быть выявлены и описаны, в первую очередь, через набор дискретных *личностных характеристик*. В анализе Д.М. Дурдина [7] данные характеристики группируются в определенные общности, довольно однородные по смысловой нагрузке:

1. Характеристики, относящиеся к силе и активности: физически сильный, волевой, мужественный, сильная личность, активный, целеустремленный, прямолинейный, реалистичный, авторитарный.

2. Показатели доверия и положительного эмоционального отношения: надежный, стабильный, традиционный, современный, доступный, общительный, вызывающий доверие, человечный, уравновешенный, дружелюбный, эмоционально теплый.

3. Интеллектуальные характеристики, рафинированность: дипломатичный, интеллектual, романтик, интеллигентный, аристократичный, мечтательный, утонченный, расслабленный.

4. Негативные оценки: заносчивый, циничный, эмоционально холодный, сноб, замкнутый, ненадежный, не вызывающий доверия, нестабильный.

Обычно имидж строится вокруг двух-трех основных характеристик. При этом при сравнении различных типов имиджа, можно выделить антонимичные пары, как, например, активный/пассивный, прямолинейный/дипломатичный, реалистичный/мечтательный и пр.

Кроме того, имидж включает в себя «легенду» – реальные или мифологизированные события из жизни кандидата, которые делают его в общественном сознании более достойным высокой должности, чем остальные политики. Образ политика обычно подводится под те или иные сложившиеся в данном обществе *мифы*. Миф как социокультурное явление обладает с точки зрения психологической структуры *двумя структурными уровнями* организации содержания [8]. На первом (*архетипическом*) уровне, доминирующем в психике носителя политических мифологем, существуют бессознательные архетипические основания мифа. На втором уровне (*стереотипическом*), в большей степени зависящем от реальных исторических условий, осуществляется перекодирование бессознательных элементов в смылосодержательные, повествовательные, эмоциональные построения, в форму организации знания об окружающем мире в виде стереотипов. Миф характеризуется такими признаками, как аксиоматичность, недоказуемость, внерациональность, эмоциональность, упрощенность. Г.Г. Почепцов [1, с. 104] определяет миф как сочетание имиджа с другими имиджами в рамках определенного сюжета, то есть это образ в определенном контексте. Это то, что было закодировано в сознании как вариант построения той или иной ситуации (например, параллель между Б. Ельциным и образом царя). Миф предстает как сценарий развертывания имиджа, в котором сразу же заполняются пустые роли друзей и врагов главного героя. При этом сохраняются только те характеристики, которые важны для мифа, остальные же стираются. Миф является конструктом, предназначенным для облегчения восприятия действительности массовым сознанием. Продуцируемые СМИ мифы являются также и «руководством к действию», неявно навязывая реципиенту определенное отношение к политику, его оценку и даже конкретный способ действия. Миф позволяет поляризовать образ политика, то есть оценить его как «хорошего» или «плохого», «нашего» или «не нашего». Например, реализация мифемы борьбы добра и зла в высказывании Г. Зюганова «Ельцин – абсолютное зло».

Базовым понятием для построения имиджа кандидата являются социальные ожидания электората. Это осознанные или неосознанные представления избирателя о власти и человеке, который ее символизирует. Имидж при этом выступает как совокупность ассоциаций и впечатлений, существующих в сознании избирателей, иллюзорная форма сознания, основанная на упрощенном изображении реальности. Массовое сознание формирует *идеальный имидж*, на соответствие с которым проверяется реальный кандидат; то есть можно говорить о подлинной реальности, в которой существует реальный имидж, и символической реальности для идеального имиджа. При этом население может само дописывать в имидж как символическую единицу те черты, которые могут отсутствовать в политическом деятеле.

В связи с опосредованностью связи между политическим деятелем и массами представления избирателей вырабатываются чаще всего на основании косвенной информации о политике, а не личных впечатлений о нем самом. Как отмечал Н.А. Бердяев, «личная пригодность человека отступает на второй план перед условной и рутинной фразеологией. Качества личности вообще у нас мало ценятся, и не ими определяется роль в общественной жизни. Поэтому у нас так много совершенно ложных обществ, репутаций, много имен, созданных властью слов, а не реальностей. Инерция слов и условностей мешает разглядеть настоящие характеры» [9]. Таким образом, возникает *substituter* (англ. to substitute – заменять, замещать), то есть «изображение» политика, формируемое и транслируемое СМИ; знаковый заменитель, отражающий его основные черты [1, с. 10]. Поэтому нередко в общественное сознание вносится нужный избирателям образ, который на самом деле может

иметь лишь малое сходство с реальным человеком. То есть для построения имиджа берутся не объективные характеристики политиков, а то, какие *стереотипы* их восприятия были сформированы в сознании их сторонников. Г.Г. Почепцов [1, с. 27] отмечает, что имидж есть новый стереотип, который создается с опорой на стереотип, уже существующий у аудитории. Определенный объект (в данном случае – лидер) лишь приближается к нему. У. Липпман определяет стереотип как «структурированное, более или менее стойкое представление о мире, к которому приспособились наши привычки, наши возможности, наше утешение и наши надежды». «Они (стереотипы) ... являются картиной возможного мира, к которой мы адаптированы. В этом мире люди и объекты имеют свои известные места и делают предсказуемые поступки. Мы чувствуем себя здесь дома» [10]. Стереотип также трактуется как «коммуникативная единица данного этноса, способная посредством актуальной презентации социально-санкционированных предметных потребностей оказывать возбуждающее типизированное воздействие на сознание личности» [11]. Под *социальным стереотипом* обычно понимается устойчивое представление о каких-либо явлениях или людях, свойственное представителям той или иной социальной группы. Ранее сформированные и усвоенные устойчивые представления (стереотипы) определяют все последующее восприятие какого-либо политика, т.е. его имидж. Имидж «корректируется» стереотипами, в имидж переносится оценка, заложенная в саму структуру ранее сложившихся стереотипов.

Г.Г. Почепцов вводит понятие *символических прописей*, предназначенных для оформления информации в те формы, которые наилучшим способом соответствуют ожиданиям населения. Он выделяет следующие символические ниши, в которые массовое сознание вписывает поведение политиков: тип рыцаря (Б. Ельцин), генерала (А. Лебедь), хозяина (Ю. Лужков, В. Черномырдин), молодого дарования (Г. Явлинский, Б. Немцов, С. Кириенко), аксакала (Н. Рыжков, М. Горбачев), бунтаря-одиночки (В. Жириновский), «денежного мешка» (Б. Березовский).

Выделяют также следующие типы образа политического имиджа: политик-лидер, обиженный политик, силовой политик и эпатажный политик. Можно говорить и о таких личностных типах, как человек власти (государственник, державник), крепкий хозяйственник, лидер-интеллектуал, лидер-вождь (лидер-командир), революционер, «молодой реформатор», технократ, и синтетических типах. При формировании образа важно также учитывать, какая позиция более предпочтительна для конкретной аудитории – «свой парень» или «особенный человек».

Согласно классификации, созданной на основе анализа невербальных компонентов коммуникации, можно говорить о следующих типах имиджа политика [6]: прагматик, идеолог, аполитичный лидер, фанатик, хамелеон.

На базе изученной научной литературы и собственных наблюдений мы считаем целесообразным предложить следующую **классификацию** политического имиджа:

- по *социально-статусному критерию*: человек власти (государственник), аграрий, технократ, бизнесмен, представитель культуры, военный и пр.;

- по *поведенческому критерию*: рыцарь, генерал, хозяин, молодое дарование, аксакал, лидер-вождь, обиженный политик, эпатажный политик, бунтарь-одиночка, «свой парень», политик-интеллектуал, меценат, «душечка» (вежливый политик), «денежный мешок», романтик, закрытый политик, аскет, правительственный чиновник, прагматик, идеолог, аполитичный лидер, фанатик, хамелеон;

– по *речевому поведению*: экспрессивный, сопереживающий, убеждающий/убедительный, чуткий, информативный политик.

Наряду со стереотипизированными чертами имиджа можно говорить и о его индивидуальности. Индивидуальные черты любого политического деятеля – это его внутренний мир, политические взгляды, особенности поведения и речи политика: манера произношения, интонация, ритм и темп речи. Таким образом, имидж каждого конкретного политика, обладая общими для своего типа характеристиками, имеет и индивидуальное речевое выражение, отличное от других. В связи с этим вводится понятие *речевого имиджа*, который задается такими параметрами, как тембр голоса, дикция, артикуляция, темп произношения, интонация, наиболее употребляемые слова, то есть фонетическими, лексическими, синтаксическими и другими особенностями речи. Реплики политика являются одним из важнейших компонентов, из которых складывается его имидж. Так, например, для вербального поведения Г. Явлинского характерны правильность произношения, а также построения слов и предложений, широкое использование специальной терминологии и иностранных слов. Из данных особенностей выводится имиджевая черта – высокий интеллектуальный уровень. Речь политика может соответствовать сложившимся о нем представлениям, а может и противоречить им в случае неудачного выбора имиджа либо для создания определенного эффекта (неожиданное речевое поведение всегда привлекает внимание к фигуре политика). «Умные и прозорливые высказывания подтверждают правоту положительного персонажа, звучат как пророчества в устах дурака или шута по роли, и выглядят лицемерием и хитростью в устах злодея» [12].

Исследователи в области пиар-технологий рассматривают два этапа формирования политического имиджа. Первый этап – *домедиатический*, или *первоимидж*, формируется общими усилиями стратегов политической рекламы и представляет собой абстрактный набор политических и личностных качеств. Второй этап – *пресс-имидж*, формирующийся при помощи средств массовой информации. Абстрактный проект имиджа переводится в конкретную эмоционально-образную форму, наиболее адекватную для конкретных условий. Пресс-имидж всегда отличается от первоимиджа, поскольку отображение политических событий средствами массовой информации не всегда отвечает стратегическим прогнозам пиар-технологов.

Также можно говорить и о таких этапах формирования имиджа, как *подготовка, заявка и фиксация* имиджа [4]. В процессе подготовки выявляются сильные и слабые стороны кандидата и создается набросок образа, то есть уже упомянутый первоимидж, который впоследствии корректируется и насыщается деталями в соответствии со сложившимися условиями. Также анализируются образы соперников с целью использования слабых качеств для создания негативных стереотипов. Следующая ступень – заявка, или эффективное обнародование имиджа, и, наконец, фиксация и раскрутка имиджа. Эти этапы и представляют собой создание пресс-имиджа. Основная задача кандидата на этой стадии – «убедить избирателей, что заявленный имидж полностью соответствует личности кандидата. Он должен стать актером, полностью растворившимся в образе» [4]. При этом могут использоваться следующие имиджевые стратегии: позиционирование, мифологизация, эмоционализация, формат, вербализация, детализация, акцентирование информации, архаизация, замена целей, дистанцирование, метафоризация, визуализация и пр. [1, с. 129–200].

Таким образом, *имидж политика можно определить как рекламный, представительский образ, целенаправленно созданный для осуществления эмоционально-психологического влияния на определенные группы насе-*

ния и обладающий такими характеристиками, как опосредованность, эмоциональность, оценочность, устойчивость, упрощенность, стереотипизированность и, в то же время, индивидуальность. Основопологающим фактором выбора или модификации определенного конкретного имиджа являются социальные ожидания электората.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Почепцов Г.Г.** Имиджология. – М., 2002. – С. 27.
2. **Гуцал А.Ф., Недбаевський С.Л.** Політичний лідер в історичному інтерєрі. <http://piu.r.gov.ua/ukr/publishing/par>.
3. **Шестопал Е.Б., Новикова-Грунд М.В.** Восприятие образов двенадцати ведущих российских политиков // Полис: политические исследования, 1996, № 5. – С. 168–191.
4. **Максимов А.А.** «Чистые» и «грязные» технологии выборов (российский опыт). – М., 1999. – С. 40.
5. **Bird P.** Sell Yourself. Persuasive Tactics to Boost Your Image. – London, 1994. – P. 1.
6. **Кадацкий Е.** Невербальные компоненты политического имиджа. www.chat.ru/~sagab/societal.html.
7. **Дурдин Д.М.** «Образ» политического лидера и возможности его изменения // Полис: политические исследования, 2000, № 2. – С. 133–152.
8. **Заводюк В.Г.** Информационный уровень анализа политического мифа / <http://www.ssu.samara.ru/research/philosophy/journal9/3.html>
9. **Бердяев Н.А.** Судьба России. – М., 2004. – С. 303.
10. **Lippmann W.** Public Opinion. – N. Y., 1960. – С. 245.
11. **Рыжков В.А.** Роль стереотипов в процессе общения / Общение, текст, высказывание. В 2 ч. – М., 1981. – Ч. 2. – С. 123.
12. **Новикова-Грунд М.В.** «Свои и чужие»: маркеры референтной группы в политическом дискурсе // Полис: политические исследования, 2000, № 4. – С. 82–93.

S U M M A R Y

The article deals with the notion of political image, its definitions, constituent parts and characteristics. Different classifications of political image as well as main stages of its creation are suggested.

Поступила в редакцию 26.01.2005

УДК 37.036+37.033

Г.С. Федьков

Эстетическая выразительность природы в экологическом воспитании

Еще не так давно трудно было поверить, что в нашем Отечестве возникнут проблемы с хорошей питьевой водой. Наши предки, да и мы лет тридцать тому назад, могли без риска для своего здоровья напиться практически из любого водоема: из речки, озера, дождевой лужи...

Человек, как известно, вообразив себя «царем природы», долгое время вел в отношении ее представителей (флоры и фауны) захватнические, уничтожающие войны. Осуждая в социальной жизни фашизм, человек часто в от-

ношении к природе был и, к сожалению, еще зачастую остается приверженцем этой варварской идеологии. Выпрямление русел небольших речушек, «обработка» полей разными химикатами, весенние поджоги травы, кислотные дожди, озоновые дыры, проекты переброски северных рек на юг, вырубка лесов и т.п. – разве это не фашизм (с его расизмом, газовыми камерами, крематориями) для природы? Можно наполнить высохшие речки водой и снова возобновить в них жизнь, но прежних жителей водоема, включая и разные микроорганизмы, возобновить уже будет невозможно. Жизнь – явление уникальное не только для человека. Когда гибнут целые сообщества живых существ, история жизни начинает менять направление запрограммированного Ею Самой развития. Не это ли изменение разными природными катаклизмами напоминает в последние десятилетия о себе современному человеку?

Таким образом, актуальность освоения подрастающим поколением разнообразных эстетических признаков природно-прекрасного связана в первую очередь с экологическими проблемами, с осознанием эстетических ценностей природы как реальных фактов существования ее объектов и явлений.

Наблюдаемая в современной школе формальная «пересадка» эстетических знаний в голову ученика, простое привязывание к предмету в процессе его восприятия и изображения, приводит к упрощенному эстетическому освоению природы. Память, особенно младших школьников, загружается лишь знаниями словесными, формальными, эстетическая оценка природы учителем выражается зачастую подбором примитивных лексических средств высказывания типа «это дерево красивое», «этот цветок – прелесть».

Согласно научной позиции М.М. Бахтина, одним из значительных моментов высказывания является экспрессивный момент, то есть субъективное эмоционально оценивающее отношение говорящего к предметно-смысловому содержанию своего высказывания. «Оценивающее отношение», по его мнению, также определяет выбор лексических, грамматических и композиционных средств высказывания. Очевидно, что, называя предмет прекрасным, красивым, прелестным, мы должны руководствоваться тем комплексом эстетических переживаний, которые возникают в процессе его восприятия. Однако многому в природе эти понятия не подходят, и мы стремимся найти адекватные нашим эстетическим чувствам словесные обозначения, например, береза кудрявая, белая, танцующая (на Соловецких островах целую березовую рощу экскурсоводы так и называют «танцующие березки»); небо высокое, бездонное, знойное; поле убогое, бесконечное и т.п. Обозначая предмет, мы выбираем слово по его значению, исходя из замышляемого целого нашего высказывания: «замышляемое и создаваемое нами целое всегда экспрессивно, и оно-то и излучает свою экспрессию (точнее нашу экспрессию) на каждое выбираемое нами слово, так сказать, выражает его экспрессией целого» [1]. Иными словами, оценка и обозначение предмета производится нами не формально, не путем простого подбора слов, а в соответствии с его эстетической выразительностью, освоение которой, по нашему мнению, представляет в современных условиях одну из главных задач эстетического воспитания подрастающего поколения средствами природы. Исходя из вышесказанного, освоение эстетических признаков мы рассматриваем вместе с их оценкой. В ходе эстетического оценивания ребенок устанавливает эстетическую ценность объекта. Эстетическая ценность, как известно, представляет собой особый класс ценностей (добро, польза, справедливость, красота, величие и т.п.), который характеризуют значимость объекта для субъекта, которая определяется ролью данного объекта в жизнедеятельности, как отдельной личности, так и всего общества.

В классификации эстетических ценностей, разработанных эстетической наукой, традиционно основным их видом является прекрасное, которое в свою очередь проявляется во многих конкретных вариациях (изящное, грация, миловидность, великолепие и т.д.). Другой вид эстетической ценности – возвышенное, также имеет ряд вариаций (величественное, величавое, грандиозное и т.п.). Как и все другие положительные ценности, прекрасное и возвышенное диалектически соотносится с соответствующими отрицательными ценностями – с безобразным (уродливым) и низменным. Трагическое и комическое характеризуют ценные свойства различных драматических ситуаций в жизни человека, общества, природы. Значительно реже в эстетической литературе упоминается о выразительности природы, хотя в языковой традиции употребление понятия «выразительный» как эстетической характеристики объекта встречается довольно часто. По мнению известного философа А.В. Лосева, в эстетическом все чувственно, осязаемо, все осмысленно и выразительно. Эстетическое он рассматривал как нечто «выразительное», которое переживается субъектом как некоторая самостоятельная данность, как объект бескорыстного созерцания [2].

Русский религиозный философ В.С. Соловьев признавал красоту в действительности, в том числе и в природе, фактом, произведением реальных естественных процессов, совершающихся в мире. Он указывал на ее многообразие, имеющее «множество степеней» природно-прекрасного, считал, что в неорганическом мире некрасивые предметы – это просто безразличные в эстетическом отношении (куча песка, булыжников), в органическом – некрасивые (свиньи, черви и т.п.). Безобразные формы природа допускает, по его мнению, только в переходных стадиях, для увековечения своих произведений старается сообщить им возможную в каждом виде красоту [3]. Английский философ и теоретик искусства С.Т. Кольридж утверждал, что составным элементом понятия «прекрасное» является введенное им понятие «приятное» – то, что согласуется с природой человека, все, что сопряжено с общим строем наших чувств. В то же время, как и В.С. Соловьев, С.Т. Кольридж красоту органического мира понимал полярно. Так, называя лебедя прекрасным, страуса относил к уродливому, считая, что ни оперение, ни окраска не устанавливают гармонию между его телом и шеей [4].

Вряд ли можно согласиться с этой точкой зрения. Во-первых, деление предметов природы на «красивых», «уродливых», культивирует и соответствующее отношение к ней (экологические проблемы, обострившиеся в последние годы, тому красноречивый пример). Во-вторых, уродство – это не нормальное явление, а скорее противоестественное состояние организма, возникшее в результате насилия над ним стихийных сил, либо непродуманной человеческой деятельности. Стоило бы столько веков мирозданию трудиться, чтобы производить на свет целые семейства уродов! Да и способны ли уроды к продолжению рода? Думается, черныбыльская трагедия дает на этот вопрос более чем убедительный ответ.

В нашем понимании все предметы как органической, так и неорганической природы эстетически ценны, выразительны в той или иной степени. Отсутствие выразительности – это отсутствие предмета, «ничто», без звука, запаха, движения и т.п. Указывая на объективное содержание выразительности в природе, мы рассматриваем и такие ее эстетические качества, как цвет (куча песка), фактура (груда камней), форма (черви) и т.п. В творениях людей вышеназванные и другие особенности природы приобретают новый, более эстетически ценный, выразительный облик. Конечно же, деление объектов и явлений природы типа «лебедь» – прекрасное, «страус» – уродливое и т.п. неправомерно с биологической точки зрения, а с педагогической – даже вредно.

Каждый человек, представитель природы, животное, растение по-своему эстетически ценны и нуждаются не столько в эстетическом сравнении друг с другом, сколько в освоении и осознании их разнообразных эстетических ценностей.

Выразительность, понимаемая нами как совокупность чувственно-воспринимаемых признаков предметов и явлений природы, по своему содержанию шире, чем красота. Она включает все тончайшие переходы предмета природы от зарождения до полного распада, исчезновения его внешних признаков из сферы восприятия человеком. Неспособность нами реагировать на многие предметы и явления природы (микроструктуры, так называемые «НЛО» и т.п.) означает не что иное, как проявление выразительности природы в таком качестве, когда ее можно воспринимать либо с помощью приборов, либо какими-то другими методами.

Выразительность – необходимый признак всех, в первую очередь, живых организмов (движение, цвет, ритм, характер формы и т.п.), как результат их приспособления к окружающей среде в ходе эволюции. Красота – одна из граней выразительности природы. Понимание красоты субъективно, изменчиво, что можно проследить хотя бы, например, в искусстве классицизма (XVII век), в образах природы на картинах Н. Пуссена, П. Рубенса, Д. Веласкеса и др., или импрессионизма (последняя треть XIX – начало XX века), в пейзажах Э. Мане, К. Писсаро, А. Сислея и других художников. Линии, формы, движения, цветовые пятна, воспринимаемые художниками в природе и материализованные в конкретные художественные формы (образы), которые не принимались зрителем в одну эпоху, приобрели эстетическую ценность для новых поколений.

Понятие «выразительный» в нашем сознании зачастую ассоциируется с изображением какого-то предмета на той или иной рисовальной основе. Найдутся оппоненты, которые возразят и будут утверждать, что выразительность на самом деле присуща только результатам изобразительной деятельности. Но только ли ей? Обратимся к примеру. Когда мы говорим о выразительности рисунка, то берем в расчет в первую очередь форму, пропорции, конструкцию, объем, цвет, освещение, положение в пространстве предмета, техническое решение учебной задачи и т.п. В конечном итоге получаем наглядное воплощение чувств, мыслей в том или ином изобразительном материале в конкретном образе. И это не что иное, как выражение нашего «Я», нашего отношения к предмету. В данном случае мы выразили себя изобразительными средствами. Музыкант, как известно, находит свое выражение (эстетическое) в звуках, хореограф – в танце, поэт – в слове, актер драматического театра, создавая сценический образ героя, заботится о соответствующей одежде, гриме, походке, интонации и т.п. Таким образом, и слово, и внешний вид, и движение, и звуки, и линия, и цвет, и освещение – все это относится к средствам, с помощью которых мы находим в искусстве эстетически выразительные образы нашего «Я». А как же в реальной жизни? И здесь, в одежде, походке, жестах, разговорной речи мы выражаем себя, соотносясь с имеющимся у нас багажом духовных и материальных эстетических ценностей. В реальной природе действуют иные законы. Там все зависит в первую очередь от условий, образа жизни, климата, среды обитания и т.п., но, тем не менее, каждая травка, куст, дерево, насекомое, животное, находят свое выражение в присущей только им форме, цветовой окраске, положении в пространстве и т.п. Так, например, два дерева, одно из которых выросло в лесу, а другое – в открытом поле, существенно отличаются друг от друга своей внешностью. На выразительность цветовой окраски рыб влияет цвет водоема, в котором они живут. Выразительность звуков лягушек в весеннем пруду, токующих тетеревов и других живот-

ных связана с продолжением рода. Изменение зайцем-беляком окраски своей «шубы» в соответствующих условиях – не что иное, как стремление природы к сохранению вида, а, может, и естественной цветовой гармонии? Законы природных уравнивающих связей и гармонические законы взаимообусловлены. В основе реальной жизни лежит всеобщий принцип естественной гармонии, который осваивается нами и в процессе научного, и в процессе эстетического познания. Любое природное существо, как, впрочем, и человек, живет в природе гармонически встроено в нее. Разве не гармонирует цветовая окраска земляной жабы, зеленой лягушки и т.п. с той средой, где они обитают? Несомненно, что понятие «красиво» не всегда соответствует внешнему облику некоторых рептилий, гадов и т.п., тем не менее, это не означает, что они эстетически нейтральны. Эстетически восприимчивый человек умеет откликаться на все тончайшие изменения выразительности природы. Однако достигается это умение, как показывает практика, в ходе целенаправленной, регулярной эстетической (духовной и практически-духовной) деятельности. Если это не происходит, то со временем у человека притупляется эстетическая восприимчивость и формируются устойчивые стереотипы в отношении к природно-прекрасному, например: «небо голубое», «трава зеленая», «страус уродливый». Прimitивное восприятие предполагает и соответствующий эстетический идеал. Опыт показывает, что чем меньше у человека развита эстетическая восприимчивость (то есть способность к эмоционально-чувственному отклику на красоту и выразительность цвета, формы, пропорций, конструкций, объема предметов природы, пространства и т.п.), тем примитивнее его отношение к природе и сводится оно, в основном, к удовлетворению сиюминутных потребностей. Ориентация современной школы на освоение учащимися только красивого в природе дезориентирует их, культивирует мысль, что есть и некрасивое в ней, а значит и ненужное, которое следует либо полностью изменить, либо уничтожить.

Опыт показывает, чтобы «открыть» глаза детям на эстетическую выразительность окружающего мира, научить их радоваться и бескорыстно наслаждаться разнообразными эстетическими ценностями природы, необходима соответствующая корректировка учебно-воспитательного процесса в сторону развития у детей органов внешних чувств как проводников эстетических впечатлений. Глаз ребенка должен совершенствоваться в умении различать цвета и их оттенки, гармоничное сочетание форм, объемов в природе; ухо – улавливать естественную «музыку» природы: звуки, тоны, шумы; осязание – схватывать различные степени гладкости, твердости, мягкости предметов и т.д. Формирование у детей представлений об эстетической выразительности природы будет неполно, если у них отсутствует соответствующий опыт обоняния предметов (например, запаха осеннего леса, вспаханной земли и т.п.).

Эффективность работы, направленной на развитие органов внешних чувств, освоения эстетической выразительности природы, повышается, если учащиеся получают как длительные задания по наблюдению (например, наблюдаем осень), так и кратковременные – изменения в природе утром, вечером (идет дождь, листопад и т.п.). Организованность, целенаправленность и осмысленность этой работе придают заранее подготовленные учителем вопросы для наблюдений в зависимости от учебно-воспитательных задач конкретного урока. Изобразительная деятельность на основе непосредственных наблюдений за природой обобщает представления детей о красоте и выразительности, развивает умение видеть необычное в обычных, хорошо знакомых ее предметах и явлениях. Закрепление в рисунке увиденного, прочувствованного природно-прекрасного способствует более глубокому проникновению школьников в эстетический образ природы, осознанному пониманию вырази-

тельности форм растений, грациозных животных, гармонии цветовых сочетаний и т.п. Все это отвечает задачам развития у школьников понимания природы как источника эстетически ценных, жизненно необходимых предметов и явлений, которые нуждаются в защите от разрушительного воздействия человека, его труда, в особенности от вредных влияний отходов производства и технологий на окружающую среду, последствия которых особенно проявляются в последние годы.

Подводя итоги сказанному, отметим, что информация и об эстетическом многообразии природы, и о необходимости бережного отношения к ней должна быть дозирована в учебно-воспитательном процессе в зависимости от возрастной группы детей. В то же время можно утверждать, что одних деклараций и призывов охранять природу недостаточно для того, чтобы ее максимально сберечь для потомков. И дело здесь не только в эстетическом и экологическом воспитании человека. Очевидно, что современная цивилизация на определенном этапе своего развития пошла вперед путем, нарушающим экологическое и, одновременно, эстетическое равновесие в природе. Научные открытия, связанные с поиском источников энергии, современных предметов быта, средств передвижения, связи и т.д., направляют человечество по пути опустошения природы. Как мы ни стараемся воспитывать ребенка, он, став взрослым, зачастую полностью принимает условия современной жизни человечества, благополучие которого напрямую связано, во всяком случае, в настоящее время, с варварским, паразитическим уничтожением природных ресурсов. Тем не менее, необходимо развивать у детей те струны души, которые отзываются на эстетическую выразительность природы. А делать это необходимо для того, чтобы, став взрослыми, они искали для своего существования пути, которые бы гармонизировали с жизнью природы, а не разрушали ее, как происходит сейчас. Безусловно, на отношение человека к природе влияют разные факторы, решить экологические проблемы только в процессе ее эстетического освоения невозможно. Однако вряд ли можно оспорить мнение о том, что от каждого из нас без исключения зависит, какой быть родной природе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Эстетика словесного творчества*: Сб. избр. тр. / Примеч. **С.А. Аверинцева**, **Т. Бочарова**. – М., 1979. – С. 266.
2. **Лосев Ф.А.** Эстетика / *Философская энциклопедия*. – М., 1970. – Т. 5. – С. 570–577.
3. **Соловьев В.С.** Красота в природе. Соч. в 2 т. / *Общ. ред. и сост. А.В. Гулыги, Ф.А. Лосева*. – М., 1988. – Т. 2. – С. 351–389.
4. **Кольридж С.Т.** Роль творческого воображения в воспитании: Избр. труды / *Сост. В.М. Герман*. – М., 1987. – С. 257–259.

S U M M A R Y

In the ecological education of schoolchildren an important place should be given not only to mastering the beauty of nature but the whole aesthetic diversity of the world as well.

Поступила в редакцию 30.09.2004

К вопросу о качестве повышения квалификации и переподготовки специалистов

В развитии личностно-профессионального потенциала человека, постоянно работающего над совершенствованием своих деловых профессиональных качеств и образовательного уровня, важная роль принадлежит такому социальному институту, как повышение квалификации и переподготовки специалистов (ИПК и ПК). Организация дополнительного образования, как свидетельствует практика, несомненно способствует регулированию социального поведения личности, выступает инструментом, содействующим ее включенности в сложную систему социокультурных отношений [1]. Амбивалентный характер последних проявляется в единстве их развивающей и адаптивной роли, взаимообогащении процессов социальной интеграции и индивидуализации, преобразования внешней среды и самой личности.

Образовательные учреждения, как известно, используют технологии, базирующиеся на определенной системе ценностей и идеалов, способствующей социально-ролевому и культурному самоопределению личности [2], «встраиванию» человека в общее для всех жизненное пространство. По сути дела, получение второго или дополнительного высшего образования – это форма перманентной социокультурной самореализации личности. Оно оптимизирует процесс личностного становления и развития переквалифицирующих специалистов, их субъективную позицию.

Важнейшей задачей образовательного учреждения в системе непрерывного образования (а таковым и является ИПК и ПК) выступает обеспечение качества образования и изучение его социально-экономической эффективности.

В своих предыдущих исследованиях мы в определенной степени уже затрагивали обозначенную проблему [3]. Однако, трансформационные процессы, происходящие в нашем обществе, вынуждают нас вновь к ней обратиться. К настоящему времени в научной среде и среди практических работников сложились различные трактовки «качества образования». Одни – рассматривают эту категорию как сугубо управленческую, связывая ее с механизмом и условиями нормального функционирования вуза. Другие – предлагают сосредоточиться лишь на качестве подготовки конкретных специалистов. Третьи – на качестве образовательных стандартов. Существует и интегративная точка зрения, включающая в это понятие как организацию учебного процесса, так и его научно-методическое, информационное, кадровое, материально-техническое обеспечение [4–5].

Наши подходы к организации непрерывного и дополнительного образования базируются на понимании качества высшего образования как: а) сбалансированного соответствия высшего образования (как результат, как процесс образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам) и б) системной совокупности иерархически образованных, согласно значимых свойств (характеристик, параметров) высшего образования (их результата как процесса, как образовательной системы).

Не анализируя каждый из элементов (они достаточно глубоко осмыслены в практической работе системы образования Беларуси), сосредоточим свое внимание на ИПК и ПК учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова», постоянно проводящем мониторинг качества образования с целью выявления степени и полноты реализации государственных образовательных стандартов, соответствия оперативных целей деятельности вуза стратегическим требованиям, предъявляемым к специалисту рынком труда, уровню возможности преподавателей к переподготовке конкурентоспособного специалиста.

В свое время мы уже частично исследовали степень качества образования и повышения квалификации и переподготовки специалистов [6; 3, с. 3–34]. Однако для выявления сущностных аспектов данного процесса его необходимо рассмотреть в динамике. В этой связи нами был проведен очередной социологический мониторинг. Опрашивались 170 респондентов факультета «Правоведение» ИПК и ПК ВГУ им. П.М. Машерова.

Аксиоматично, что содержание лекций и качество проведения семинарских занятий во многом (если не полностью) зависит от профессорско-преподавательского состава. Поэтому для выяснения профессионализма и компетентности преподавателей респондентам была задана целая серия взаимосвязанных вопросов: свойственны ли преподавателям, которые вели и ведут у Вас занятия, следующие качества: глубокое знание предмета (Блок А); умение донести знания до студента (Блок Б); умение организовать научно-исследовательскую работу студентов (Блок В); творческое отношение к предмету, педагогическое мастерство (Блок Г); эмоциональная уравновешенность (Блок Д); интеллигентность, доброжелательность, тактичность (Блок Е); демократичность во взаимоотношениях со студентами (Блок Ж); способность понимать студентов, сопереживать им (Блок З); высокая эрудиция и культура (Блок И). Мнения опрошенных (в %) представлены в табл. 1.

Таблица 1

Свойственны ли преподавателям, которые вели и ведут у Вас занятия, следующие качества:

Варианты ответов	Блок А: Глубокое знание предмета	Блок Б: Умение донести знания до студента	Блок В: Умение организовать научно-исследовательскую работу студентов	Блок Г: Творческое отношение к предмету, педагогическое мастерство	Блок Д: Эмоциональная уравновешенность	Блок Е: Интеллигентность, доброжелательность, тактичность	Блок Ж: Демократичность во взаимоотношениях со студентами	Блок З: Способность понимать студентов, сопереживать им	Блок И: Высокая эрудиция и культура
1. Да, всем	40	25	18	18	55	55	33	26	33
2. Многим	53	71	41	72	39	40	50	50	51
3. Некоторым	1	4	6	6	3	2	7	9	8
4. Никому	6	0	35	4	3	3	10	15	8

Ответы респондентов достаточно отчетливо высвечивают корреляционную зависимость между блоками вопроса. Так, глубокое знание преподавателями своего предмета позволяет им доступно и понятно донести эти знания до студентов, творчески развивать и совершенствовать педагогическое мастерство, быть эмоционально уравновешенными, доброжелательными и тактичными. Об этом свидетельствуют цифровой материал, зафиксированный в блоках А, Б, Г, Д, Е, суммарные показатели первых двух индикаторов, которые составили свыше 90%. В принципе так оно и есть. Ведь для чтения лекций и проведения семинарских занятий в ИПК и ПК привлекаются профессионально подготовленные преподаватели, имеющие, как правило, ученую степень и большой педагогический стаж работы. Причем приглашаются не только сотрудники вузов г. Витебска, но и профессора и доценты высших учебных заведений г. Минска, ведущие специалисты различных областей хозяйствования и управления.

Вместе с тем, анализ отдельных блоков табл. 1 обнаруживает недостатки в работе профессорско-преподавательского корпуса. Так, умение организовать научно-исследовательскую деятельность студентов присуще только 59% преподавателям (также суммарный показатель (см. блок В). А ведь научно-исследовательская работа является весьма важным фактором повышения качества квалификации и переподготовки специалистов, поскольку она в значительной степени способствует развитию самостоятельности в приобретении новых знаний. Практика убедительно свидетельствует, что только те знания, к которым человек пришел самостоятельно, через собственный опыт и собственное действие, становятся действительно прочным его достоянием. А поэтому организация самостоятельной работы студентов должна быть постоянно в поле зрения преподавателей, занятых переподготовкой специалистов. Преподаватели должны так организовать научно-исследовательскую деятельность студентов, чтобы они могли заявить такие проблемы, которые не просто будут укреплять полученное знание, но и смогут стать стимулом для последующих научных исследований.

Одновременно профессиональная компетентность преподавателей является базовым основанием для формирования социально-психологических качеств обучающихся. Об этом говорят ответы респондентов на такой вопрос: «Насколько часто проявлялись у Вас следующие отношения с преподавателями: теплые, дружественные (Блок А); деловые (Блок Б); формальные и безразличные (Блок В); напряженные (Блок Г)». Мнения (в %) представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Насколько часто проявлялись у Вас следующие отношения
с преподавателями**

Варианты ответов	Блок А: теплые, дружеские	Блок Б: деловые	Блок В: формальные и безразличные	Блок Г: напряженные
1. Всегда	16	31	1	2
2. Часто	44	41	15	8
3. Иногда	35	23	56	50
4. Отсутствовали	5	5	27	40

Как видим, первую позицию среди перечисленных социально-психологических качеств преподавателей занимают деловые отношения. Именно их 72% респондентов (также суммарный показатель) отметили в своих анкетах. Благодаря деловым отношениям в значительной мере снимаются эмоциональные напряжения между преподавателями и студентами (Блок Г), устраняются формализм и безразличие, которые порой возникают между ними (Блок В).

Значимость деловых отношений заключается еще и в том, что они выступают в качестве одного из важных факторов повышения эффективности организации учебного процесса, которые наиболее характерны для нетрадиционных его форм: диспутов, дискуссий, диалогов. Ведь при умелом использовании последних можно ненавязчиво, методически грамотно направить инициативу студентов в желаемое русло, подвести их к варианту «возможно и то, и другое», приводя при этом необходимую аргументацию, проявляя гибкость мышления. В принципе цифровой материал табл. 2 и фиксирует сотрудничество, сотворчество преподавателей и студентов.

Безусловно, более полное взаимопонимание субъектов учебного процесса (а к таковым относятся не только преподаватели, но и студенты, слушатели) позитивно сказывается на конечных результатах обучения. Итоги государственных экзаменов свидетельствуют о том, что абсолютное число студентов, получивших второе высшее образование, сдают их успешно. Лишь 1–2% экзаменовавшихся на ГЭКе получали удовлетворительные оценки.

Одновременно в процессе проведения социологического мониторинга были выявлены и определенные недостатки, препятствующие качеству повышения квалификации и переподготовки специалистов. Об этом говорят данные (в %) табл. 3.

Таблица 3

Блок А. Что, на Ваш взгляд, больше всего не нравится в преподавателях, которые читают лекции и проводят семинарские занятия?

Варианты ответов	
1. Частое обращение лектора к конспектам	14
2. Монотонное изложение материала	10
3. Содержание семинарских занятий повторяет содержание лекций	3
4. Дается слишком большой объем заданий к семинарским занятиям	6
5. Некоторые преподаватели излагают прописные истины, которые изучались еще в средней школе	5
6. Недостаточно эффективно используются электронные средства обучения	30
7. Затрудняюсь ответить	32

Блок Б. Что необходимо сделать для улучшения качества преподавания предметов?

Варианты ответов	
1. Необходимо увеличить количество игровых элементов: творческих заданий и часов, отводимых на изучаемые предметы	14
2. Глубже разбирать вопросы на семинарских занятиях	7
3. Лекции следует читать проблемно	9
4. Отменить контрольные вопросы	3
5. В вопросах воспитания и образования проводить параллели с современностью, а не с прошлым	12
6. Проигрывать в ходе семинарских занятий ситуации, которые могут возникнуть на практике	30
7. Как можно больше использовать электронные средства обучения (компьютер, Интернет, телевизор, видеоманитофон)	25

Ответы респондентов свидетельствуют о том, что определенная часть преподавателей не владеет на должном уровне методикой обучения. Они часто обращаются к конспектам, монотонно излагают материал, прописные истины (см.: Блок А, индикаторы 1, 2, 5). Как показывает практика, указанные недостатки, как правило, присущи молодым преподавателям, не имеющим еще достаточного опыта работы с аудиторией.

Одновременно респонденты высказали свои пожелания по улучшению качества преподавания предметов. В их ответах преобладает позитивная направленность. Поскольку они целенаправленно выбирают специальность, то и мнения их конкретны. В частности, респонденты считают, что для успешного применения полученных знаний необходимо активно проигрывать в ходе семинарских занятий возможные практические ситуации (см.: Блок Б, индикатор 6). А это, в свою очередь, предполагает увеличение количества игровых элементов: творческих заданий и часов, отводимых на изучаемые предметы (см.: Блок Б, индикатор 1).

Не менее значимо мнение респондентов о необходимости умело проводить в образовательном процессе параллели не с прошлым, а с современностью (см.: Блок Б, индикатор 5). На наш взгляд, это их принципиальная позиция. Поскольку они работают в новых исторических условиях, то и знания, ими получаемые, должны быть адекватны трансформационным процессам, которые протекают в нашем обществе.

К сожалению, рефлексия зачастую отстает от социальной реальности. О чем свидетельствует, в частности, недостаточно эффективное использование электронных средств обучения (см.: Блок А, индикатор 6).

Между тем умелое применение современных организационно-модульных средств является одним из существенных показателей качества повышения квалификации и переподготовки специалистов. В этой связи респондентам были заданы уточняющие вопросы: «Использовались и используются ли преподавателями на лекциях и семинарских занятиях электронные средства обучения?» (Блок А); «Если использовались, то как часто?» (Блок Б). Мнения опрошенных (в %) представлены в табл. 4.

Таблица 4

Блок А. Использовались и используются ли преподавателями на лекциях и семинарских занятиях электронные средства обучения?

Варианты ответов	
1. Да	35
2. Нет	50
3. Затрудняюсь ответить	15

Блок Б. Если использовались, то как часто?

Варианты ответов	
1. Очень часто	1
2. Часто	6
3. Иногда	49
4. Затрудняюсь ответить	44

Ответы респондентов говорят о том, что компьютерное обеспечение не всегда сопровождает учебный процесс, фактически нет доступа в Internet, что негативно сказывается на качестве оценки знания, в т.ч. и на таких промежуточных этапах, как тестирование.

Разумеется, тесты – не панацея от всех бед системы контроля образования. Они могут то, что могут и имеют право на существование, особенно в условиях, когда за короткое время надо проверить общий уровень качества знания. На практике не все так просто и не без проблем, процесс становления новой системы аттестации объективно имеет ряд трудностей и недостатков. И не случайно абсолютное большинство опрошенных отметило, что тестирование не может в полной мере оценить уровень знания обучающихся (табл. 5).

Таблица 5

Считаете ли Вы, что тестирование способно объективно оценить уровень знаний

Варианты ответов	
1. Да, несомненно	7
2. Скорее да, чем нет	29
3. Скорее нет, чем да	38
4. Однозначно нет	16
5. Затрудняюсь ответить	10

Фактически никто сегодня не возражает, что увлечение тестами и целенаправленная подготовка к ним влияют на образ мышления человека, сильно ограничивают его возможности и уничтожают творческий характер личности. Всё больше и больше участников самых разных опросов утверждают, что использование теста, в отличие от самостоятельно принимаемого решения, привлекательно только для инертных, ограниченных людей.

И тем не менее тесты, хотя и обладают определенным набором недостатков, все-таки выступают наиболее объективным педагогическим измерением, исключаящим влияние субъективного фактора и обеспечивающим условия для целенаправленного воздействия на образовательный процесс. Оценки респондентов лишь подтверждают предположение, что профессорско-преподавательский состав должен более последовательно и эффективно использовать компьютерные средства обучения.

В процессе социологических замеров выяснялось и качество преподавания социально-гуманитарных дисциплин. Как итоговые респондентам задавались такие взаимообусловленные вопросы: «Являются ли для вас преподаватели социально-гуманитарных дисциплин авторитетом в оценке социально-политических процессов, происходящих в обществе?» (Блок А); «Если да, то в какой степени?» (Блок Б); «В какой степени изучение социально-гуманитарных дисциплин влияет на формирование Вашей гражданско-патриотической позиции, патриотического мировоззрения в целом?». Мнения опрошенных (в %) представлены в табл. 6.

Таблица 6

Блок А. Являются ли для Вас преподаватели социально-гуманитарных дисциплин авторитетом в оценке социально-политических процессов, происходящих в обществе?

Варианты ответов	
1. Да, вполне	10
2. Скорее да, чем нет	34
3. Скорее нет, чем да	23
4. Однозначно нет	9
5. Затрудняюсь ответить	24

Блок Б. Если да, то в какой степени?

Варианты ответов	
1. В значительной	18
2. Незначительной	37
3. Очень незначительной	9
4. Затрудняюсь ответить	36

Блок В. В какой степени изучение социально-гуманитарных наук влияет на формирование Вашей гражданско-патриотической позиции, патриотического мировоззрения в целом?

Варианты ответов	
1. В значительной	24
2. Незначительной	51
3. Очень незначительной	25
4. Не влияет	0

Цифровой материал данной таблицы интересен по-своему, поскольку высвечивает негативную тенденцию в социализации респондентов, ядром которой выступает патриотическая социализация. Социализационный процесс перманентен. Он непрерывен, а не локален. Слушатели формировались как граждане Республики Беларусь еще при получении первого высшего образования. К сожалению, проводимые на протяжении пяти лет социологические исследования показали, что как в прошлом, так и в настоящем преподаватели социально-гуманитарных дисциплин не оказывают должного влияния на формирование гражданско-патриотической позиции студентов, их патриотического мировоззрения в целом [7–9]. Лишь 24% респондентов отметили, что освоение последних способствует дальнейшей патриотической социализации (см.: Блок В, индикатор 1).

Таким образом, в современных условиях становится более ясным, что ценно само по себе не образование, а способность на основе полученных знаний создавать новое знание, умение управлять им на более высоком теоретико-методологическом уровне, который был получен в вузе. Учебное заведение, подобное ИПК и ПК, через использование современных учебных и научных методик просто обязано привить слушателям стремление к непрерывному самообразованию и профессиональному росту в условиях системной трансформации общества. Лишь выполняя этот постулат, можно будет говорить о самодостаточности переподготовки как социального института и его качества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образование взрослых: цели и ценности / Под ред. Г.С. Сухобской, Е.А. Соколовой, Т.В. Шадриной. – СПб., 2002. – 188 с.
2. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М., 2002. – 456 с.
3. Русецкий Ю.А., Гащенко Л.А. Повышение квалификации и переподготовка специалистов // Веснік ВДУ, 2003, № 4(30). – С. 24–34.
4. Бордовская Н.В. Оценка качества высшего образования: идея уровневого подхода // Высшее образование сегодня, 2003, № 9.
5. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. – М., 2003 г.
6. Русецкий А.В., Гащенко Л.А. Социализация современного студенчества ВГУ им. П.М. Машерова: Состояние и динамика: аналитическая записка по результатам социологических исследований. Часть II. Сравнительный анализ. – Витебск, 2003. – 59 с.
7. Гащенко Л.А. Методологические проблемы формирования патриотических ценностей современного студенчества. Моногр. для науч. работников по спец. 22.00.01 – теория, методология и история социологии. – Витебск, 2003. – 135 с.
8. Русецкий А.В., Гащенко Л.А. Патриотические ценности студенчества Беларуси на рубеже нового тысячелетия (на примере вузов г. Витебска). Моногр. для науч. работников по спец. 22.00.06 – социология культуры, духовной жизни. – Витебск, 2002. – 220 с.
9. Русецкий А.В., Гащенко Л.А., Капитонова А.Е. Патриотические идеалы современного студенчества: актуальность и современность // Социология, 2004, № 1. – С. 72–82.

S U M M A R Y

The article deals with the problem of promotion and retraining of the staff.

Поступила в редакцию 04.08.2005



Е.Д. Тогулева, Н.С. Моторова

Церковно-приходские школы и школы грамоты в Витебской губернии во второй половине XIX – начале XX в.

Основным типом начальных учебных заведений на территории Российской империи, в том числе и Витебской губернии, во второй половине XIX – начале XX в. являлись православные церковные школы. Они стали возникать еще в 40-х гг. XIX в., после издания указа Николая I о привлечении православного духовенства к созданию церковных школ. В начале 1860-х гг. на территории Полоцкой епархии, охватывавшей всю территорию Витебской губернии, церковные школы существовали в каждом приходе. Однако школы эти были немногочисленные, не имели хорошо организованного учебного процесса. Обычным явлением было наличие в школе только одного учебника, который разрывался на листы для чтения. В некоторых школах учеников вообще не учили писать, так как не хватало средств для приобретения бумаги и чернил. С 1864 г. количество церковно-приходских школ стало стремительно сокращаться вследствие их неэффективности [1].

Возрождение и распространение церковно-приходских школ происходит в 80-е гг. XIX в., когда начался новый этап реформирования системы начального образования. В 1884 г. возрожденные церковно-приходские школы были переданы в подчинение Синоду. 13 июня 1884 г. были приняты «Правила о церковно-приходских школах», которые подчеркивали религиозную основу начального образования. По официальному разъяснению, цель учреждения церковно-приходских школ заключалась, кроме распространения элементарной грамотности, в том, чтобы «воспитывать в детях страх Божий, преподавать им значение веры, вселять в их сердца любовь к святой церкви и преданность к царю и отечеству». Школы должны были находиться в «теснейшем внутреннем единении с приходскими храмами». Возглавляли школы приходские священники, учителями являлись они же, а также причетники и специально назначенные учителя и учительницы из лиц, окончивших духовные училища или епархиальные женские училища [2]. В 1885 г. Синод утвердил единые программы и учебный план для церковно-приходских школ, согласно которому ученики должны были изучать следующие предметы: Закон Божий (изучение молитв, священная история, объяснение богослужения, краткий катехизис), церковное пение, чтение церковной и гражданской литературы, русскую и церковнославянскую грамоту, начальные сведения из арифметики. Курс обучения в одноклассной церковно-приходской школе был двухлетним (в 90-х гг. XIX в. его увеличили до трех лет), в двухклассной – четырехлетним [3].

4 мая 1891 г. были утверждены «Правила о школах грамоты», согласно которым и этот тип начальной школы передавался в распоряжение Синода. После их инспектирования принималось решение о разграничении функций

церковно-приходских школ и школ грамоты. Более обустроенные школы грамоты переводились в разряд церковно-приходских школ. Разграничение было вызвано тем, что многие школы грамоты не могли эффективно функционировать из-за отсутствия подготовленных учителей и нежелания крестьян посылать в такие школы своих детей [3, с. 245]. В школах грамоты ученики получали минимальный набор знаний и обучались в течение двух лет. В частности, учащиеся изучали общеупотребительные молитвы, чтение на русском и церковнославянском языках, простейшие арифметические действия над небольшими числами. Выпускники школ грамоты могли продолжить свое обучение во втором отделении церковно-приходских или министерских школ [4].

На территории Полоцкой епархии (ее территория совпадала с территорией Витебской губернии в административном отношении) за 10 лет после принятия правил 13 июня 1884 г. количество церковно-приходских школ увеличилось в 30 раз (с 20 до 621). Вообще, процесс возрождения церковных школ в белорусских губерниях происходил более интенсивно, чем во всех других губерниях России. Статистические данные показывают, что в 1893 г. православные епархии, которые располагались на территории белорусских губерний, находились в числе пяти первых среди всех остальных православных епархий Российской империи по количеству школ из расчета на 100 церквей. Еще одной особенностью было то, что в белорусских епархиях школы грамоты по своему количеству значительно превосходили церковно-приходские школы [1, с. 83]. Так, в 1885 г. в Витебской губернии насчитывалось всего 69 церковно-приходских училищ (школ), в которых обучалось 780 человек [5], в 1888–1889 гг. – 135 и 3378 соответственно [6], в 1894–1895 гг. – 149 и 5233 соответственно [4, с. 38]. В то же время школ грамоты в 1888–1889 гг. насчитывалась 31 (379 учеников) [6, с. 29], в 1894–1895 гг. – 483 (7005 учеников) [4, с. 34, 38]. Более быстрый рост школ грамоты по сравнению с церковно-приходскими объясняется бедностью крестьян белорусских губерний, отсутствием необходимых средств для организации церковно-приходских школ. Небольшие школы грамоты, которые не требовали от крестьян значительных денежных и других материальных затрат, воспринимались ими лучше. Что до духовенства, то оно считало, что при всеобщей неграмотности белорусского крестьянства любая школа – это уже значительный шаг вперед [1, с. 83]. По свидетельству современников, население Витебской губернии в целом к церковно-приходским школам и школам грамоты относилось доброжелательно, но материальные средства на их содержание жертвовало неохотно. «Тогда как министерские училища содержатся целыми волостями, церковно-приходские школы – частями волостей – приходами, не освобожденными и от взносов на школы министерские и принужденными поэтому нести двойную тягость, иногда непосильную. Вот причина, по которой на приглашение духовенства обеспечить ту или другую школу крестьяне выражают свое согласие большей частью не иначе, как под непременным условием освобождения их от платы на школу министерскую. А так как такое освобождение может состояться только с согласия всей волости (и то на практике не всегда), то попытки и остаются без успеха» [7].

Первоначально «делами по открытию и благоустройству церковно-приходских школ в Полоцкой Епархии руководил Совет Витебского Епархиального Братства Святого Владимира», созданный в 1882 г. Совет контролировал организацию учебно-воспитательного процесса в церковно-приходских школах, принимал решения об открытии новых школ, назначал денежные пособия на содержание учебных заведений, снабжал необходимой учебной литературой и пр. [6, с. 30–31]. В 1894 году из структуры Братства выделился Епархиальный Училищный Совет [8]. В его ведение перешли вопросы организации учебно-воспитательного процесса и благоустройства церковно-

приходских школ и школ грамоты, проведение ревизий в данных учебных заведениях, принятие мер по ликвидации недостатков в их работе, назначение денежные пособия на содержание школ и жалование учителям, снабжение необходимой учебной литературой [4, с. 2–3].

На территории Витебской губернии особенно остро стояла проблема подготовки достаточного числа квалифицированных учительских кадров для церковно-приходских школ и школ грамоты. Так, в «Отчете Полоцкого Епархиального Училищного Совета о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты Полоцкой Епархии за 1895–1896 учебный год» приводятся следующие данные о квалификации учителей этих учебных заведений. В церковно-приходских школах региона преподавало 156 учителей и учительниц, из которых 22 человека окончили полный курс духовной семинарии, 37 – Полоцкое женское училище Духовного ведомства в Витебске, 55 – Полоцкое женское Сласо-Ефросиньевское женское духовное училище, 5 – женские гимназии, 1 – женскую прогимназию, 1 – педагогические курсы при женской гимназии, 2 – частный пансион, 4 – Полоцкую учительскую семинарию, 3 – уездные городские училища, 2 – духовное училище, 1 – специальную мастерскую, 1 – министерское народное училище, 10 человек получило право преподавать в результате сдачи экзаменов на звание учителя или учительницы, 2 человека не окончили полный курс духовной семинарии и 4 – женской гимназии, 5 человек получили только домашнее образование [7, с. 41–42]. Из 490 учителей и учительниц школ грамоты: 1 – священник, получивший домашнее образование, 1 – диакон, окончивший уездное училище, 5 – псаломщики, 8 человек окончили женскую гимназию, 6 – Полоцкое Спасо-Ефросиньевское женское училище, 7 – частные женские пансионы, 2 – Полоцкое женское училище Духовного ведомства в Витебске, 1 – Гори-Горецкое сельскохозяйственное училище, 8 – уездные городские училища, 1 – учительскую семинарию, 1 – прогимназию, 9 – мужское духовное училище, 77 – одно- или двухклассные церковно-приходские школы, 327 – народные училища, 7 – полковые школы, 2 человека не окончили полный курс духовной семинарии, 1 – со званием домашней учительницы, 3 – со званием сельского учителя, 23 человека «не указали образовательный ценз» [7, с. 75]. Очевидно, что учителями в церковно-приходских школах, и особенно в школах грамоты, становились люди, не имевшие необходимого педагогического образования.

Необходимо отметить, что Полоцкий Епархиальный Училищный Совет при составлении ежегодных отчетов стремился дать объективную оценку состояния церковно-приходских школ и школ грамоты в Витебской губернии. Для ликвидации существовавших недостатков в организации и работе данных учебных заведений предполагалось принять ряд мер. Во-первых, расширить сеть церковно-приходских школ, которые гарантировали более высокий уровень образования учащихся. Во-вторых, организовать строительство новых и ремонт старых учебных помещений. В-третьих, увеличить расходы на содержание церковно-приходских школ и школ грамоты. В-четвертых, содействовать открытию в регионе второклассных церковно-приходских школ, призванных готовить более квалифицированные кадры для преподавания в школах грамоты и пр. [4, с. 140–141].

Официальные власти продолжали оказывать поддержку церковным школам и в начале XX в. Так, 1 апреля 1902 г. было утверждено «Положение о церковных школах ведомства православного вероисповедания», направленное на дальнейшее расширение сети начальных учебных заведений, подчиненных Синоду. В их число входили школы грамоты, церковно-приходские одноклассные (с трехлетним сроком обучения) и двухклассные (с четырехлетним или пятилетним сроком обучения). В одноклассной церковно-приходской школе, в отличие от школы грамоты, церковнославянский язык

выделялся в отдельный предмет, на преподавание которых вместе с Законом Божиим и церковным пением приходилось около 30% всего учебного времени. В двухклассных церковно-приходских школах кроме того преподавались следующие предметы: церковная и отечественная история, география (краткие сведения о явлениях природы), черчение, по возможности – рисование [3, с. 374]. В результате такой политики в начале XX в. на территории Беларуси начальные школы, находившиеся в ведении православной церкви, занимали ведущее положение среди других типов начальных учебных заведений. Однако после революции 1905–1907 гг. произошло сокращение церковных школ, в основном за счет школ грамоты, которые отличались довольно низким уровнем подготовки учащихся. Например, в Витебской губернии к 1903 г. (т.е. к моменту принятия Положения «Об управлении земским хозяйством в губерниях Виленской, Витебской, Волынской, Гроденской, Киевской, Ковенской, Минской, Могилевской и Подольской») насчитывалось 586 школ грамоты, которые ежегодно выпускали целую армию «рецидивистов безграмотности», а с 1903 по 1910 г. количество таких школ сократилось в губернии до 101. В связи с ростом недовольства крестьянства церковными школами из-за низкого уровня их учебно-воспитательной работы земства взяли курс на постепенную замену церковных школ (путем сокращения земских дотаций) и открытие земских школ. Нередко крестьяне прямо бойкотировали деятельность церковно-приходских школ, переводили своих детей в ближайшие народные училища или земские школы, так как качество обучения в низших учебных заведениях, подконтрольных земствам или Министерству народного просвещения, было, естественно, выше, чем в школах, находившихся в ведении Синода [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Канфесіі на Беларусі (канец XVIII–XX стст.)* / В.В. Грыгор'ева, У.М. Завальнюк, У.І. Навіцкі, А.М. Філатава; навук. рэд. У.І. Навіцкі. – Мн., 1998. – С. 80–81.
2. *Никольский Н.М.* История русской церкви. – М., 1985. – С. 417.
3. *Асвета і педагагічная думка ў Беларусі: са старажытных часоў да 1917 г.* / М.А. Ткачоў, У.С. Пасэ, Г.Р. Сянькевіч і інш. / Пад рэд. М.А. Лазарука і інш. – Мн., 1985. – С. 251–252.
4. *Отчет Полоцкого Епархиального Училищного Совета о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты за 1894–1895 учебный год* // Полоцкие Епархиальные Ведомости, 1896, № 3–11. – С. 130.
5. *Витебский областной краеведческий музей, н/в 6797/30. Ведомость о числе учебных заведений в Витебской губернии за 1885 год.* Л. 2.
6. *Отчет о состоянии церковно-приходских школ Полоцкой Епархии за 1888–1889 учебный год, составленный по программе, изданной Училищным Советом при Святейшем Синоде* // Полоцкие Епархиальные Ведомости, 1890, № 1. – С. 28–29.
7. *Отчет Полоцкого Епархиального Училищного Совета о состоянии церковно-приходских школ и школ грамоты за 1895–1896 учебный год* // Полоцкие Епархиальные Ведомости, 1897, № 4–12. – С. 62.
8. *Отчет о состоянии и деятельности Витебского Свято-Владимирского Братства за 1895 год* // Полоцкие Епархиальные Ведомости, 1896, № 13. – С. 577.
9. *Снапкоўская С.В.* Гісторыя адукацыі і педагагічнай думкі Беларусі (60-я гг. XIX – пачатак XX ст.): Вучэб. дапаможнік для студэнтаў вышэйш. навуч. устаноў. – Мн., 2001. – С. 70–71.

S U M M A R Y

The article is devoted to the problem of development of the system of parish schools in Vitebskaya province in the 60th years in XIXth till the beginning of the XXth century on the basis of published materials and other sources.

Поступила в редакцию 25.04.2005

А.П. Сальков

СССР и проблема выхода Болгарии к Эгейскому морю на Парижской мирной конференции 1946 г.

С началом советско-германской войны проблема Западной Фракии (с портом Дедеагач), обладание которой давало ставшей враждебной Болгарии выход в Эгейское море (получен в апреле 1941 г. путем участия в германской агрессии против Греции), приобрела новое значение. В ходе визита главы Форин Офис А. Идена в Москву 16–20 декабря 1941 г. В.И. Сталин предложил схему реорганизации европейских границ после войны, заложив жесткое отношение к Болгарии: для нее «...совершенно достаточно иметь один морской порт в виде Варны» [1]. В концептуальной записке зам. наркома иностранных дел И.М. Майского по вопросам послевоенного устройства от 10 января 1944 г. указывалось, что Болгария должна вернуть Греции аннексированные у нее земли, «за исключением, может быть, Дедеагача, ибо удержание Болгарией Дедеагача могло бы представлять интерес для СССР». Дипломатическая же активность Москвы на арабском Ближнем Востоке «плюс пакты взаимопомощи с балканскими странами (особенно, если Болгарии удастся сохранить за собой Дедеагач) явились бы выходом СССР к Средиземному морю в обход Турции и проливов» [2].

В октябре 1944 г. в Москве на встречах Сталина с У. Черчиллем было заключено вербальное «процентное соглашение» о границах и объеме «сфер влияния» на Балканах (Греция была в сфере Запада) [3]. Советский лидер разделял английскую предвзятость: «Болгарию, конечно, нужно наказать». Венцом антиболгарской риторики стало заявление В.М. Молотова: «За свое поведение в войне Болгария не будет иметь доступа к Средиземному морю» [4]. 28 октября было заключено Соглашение о перемирии с Болгарией, которое обусловило вывод болгарских войск из Западной Фракии и аннулирование всех законов об аннексии края [5]. В Комиссии по вопросам мирных договоров и послевоенного устройства при НКВД СССР (Комиссия Литвинова) 15 ноября была завершена разработка масштабной справки «О перспективах и возможной базе советско-британского сотрудничества». В ней меланхолично замечалось, что Англия признает влияние СССР в Болгарии, «стремясь лишь к тому, чтобы никому не уступить контроля над выходом из Балкан в Эгейское и Адриатическое моря». Поэтому Англия, вероятно, будет «противиться предоставлению Болгарии выхода к Эгейскому морю» [6].

В рабочей карандашной записи Молотова о «зонах действия» советских и англо-американских войск (не позднее 4 января 1945 г.) отразилось устоявшееся в советском руководстве отношение к Греции как к «чужой» территории» [7]. Английские войска, еще в начале октября высадившиеся в Греции, принялись подавлять там народно-демократическую революцию. 19 января 1945 г. в беседе с Г. Димитровым Сталин так отозвался об этих обстоятельствах: «Я советовал, чтобы в Греции не затевали эту борьбу. Люди ЭЛАС... принялись за дело, для которого у них сил не хватает. Видимо они рассчитывали, что Красная Армия спустится до Эгейского моря. Мы этого не можем делать. Мы не можем посылать в Грецию свои войска. Греки совершили глупость» [8].

После окончания войны СССР резко поменял свою позицию и всячески поддержал на I–III сессиях Совета Министров Иностранных Дел (СМИД) и Парижской мирной конференции 1946 г. претензии Болгарии на предоставление ей выхода в Эгейское море. В Объяснительной записке от 1 сентября 1945 г. к Основным положениям проекта Мирного договора с Болгарией, подготовленного для I сессии СМИД (Лондон, 11 сентября – 2 октября 1945 г.), Литвинов предлагал сохранить довоенную болгаро-греческую границу с рядом изменений. Для получения Болгарией выхода к Эгейскому морю ей должна быть возвращена часть Западной Фракии («которую мы намечаем к передаче Болгарии») – полосу шириной 30–50 км к западу от р. Марицы, с тем, чтобы вся железная дорога Свиленград–Дедеагач находилась в пределах Болгарии. При этом Литвинов понимал, что главным возражением Греции и Англии будет недопустимость приращения страны-участницы фашистского блока за счет страны-члена антигитлеровской коалиции [6, ф. 0431/I, оп. 1, п. 7, д. 40, л. 33, 37, 39].

На проходившем параллельно совещании зам. министров иностранных дел (Лондон–Париж, 31 августа 1945 г. – 15 июля 1946 г.) Англия предложила 2 апреля 1946 г. восстановить довоенную болгаро-греческую границу. Газета «Правда» опубликовала 28 апреля статью об эгейских чаяниях Болгарии, которая в апреле и июне направила в СМИД свои меморандумы с упоминанием Западной Фракии. Так официально был поставлен вопрос о ее возвращении Болгарии. На II сессии СМИД (Париж, 25 апреля – 7 мая и 15 июня – 12 августа 1946 г.) советская делегация высказала 7 мая сомнение в целесообразности статьи о границах в Мирном договоре с Болгарией, мотивируя это тем, что СССР (как и США) не принимал участия в определении версальских границ и не считает справедливой болгаро-греческую границу. Однако британская делегация подтвердила свою позицию от 2 апреля, а американская – внесла официальное предложение о довоенной границе двух стран с применением о ее предварительном характере. (Отдел Балканских стран НКВД 19 июля счел границу как «условно принятую») [6, ф. 0431/II, оп. 2, п. 5, д. 24, л. 3; ф. 0431/III, оп. 2, п. 1, д. 1, л. 199–201; оп. 3, п. 3, д. 16, л. 15–16; ф. 074, оп. 35, п. 126, д. 16, л. 90].

Парижская мирная конференция (ПМК) (29 июля – 15 октября 1946 г.) заслушала 14 августа министра иностранных дел Болгарии и премьер-министра Греции, каждый из них сделал обширный исторический экскурс и привел аргументы в свою пользу. Г. Кулишев апеллировал к участию Болгарии в войне с Германией, непомерном размере репараций в пользу Греции (при том, что СССР, США и Англия отказались от них), непричастности болгарской армии к разрушениям в оккупированной ими Западной Фракии (так как она рассматривалась как район, отходящий к Болгарии), невозможности реализовать принцип экономического выхода к морю. Основываясь на этом, а также этнической и исторической аргументации, Болгария просила вернуть ей Западную Фракию, обеспечив территориальный выход к Эгейскому морю. К. Цалдарис делал упор на миролюбии Греции, еще в 1920-е гг. отказавшейся от «Великой идеи», экспансионизме Болгарии («три агрессии с севера» – 1912–1913, 1916–1919 и 1941–1944 гг.), запоздалом разрыве Болгарии с Германией (лишь «подчиняясь необходимости», когда советские войска уже были в Варне и Рушуке), состоявшемся расширении ее территории (подтверждение в проекте Мирного договора присоединения Южной Добруджи, полученной в сентябре 1940 г. «из рук Гитлера»). Все это увенчивалось выводом: «Вражеская страна пришла на конференцию, чтобы изложить территориальные требования к союзной стране, жертве агрессии держав оси... Положение стран-агрессоров не должно оказаться лучше, чем положение их жертв» и

подготавливало официальное выдвижение Грецией встречных территориальных претензий к Болгарии, обсуждавшихся в кулуарах. Западные представители Дж. Бирнс (США) и Х. Александер (Великобритания) поддерживали позицию Греции [6, ф. 432, оп. 1, п. 1, д. 2, л. 103–110, 119–130, 173, 198].

21 августа 1946 г. были выработаны «Предложения о позиции советской делегации на мирной конференции по вопросу о Западной Фракии и выходе Болгарии к Эгейскому морю». (В числе разработчиков – министр иностранных дел БССР К.В. Киселев). В документе положительно оценивался проект интернационализации края (к чему проявляла интерес и делегация США), имевший больше шансов на успех, чем простая передача под болгарский суверенитет. Предлагалось, в случае если американцы не намерены выступить с таким предложением, поручить это сделать белорусской делегации. Однако 2 сентября Болгария внесла на рассмотрение рабочего органа ПМК – Комиссии по политическим и территориальным вопросам для Болгарии (председатель комиссии – К.В. Киселев, член – белорусский дипломат А.Г. Бондарь) – поправку к ст. 1 Мирного договора с границей по линии Бухарестского мира (10 августа 1913), т.е. с Западной Фракией в составе Болгарии. Встречная греческая поправка 7 сентября конструировала совершенно новую болгаро-греческую границу, сильно отодвинутую на север по линии: Пирин Планина – гора Родоп (Доспат Даг) – Крлен Балкан – хребет Беш Тепе с долиной р. Арда. Это означало, как следовало из заявления советской делегации, греческие претензии на 10% болгарской территории с границей в 95 км от Софии и 35 км от Пловдива. В заявлении указывалось, что подобные претензии заставляют «тщательно разобраться» с болгарскими предложениями о возврате Западной Фракии, которая «оказалась оторванной от хинтерланда и стала нежизнеспособным придатком Греции», и устранить историческую несправедливость. Тем более, что Греция восстановила свои исторические права на Додеканезские о-ва (в межвоенный период были оккупированы Италией) и у Болгарии «тоже есть основания поставить вопрос о полноценном выходе к Эгейскому морю, потерянным 27 лет назад» [6, ф. 06, оп. 8-б, п. 80, д. 166, л. 1–4, 7–8; ф. 432, оп. 18, п. 18, д. 47, л. 2, 20–25, 52–54, 71].

Запад осознавал нереальность греческих требований, но использовал их для обострения полемики. Советские же делегации уже не ставили проблему интернационализации края, а настаивали на его присоединении к Болгарии. Югославия заявила о резервировании права поставить вопрос о греческой Македонии, дававшей Белграду выход к Эгейскому морю. США дезавуировали свою версальскую позицию в поддержку прав Болгарии на Западную Фракию, заявив, что с 1924 г. (после обмена населением в крае) никогда этой позиции не придерживались. Оба лагеря намеренно затягивали обсуждение вопроса в Комиссии по Болгарии. Когда Киселев допустил ускорение работы, он был 7 сентября «поправлен» Молотовым. Словесная дуэль становилась частью пропагандистской войны [9].

Комиссия по Болгарии после долгого обсуждения самой возможности принятия греческой поправки от 7 сентября к обсуждению, так как она поступила позже установленного срока, передала поправку для консультаций в Военную комиссию ПМК. Там Греция, исходя из стратегических соображений безопасности (просила не плодородные земли или месторождения, а горные хребты), предложила три линии границы, оставляя выбор за Военной комиссией. В итоге Греция согласилась на минимальный вариант, по которому к ней переходило 2 тыс. кв. км с 40 тыс. жителей. Эта потеря Болгарии, по мнению Афин, была бы «широко компенсирована приобретением Добруджи (7 тыс. кв. км и 360 тыс. жителей)». Однако вскоре было принято процедурное решение, что греческая поправка не соответствует профилю Военной комиссии, и поправка возвратилась в Комиссию

по Болгарии. На данном этапе БССР вновь оказала Болгарии значительную поддержку, внося поправку в преамбулу Мирного договора с Болгарией о признании последней совоюющей страной, но поправка была отклонена [6, ф. 425, оп. 1, п. 2, д. 4, л. 122, 138, 163].

12 сентября были разработаны новые «Предложения о позиции советской делегации при дальнейшем обсуждении ст. 1 проекта Мирного договора с Болгарией» (с участием Киселева). В документе был запланирован фактический отказ от дальнейшей борьбы, и даже готовность исключить американское примечание к ст. 1 о предварительном характере довоенной границы. Однако и такое решение означало, что СССР и его союзникам удалось бы избавить Болгарию от угрозы «третьей национальной катастрофы» (две первые были связаны с территориальными потерями, в том числе и Западной Фракии, в результате второй Балканской в 1913 г. и первой мировой войн). После долгих дискуссий Комиссия по Болгарии отклонила греческую поправку (болгарская на обсуждение не вносилась). Однако пленарное заседание ПМК не смогло провести решение о сохранении довоенной болгаро-греческой границы (за – 9, в том числе СССР, БССР, УССР, США, Франция; воздержалось – 12, в том числе Греция, Англия и ее доминионы). Вопрос о южной границе Болгарии остался открытым [6, ф. 0431/III, оп. 3, п. 3, д. 16, л. 17; ф. 06, оп. 8-6, п. 80, д. 166, л. 5-6].

Его обсуждение показало, что США рассматривали Восточное Средиземноморье как область своих национальных интересов, где должна быть устранена опасность установления советского контроля (эти положения позднее вошли в «доктрину Трумэна») и оттеснен британский союзник. Советская дипломатия осознавала это. Посол СССР в Нью-Йорке Н.В. Новиков (в 1943–1945 гг. – посол при правительствах Греции и Югославии в Каире, участник ПМК) по поручению Молотова спешно разработал справку о внешней политике США от 27 сентября, считая наркома своим «безымянным соавтором». В ней отмечалось, что базирование американского ВМФ в ряде пунктов Средиземного моря (Триест, Палестина, Греция, Турция) будет означать «возникновение новой угрозы для безопасности южных районов Советского Союза» [10, 11]. Тактика советских делегаций на ПМК заключалась в использовании территориальных проблем в интересах получения выгоды для себя и своих союзников, а также максимального ослабления Греции как союзницы Англии.

Завершение интриги вокруг Западной Фракии произошло на III сессии СМВД (Нью-Йорк, 4 ноября – 12 декабря 1946 г.). София не теряла надежд. На имя Молотова в Нью-Йорк пришла резолюция Учредительного собрания Болгарии, подписанная В. Коларовым, в которой выражалась надежда не только на гарантию существующих границ, но и на возвращение Западной Фракии. В греческом меморандуме от 3 ноября повторялись военно-стратегические аргументы «исправления границы» для лучшей обороны северных провинций. Однако признавалось, что на ПМК они встретили «очень сильное сопротивление», поэтому Греция «считает себя вынужденной согласиться с линией границы, значительно более близкой к старой границе». Эта линия была предложена Англией еще 28 сентября на заседании Военной комиссии ПМК. Она предусматривала включение в греческую территорию в Восточной Македонии районов горной высоты Белес (200 кв. км, 10 тыс. чел.) и горного массива Али Бутус (150 кв. км, 5 тыс. чел.), за исключением города Петрич; в Западной Фракии – части Южных Родоп в районе стратегической дороги Ксанти – Комотины, а именно: зоны Ксанти (75 кв. км, 5 тыс. чел.) и зоны Комотины (450 кв. км, 25 тыс. чел.), даже за исключением города Даридере (Златограда). Греция считала, что эти четыре зоны дали бы ей «очень ограниченное удовлетворение ее законных требований безопасности» и повлекли бы для Болгарии уступки, «не имеющие никакого значения и полно-

стью компенсировавшиеся получением Южной Добруджи» [6, ф. 0431/III, оп. 3, п. 3, д. 16, л. 1–2, 108–109]. Большая часть жителей двух западнофракийских зон (25 тыс. из 30 тыс. чел.) являлись помаками (болгаромагометанами). Это особая этническая общность – потомки болгар-христиан, принявших ислам, но сохранивших болгарский менталитет, язык и культуру, которые дистанцировались и от болгар (по вере) и от турок (по языку) [12].

В ответном болгарском меморандуме 11 ноября отмечалось «странное положение» по поводу голосования ст. 1 Мирного договора с Болгарией на ПМК и выражалась надежда, что СМВД вновь отклонит греческие претензии, пересмотрит решение ПМК и удовлетворит требования Болгарии о выходе к Эгейскому морю. Болгары считали, что «скорее соображения политического удобства, а не возражения по существу вопроса» помешали ПМК принять такое решение [6, ф. 0431/III, оп. 3, п. 3, д. 16, л. 113]. III сессия СМВД, созванная для окончательного согласования текстов мирных договоров с сателлитами Германии, отклонила взаимные болгарские и греческие претензии. Мирный договор с Болгарией от 10 февраля 1947 г. гласил, что ее границы «будут такими, как они существовали на 1 января 1941 г.» [13]. Болгария и СССР не смогли получить через Западную Фракию выход в Восточное Средиземноморье, имевший геополитическое значение в условиях формирующейся блоковой системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Документы внешней политики. 22 июня 1941 – 1 января 1942.* Т. XXIV. – М., 2000. – Док. 328. – С. 502.
2. *СССР и германский вопрос. 1941–1949.* Документы из Архива внешней политики РФ: в 4 т. – Т. 1: 22 июня 1941 г. – 8 мая 1945 г. – М., 1996. – Док. 79. – С. 333, 346–347.
3. *Сальков А.П.* «Процентное соглашение» Черчилля – Сталина (октябрь 1944 г.) и проблема Западной Фракии // *Вісник Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта*, серия 3, 2005, № 2.
4. *Ржевский О.А.* Сталин и Черчилль. Встречи. Беседы. Дискуссии: Документы, комментарии, 1941–1945. – М., 2004. – Док. 161. – С. 423. – Док. 162. – С. 434.
5. *Советско-болгарские отношения. 1944–1948 гг.* Документы и материалы. – М., 1969. – Док. 10. – С. 22. – Док. 12. – С. 24. – Док. 17. – С. 38.
6. *Архив внешней политики РФ (АВП РФ)*, ф. 06, оп. 6, п. 14, д. 149, л. 23.
7. *Восточная Европа в документах российских архивов. 1944–1953 гг.:* в 2 т. – Т. 1: 1944–1948 гг. – М. – Новосибирск, 1997. – Док. 36. – С. 117–118.
8. *Димитров Г.* Дневник, март 1933 – февруари 1949. Избрано. – София, 2003. – С. 238.
9. *Смирнова Н.Д.* «Греческий вопрос» на Парижской мирной конференции // Сталин и холодная война. – М., 1997. – С. 13–15.
10. *Советско-американские отношения. 1945–1948.* Документы. – М., 2004. – Док. 138. – С. 317.
11. *Новиков Н.В.* Воспоминания дипломата. Записки 1938–1947 гг. – М., 1989. – С. 353.
12. *Маркова Л.В.* Болгары-мусульмане (помаки) // Этнические меньшинства в современной Европе. – М., 1997. – С. 131–134.
13. *Сборник действующих договоров, соглашений и конвенций, заключенных СССР с иностранными государствами.* Вып. XIII. – М., 1956. – Док. 513. – С. 27.

S U M M A R Y

This article analyses the issue of Bulgaria's access to the Aegean Sea and the USSR's stand on this matter at the Peace Conference in Paris in 1946. Sharp contradictions and discussions between the Great Powers concerning Western Frakia and access to the northern coast of the Aegean Sea are shown.

Поступила в редакцию 16.02.2005

Основные этапы политики Европейского союза в отношении развивающихся стран

Европейский союз (ЕС), обеспечивая более половины всей международной помощи развивающимся странам, является самым крупным мировым донором в сфере развития. В 2003 г. сумма внешней помощи ЕС составила более 30 млрд. евро [1]. Более 20% помощи ЕС (средства, предусмотренные союзным бюджетом и Европейским фондом развития (ЕФР) распределяет Европейская комиссия. При этом двусторонняя помощь остается главной формой, в которой страны ЕС оказывают содействие развивающимся государствам. Политика развития (Development policy) представляет собой один из инструментов внешней политики Европейского союза, при этом она является ключевым инструментом взаимодействия ЕС с развивающимися странами. Согласно положениям ст. 177–181 Договора о Европейском союзе основные цели политики развития ЕС включают в себя содействие устойчивому развитию и искоренению бедности в развивающихся государствах, а также беспрепятственную и постепенную интеграцию этих стран в мировую экономику [2]. Кроме обозначенных экономических и социальных задач, ЕС преследует и политические цели, такие, как развитие и укрепление демократии, верховенство закона, уважение прав человека и основных свобод. Эта политика реализуется не только через двусторонние и региональные соглашения, но и через специальные программы в определенных областях, особенно в сфере здравоохранения и образования. Помимо того, что сотрудничество по развитию в рамках ЕС дополняют национальные политики государств-членов в данной сфере, Европейский союз осуществляет координацию своей политики развития на мировом уровне с другими крупными донорами, будь то отдельные государства (Япония, Соединенные Штаты Америки и др.) или международные организации (Организация Объединенных Наций, Всемирный банк, Международный валютный фонд и др.). Европейский союз и его страны-члены участвуют также в инициативах глобального масштаба, таких, как, например, Инициатива в отношении бедных стран мира с крупной задолженностью (Initiative for Highly Indebted Poor Countries) [3]. Важным фактором является согласованность политики развития с другими политиками ЕС, которые затрагивают интересы развивающихся стран, включая общую сельскохозяйственную политику и общую торговую политику.

В Конституции Европейского союза подтверждается статус политики развития как самостоятельной политики ЕС, за которую он несет ответственность. Кроме того, в Конституции еще раз подчеркивается, что искоренение бедности является главной задачей внешней политики Европейского союза, какую бы сферу и какой бы регион она не затрагивала [4].

Сегодня Европейский союз и его государства-участники обеспечивают вместе около 55% всей международной помощи развивающимся странам, а истоки политики развития ЕС берут начало в колониальном прошлом Европы. Под его влиянием шло формирование политики ЕС в отношении развивающихся государств вплоть до 1980-х годов. В политике развития Европейского союза можно выделить три основных этапа.

Начальный этап – 1957 год – середина 1970-х годов – характеризовался по преимуществу стремлением сохранить политическое влияние Франции, Бельгии, Нидерландов и Италии в бывших колониях в Африке, военным присутствием в странах Тропической Африки и активными связями со странами Северной Африки. Идея ассоциации с зависимыми странами и территориями, которая была реализована в Римском договоре 1957 года, закрепила особые отношения государств ЕЭС с бывшими африканскими колониями. В последующее десятилетие многие из этих стран и территорий приобрели независимость, однако и страны ЕЭС, и новые независимые государства были заинтересованы в продолжении сотрудничества в новых условиях. Это сотрудничество было формализовано в I и II Яундских конвенциях, подписанных соответственно в 1963 и 1969 годах между Ассоциацией африканских государств (в основном бывшие французские и бельгийские колонии) и странами Сообщества. Подписание данных конвенций, предусматривавших предоставление торговых концессий и оказание содействия экономическому развитию африканских государств, стало первым шагом в строительстве политики развития ЕС.

Второй этап – середина 1970-х – 1980-е годы – являлся в основном продолжением первого, при постепенном повышении роли экономических связей. Значение последних особенно усилилось после энергетического и сырьевого кризиса, когда первоочередной задачей стало обеспечение хозяйств стран Сообщества дешевыми ресурсами из развивающихся государств. Военное присутствие в бывших колониях перестало быть основной стратегической целью. Новый прагматичный технократический подход нацелен на развитие торговли и частных инвестиций. Если до середины 1970-х годов Европейские Сообщества ориентировались в основном только на связи с франкоязычными странами Западной Африки, то в последующих десятилетиях, в связи с расширением ЕЭС с 1981 года (Греция) и 1986 года (Испания, Португалия), его внешняя политика стала развиваться по многим направлениям, охватила практически весь развивающийся мир.

Присоединение к ЕЭС Греции, имевшей прочные связи со странами Ближнего и Среднего Востока, открыло новые каналы для торгово-экономического проникновения Сообщества в этот регион, явилось последовательным осуществлением его средиземноморской политики, основы которой были заложены еще в начале 1960-х годов. Это было стремление расширить сферу экономического влияния ЕЭС «от Испании до Персидского залива», соединив промышленный потенциал Западной Европы с сырьевыми, энергетическими и сельскохозяйственными ресурсами средиземноморских государств [5]. Вступление в Европейские Сообщества Испании и Португалии, которые в своей внешней политике уделяли особое внимание отношениям с государствами Латинской Америки и бывшими африканскими колониями, привело к тому, что они стали связующим звеном между Европой, Африкой и Америкой.

Главным образом благодаря вхождению Великобритании в Европейские Сообщества в 1973 году, на смену Яундским конвенциям пришли Ломейские конвенции, действовавшие с 1975 по 2000 год. Они охватывали взаимоотношения Европейского Союза со странами Африки, Карибского моря и Тихоокеанского региона (АКТ), включая значительное количество британских колоний. Присоединение Великобритании привело к возрастанию числа заморских территорий, ассоциированных в ЕЭС, поэтому 28 февраля 1975 года в Ломе, столице Того (Западная Африка), девятью странами Западной Европы и сорока шестью развивающимися странами АКТ была подписана I Ломейская конвенция. Режим ассоциации позволял большинству этих стран экспортировать в Сообщество свои оригинальные товары без каких-либо таможенных ограничений. Последнюю, IV Ломейскую конвенцию в декабре 1989 года

подписали 12 стран ЕС и 70 стран АКТ. В ноябре 1995 года на острове Маврикий была подписана обновленная IV Ломейская конвенция, которую со стороны ЕС подписали уже 15 стран [6]. Ломейские конвенции в первую очередь служили для поднятия уровня благосостояния ассоциированных государств. Помимо соображений гуманитарной помощи преследовались также экономические интересы, такие, как поднятие престижа этих стран, ранее известных только как поставщики сырья и рынки сбыта. В рамках Ломейских конвенций наряду с приоритетом в общей торговле были улучшены условия доступа к рынку, введены механизмы стабилизации цен и предусмотрено оказание технической помощи. Основным элементом торговых преференций ЕС является их односторонность. В рамках IV Ломейской конвенции Сообщество обеспечивало для всей продукции из стран АКТ бесполошинный доступ на внутренний рынок, в то же время государства АКТ, как и прежде, могли взимать недискриминационную пошлину с импортируемых из ЕС товаров. IV Ломейская конвенция представляла собой самый большой внешний бюджет ЕС – более 2 млрд. евро в год, а вместе со средствами различных фондов – 5–7 млрд. евро [7].

Начало 1980-х годов ознаменовалось реориентацией политики развития Европейских Сообществ. В Пизанском меморандуме (октябрь 1982 года) Европейская комиссия под давлением впервые выбранного в ходе прямых выборов Европейского парламента определила новые задачи политики развития, которые в последующем не раз пересматривались. Кроме ряда общих вопросов, главным среди которых выступает гарантия мира, этот документ закрепил приоритетность шести практических целей: поддержка и помощь развивающимся странам, содействие продовольственному самообеспечению с акцентом на развитие сельского хозяйства, развитие человеческого капитала и сохранение культурного наследия, развитие независимых основ НИОКР, мобилизация всех доступных природных ресурсов, восстановление и поддержка экологического баланса [8]. Следует отметить, что если первоначально торговля и экономика причислялись к важнейшим сферам применения политики развития, то начиная с 1980-х годов все большее значение приобретают соблюдение демократии и прав человека, защита окружающей среды и изменения в социальной жизни.

Третий этап политики развития Европейского союза начался на рубеже 1980–1990-х годов. Его можно охарактеризовать как длительный и сложный переход от особых отношений патернализма и опеки к политике партнерства, впрочем, пока довольно расплывчатой и неопределенной. Причины прошедшего перелома были весьма многообразны. Во многом они носили общий характер (усиление процессов глобализации и либерализации мировой экономики, увеличение роли торговли в процессе развития и т.п.). Немаловажную роль сыграли внутриевропейские процессы – выход интеграции на качественно новый уровень, переход к евро и перспективы предстоящего расширения ЕС. Несомненно, большое значение имела дифференциация и маргинализация стран развивающегося мира, рост их политической и экономической нестабильности.

В мае 1992 года Европейская комиссия представила Программу действий по политике развития до 2000 года, в которой были учтены положения Маастрихтского договора [9]. Европейский союз поставил разрешение на определенную деятельность и оказание помощи в зависимости от выполнения минимума условий относительно соблюдения прав человека и принципов демократии.

В середине 1990-х годов Европейский союз приступил к формированию новой официальной концепции сотрудничества с развивающимися странами. Концепция основывается на развитии партнерских отношений при одновременном создании «зоны приоритетной солидарности» с наименее развитыми

странами. Важное место отводится прозрачности политики развития ЕС, ее согласованности с действиями других международных доноров в сфере развития. В качестве основных приоритетов при оказании помощи отныне выступают борьба с бедностью и надлежащее управление ресурсами. Общий тезис об увеличении ответственности развивающихся государств за результаты своего развития, в том числе и за использование получаемой помощи, также нашел отражение в новой концепции. В ней придается большое значение укреплению связей структур ЕС, ответственных за оказание помощи, с местными организациями и ассоциациями, включая неправительственные, в целях более эффективного распределения и использования поступающих средств. Усилен акцент на помощи мелким предприятиям, составляющим основу экономического развития большинства стран развивающегося мира. 20 ноября 1998 года Европейская комиссия приняла документ под названием «Стратегия ЕС по развитию частного сектора в странах АКТ». В соответствии с этим документом Европейский союз будет способствовать формированию прозрачной, стабильной и предсказуемой системы законодательства, регулирующей отношения в частном секторе экономики, а также политических условий, благоприятствующих развитию рынков в странах АКТ и повышению конкурентоспособности их продукции [10].

В рамках нового курса Европейского союза намечена переориентация помощи от «зоны влияния» к «зоне приоритетной солидарности». Основные финансовые средства, передаваемые государствами-членами ЕС на цели Официальной помощи развитию (ОПР), будут направляться уже не в их бывшие колонии, а в самые бедные и отсталые страны, независимо от национального характера их прежней колониальной зависимости. На примере такого активного актора ЕС в сфере развития, как Франция, ситуация выглядит следующим образом. В число основных получателей помощи не войдут ранее относившиеся к традиционной сфере французских интересов Сейшельские острова и Маврикий, которые больше не являются наименее развитыми странами. Зато будет включен Судан, прежде ориентировавшийся на Великобританию, который достиг определенных успехов в области экономики и борьбы с терроризмом. Еще одним ярким показателем перемен во французской политике в отношении развивающихся стран является тот факт, что важное место среди реципиентов помощи в последнее время занял Египет, бывшая английская колония, никогда ранее не относившаяся к сфере французского влияния. Египет вышел на первое место среди африканских стран-получателей французской помощи в 1998 году (302 млн. долларов), оставив позади таких традиционных бенефициантов, как Камерун и Марокко [11].

Деятельность Европейского союза в сфере развития и оказания внешней помощи имеет сегодня широкие географические рамки, она больше не распространяется исключительно (или преимущественно) на страны Африки, Карибского бассейна и Тихоокеанского региона. Около двух третей всей внешней помощи ЕС направляется в страны Ближнего Востока и Северной Африки, Азии и Латинской Америки, а также в страны Центральной и Восточной Европы (до их вступления в качестве полноправных членов в ЕС). Самые крупные на сегодняшний день получатели помощи ЕС не входят в группу АКТ. Среди развивающихся стран наибольшую помощь от ЕС получают средиземноморские государства Северной Африки и Ближнего Востока. К ним относятся страны Магриба (Алжир, Марокко, Тунис, Ливия и Мавритания) и Машрека (Египет, Иордания, Ливан и Сирия). Однако, следует отметить, что соглашения о сотрудничестве между Европейским союзом и развивающимися странами, не входящими в группу АКТ, являются не такими полномасштабными, как Ломейские конвенции и Договор Котону, пришедший им на смену.

Политика развития и внешней помощи ЕС имеет глобальное и региональное измерение. На региональном уровне она включает широкомасштабные соглашения с отдельными группами развивающихся стран. Например, Ломейские конвенции и Договор о партнерстве, подписанный в Котону, с группой стран АКТ, Барселонская декларация 1995 года с государствами Южного Средиземноморья. После крушения социалистических систем в странах ЦВЕ и распада СССР Европейский союз значительно активизировал деятельность по оказанию помощи центрально- и восточноевропейским государствам. На глобальном уровне политика развития ЕС включает в себя различные правовые и финансовые инструменты, которые имеют отношения ко всем развивающимся странам. Существенным образом расширился и спектр проектов и программ внешней помощи ЕС. Теперь они затрагивают и такие сферы как охрана окружающей среды, гуманитарная помощь, реконструкция экономики, институциональное строительство, демократия и права человека.

Представляется, что в целом политика Европейского союза в отношении развивающихся стран претерпевает с начала 2000-х годов существенные изменения, которые можно условно разделить на четыре направления [12]:

- во-первых, радикальный пересмотр администрирования внешней помощи, особое внимание уделяется усилению координации и эффективной реализации программ помощи. Для этих целей в январе 2001 года был учрежден специальный орган EuropeAid Cooperation Office – Центр сотрудничества по оказанию европейской помощи, который занимается координацией всех программ внешней помощи и содействия Европейского союза [13];

- во-вторых, переориентация программ помощи ЕС, которые становятся по своей схеме похожи на проекты других международных доноров, таких, как Всемирный банк и Международный валютный фонд, т.е. основное внимание в них уделено политическому диалогу, управлению и стабильному развитию;

- в-третьих, усилия по приведению политики развития ЕС в соответствие с правилами Всемирной торговой организации (ВТО);

- в-четвертых, новая стратегия открытия рынка для наименее развитых стран мира: в сентябре 2000 года Европейская комиссия предложила 48 наименее развитым странам беспоплатный выход их товаров на европейский рынок к 2005 году. Эта инициатива под названием «Все кроме оружия» («Everything But Arms» Initiative) начала реализовываться в 2001 году [14]. Однако существуют опасения по поводу того, что экономики этих стран окажутся слишком слабыми, чтобы извлечь выгоду из такого предложения.

Несмотря на все происходящие изменения, кажется маловероятным, что коммунитарные программы помощи Европейского союза превзойдут по своему объему национальные программы стран-членов в ближайшей перспективе. Тем не менее, необходимость более четкой координации своих действий в этой сфере осознается всеми государствами ЕС. Политика развития – это один из аспектов внешних отношений Европейского союза, поэтому укрепление и развитие общей внешней политики и политики безопасности (ОВПБ) будет в свою очередь содействовать более тесному и глубокому сотрудничеству стран ЕС в политике по отношению к государствам развивающегося мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Annual report 2004 on the European Community's development policy and external assistance* // Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004. – P. 9.
2. *Договор о Европейском союзе*. Консолидированная версия. – М., 2001. – С. 142.
3. *Доклад Группы высокого уровня по финансированию развития* // <www.un.org/russian/documen/reports/financing/report_full4.htm> 20.03.2005.

4. **Treaty establishing a Constitution for Europe** // Official Journal of the European Union C 310, vol. 47. – 16 December 2004. – P. 143.
5. **Чернов П.** Средиземноморская политика ЕЭС // Мировая экономика и международные отношения. – 1991. – № 12. – С. 44.
6. **The Lomé Convention** // http://www.europa.eu.int/comm/development/body/cotonou/loome_history_en.htm 20.03.2005.
7. **Gakunu P.** The Lomé Convention: A Historical/Political Perspective // Nordholt Schulte N.G., Haarhuis Klein C. (eds.) *Preparing a New Lomé Convention: Enhancing its Democratic Quality through Capacity Building and Coherence.* – Maastricht, 1998. – P. 6.
8. **Commission Memorandum (EEC) №3245/82 of 26 October 1982 on European Communities' Development Policy.** – Official Journal of the European Communities L 328, 16.11.1982. – P. 1.
9. **Programme of Action 1992. The European Community's Development Policy** // *Commission of the European Communities, SEC(1992) 803.* – Brussels, 17 May 1992.
10. **Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. A European Community strategy for private sector development in ACP countries** // Commission of the European Communities, COM (1998) 667 final. – Brussels, 20 November 1998. – P. 2.
11. **Development Cooperation Report 1999** // The DAC Journal, 2000. – Vol. 5. – № 1. – P. 102.
12. **Jones R.** The politics and economics of the European Union: an introductory text. 2nd ed. // Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2001. – P. 427–428.
13. **Communication from the Commission. Establishment of EuropeAid Cooperation Office** // Commission of the European Communities, COM (2001) 216 final. – Brussels, 18 January 2001.
14. **Maxwell S., Engel P.** European Development Cooperation to 2010. ECDPM Discussion Paper № 48 / ODI Working Paper 219 // London: Overseas Development Institute, 2003. – P. 7.

S U M M A R Y

Evolution of relations between the European Union and developing countries is analyzed and the main periods in the EU policy towards this category of states are defined in the article. The author explores peculiarities, principles and problems of the EU cooperation with countries of the developing world on each stage of their interaction.

Поступила в редакцию 26.05.2005



Маральнае выхаванне як мэтанакіраваны працэс сацыялізацыі і індывідуалізацыі асобы

Выхаванне як адзін з відаў сацыяльнай дзейнасці людзей прызнана дапамагчы падростаючаму чалавеку авалодаць сацыяльным вопытам, «прысвоіць» яго і такім чынам падрыхтавацца да жыцця ў грамадстве. З гэтага можна зрабіць вывад аб тым, што выхаванне асобы з'яўляецца працэсам яе мэтанакіраванай *сацыялізацыі*, асноўны сэнс якой зводзіцца да таго, што засваенне сацыяльнага вопыту, набытага грамадствам у ходзе гістарычнага развіцця, забяспечвае падрыхтоўку да жыцця падростаючага чалавека і фарміраванне яго адносін да навакольнай рэчаіснасці.

У філасофіі пад сацыялізацыяй разумеюць працэс засваення чалавечым індывідам пэўнай сістэмы ведаў, норм і каштоўнасцей, якія дазваляюць яму функцыянаваць у якасці паўнапраўнага члена грамадства, а ў сацыяльна-этычных даследаваннях паняцце сацыялізацыі разглядаецца як агульны механізм сацыяльнай звалюччай чалавека і ператварэння яго ў сацыяльную істоту.

Адсюль вынікае, што сутнасць педагагічнага аспекту сацыялізацыі асобы заключаецца ў мэтанакіраванай падрыхтоўцы чалавека да выканання сваіх асноўных сацыяльных функцый, яго асобасным фарміраванні. «Сацыялізацыя, – падкрэсліваў Б.Ц. Ліхачоў, – ёсць самая агульная і абстрактная катэгорыя, якая паказвае працэс уключэння біясацыяльнага індывіда, які расце і развіваецца, ва ўзаемадзеянні з сацыяльнымі сістэмамі, навакольным асяроддзем, іншымі індывідамі, дзякуючы чаму адбываецца з большай або меншай ступенню паўнаты станаўленне асобы» [1].

Неабходна адзначыць, што ў педагагічных даследаваннях феномен сацыялізацыі не падвяргаўся дэталёваму навуковаму аналізу, а само паняцце як навуковая катэгорыя ўжываецца вельмі рэдка.

Маральнае выхаванне таксама можна разглядаць як арганізаваны грамадствам працэс авалодання падростаючымі пакаленнямі сацыяльным маральным вопытам з мэтай іх падрыхтоўкі да жыцця ў грамадстве, або іх **маральнай сацыялізацыі**. Прадстаўленне аб маральным выхаванні як працэсе маральнай сацыялізацыі асобы з'яўляецца адным з найважнейшых агульнатэарэтычных арыенціраў, які дазваляе раскрыць навуковы падыход да разумення яго сацыяльнай сутнасці, сацыяльных крыніц і механізмаў.

Крыніцай маральнай сацыялізацыі асобы з'яўляецца сацыяльны маральны вопыт, які называецца грамадскай мараллю. Ён уключае ў сябе не толькі вопыт сучаснага чалавецтва, але і абагульнены вопыт шматлікіх пакаленняў людзей. Грамадская мараль прадстаўляе сабой сукупнасць маральных норм і прынцыпаў, якія рэгулююць адносіны людзей у грамадстве, стымулююць або стрымліваюць іх паводзіны і дзейнасць. Маральныя нормы і прынцыпы высту-

паюць як сацыяльныя прадпісанні, патрабаванні і правілы, якія прад'яўляюцца грамадствам да сваіх членаў. Яны акрэсліваюць і рэгламентуюць паводзіны і дзейнасць чалавека, змяшчаюць мадэль яго маральных адносін да прыроды і грамадства, яго ўзаемаадносін з іншымі людзьмі. З'яўляючыся адносна незалежнымі ад штодзённага вопыту канкрэтнага індывіда, маральныя нормы і прынцыпы як бы замацоўваюць тое, што ўжо ёсць у грамадстве, і накіраваны на фарміраванне таго, чым павінен авалодаць кожны чалавек. Справа ў тым, што ў маральных нормах і прынцыпах змяшчаюцца прыклады маральных адносін чалавека, зыходзячы з якіх грамадства ацэньвае яго паводзіны і дзеянні. Менавіта сістэма маральных норм і ацэнак, якія рэгулююць адносіны чалавека, дазваляе рэалізаваць сацыяльныя механізмы ўздзеяння грамадства на паводзіны і дзейнасць асобы, на фарміраванне яе маральнасці.

Уступіўшы ў сістэму даступных маральных адносін і арыентуючыся на маральныя прыклады дзейнасці і паводзін, якія змяшчаюцца ў маральных нормах і прынцыпах, падростаючы чалавек засвойвае іх і такім чынам уключаецца ў грамадскае жыццё і фарміруецца маральна.

Зразумела, што змест паняцця маральнай сацыялізацыі з'яўляецца больш шыркім, чым змест паняцця маральнага выхавання. Маральная сацыялізацыя як працэс авалодання індывідам гістарычна ўсталяваўшагася сацыяльнага маральнага вопыту змяшчае ўвесь комплекс вонкавых уздзеянняў на асобу, як стыхійна дзейнічаючых уплываў навакольнага асяроддзя, так і мэтанакіраваных, спецыяльна арганізаваных педагогічных уздзеянняў.

Аднак стыхійная сацыялізацыя не забяспечвае выхаванне ўсіх тых маральных якасцей, якія неабходны чалавеку для жыцця ў грамадстве. Сувязі і адносіны, у якія ўступае падростаючы чалавек у працэсе сваёй жыццядзейнасці, маральныя прыклады, заключаныя ў гэтых адносінах, бываюць як пазітыўнымі, так і негатыўнымі, нярэдка адлюстроўваюць асацыяльны вопыт паводзін і дзейнасці людзей. Таму «сацыялізацыя дзіцяці, увесь працэс пераўтварэння яго з арганізма ў псіхалагічна сталага і маральна паўнацэннага члена грамадства павінен ажыццяўляцца пад кантролем выхавання. Менавіта яно і ёсць актыўнае і мэтанакіраванае кіраўніцтва фарміраваннем асобы» [2].

Калі прыняць да ўвагі той факт, што выхаваўчая дзейнасць настаўнікаў і бацькоў мае на сваёй мэце яшчэ і ліквідацыю негатыўнага ўплыву на школьнікаў стыхійных уздзеянняў навакольнага асяроддзя, недахопаў у іх дзейнасці і паводзінах, то ў гэтым выпадку з пэўнай доляй умоўнасці можна дапусціць, што маральнае выхаванне ёсць педагогічны працэс маральнай сацыялізацыі школьнікаў, накіраваны на арганізацыю засваення імі сацыяльнага маральнага вопыту і ажыццяўлення іх маральнай падрыхтоўкі, дзякуючы гэтаму і адбываецца ўключэнне асобы падростаючага чалавека ў сістэму даступных яму грамадскіх адносін і фарміраванне яго маральнасці.

Сукупнасць маральных адносін, што характарызуюць узаемасувязі вучняў з навакольным асяроддзем і іншымі людзьмі, з'яўляецца тым сацыяльным месцам, які ў працэсе выхавання аб'ектыўна прысвойваецца імі і вызначае іх маральную сутнасць. Таму, на думку І.С. Мар'енкі, «пры аналізе рэальнага працэса выхавання неабходна звяртаць увагу на вывучэнне маральных адносін, таму як сацыяльная сутнасць школьніка вызначаецца тымі адносінамі, у якія вучань уступае ў працэсе дзейнасці і адносін. У сістэме маральнага выхавання такі падыход павінен быць асноўным» [3].

Такі падыход, на нашу думку, як і паняцце маральнай сацыялізацыі, адлюстроўвае толькі **сацыяльны аспект** працэса маральнага выхавання і дазваляе раскрыць сацыяльныя механізмы яго ажыццяўлення. Апошнія вызначаюцца тымі грамадскімі ўплывамі і педагогічнымі ўздзеяннямі, якія дапамагаюць уключыць дзяцей у жыццё грамадства ў якасці маральна паўнацэнных членаў. Ад-

нак было б памылкова лічыць, што сацыяльныя ўплывы і педагогічныя ўздзеянні, якія дзейнічаюць на асобу, механічна прымушаюць яе падпарадкоўвацца маральным патрабаванням, правілам і нормам, засвойваць сацыяльны маральны вопыт і вызначаюць фарміраванне яе маральнасці. Справа ў тым, што, з'яўляючыся аб'ектыўнай крыніцай маральнай падрыхтоўкі падрастаючага чалавека, маральны вопыт непасрэдна не вызначае маральнае фарміраванне яго асобы, а з'яўляецца толькі перадумовай гэтага працэсу.

Фарміраванне маральнасці школьнікаў адбываецца перш за ўсё ў сацыяльным асяроддзі, у працэсе іх удзелу ў разнастайных відах дзейнасці і адносін, у іх учынках і дзеяннях, а таксама ў той унутранай перапрацоўцы, якая ажыццяўляецца вакол працэсу засваення сацыяльнага маральнага вопыту асобаю, яго пераводам з аб'ектыўнай грамадскай з'явы ў суб'ектыўны яе здабытак. Пры гэтым засваенне сацыяльнага маральнага вопыту шмат у чым абумоўліваецца ўзроўнем маральнай свядомасці дзіцяці, залежыць ад таго, як гэты вопыт яно ўспрымае і асэнсоўвае. Таму для педагогічнай тэорыі і выхаваўчай практыкі асаблівае значэнне мае **асобасны аспект** маральнага выхавання, які адлюстроўвае сутнасць асобасна арыентаванага падыходу да працэсу выхавання маральнасці школьнікаў. Гэты падыход у айчынай псіхалогіі сфармуляваны як асобасны прынцып, які патрабуе даследаваць псіхічныя ўласцівасці і якасці як уласцівасці і якасці асобы.

Прынцып асобасна арыентаванага падыходу да маральнага выхавання не толькі выяўляе становішча вучня ў выхаваўчым працэсе, але і прызнае яго актыўным суб'ектам гэтага працэсу. Ён дазваляе ахарактарызаваць тыя ўнутраныя псіхалагічныя змены, якія адбываюцца пад ўздзеяннем засваення сацыяльнага вопыту ў саставе і структуры маральнай сферы асобы, фарміраванні яе маральных якасцей.

Пераход сацыяльных маральных адносін ва ўнутраны псіхалагічны план асобы, у яе маральныя якасці ў этыцы атрымаў назву персаніфікацыі адносін, пад якой разумеюць «...складаны і супярэчлівы працэс узаемадзеяння інфармацыйнага зместу сацыялізуючых і рэгулюючых паводзіны асобы фактараў з рознымі тыпамі свядома-псіхічных і ідэалагічных працэсаў, уласцівасцей, адносін, якія ўтвараюць цэласны модус чалавека (патрэбнасці, інтарэсы, перакананні, ацэначныя крытэрыі, імкненні)» [4].

Паняцце персаніфікацыі дазваляе раскрыць унутраныя механізмы ажыццяўлення маральнай сацыялізацыі асобы. Яно азначае «*працэс пераводу разнастайных выхаваўчых уплываў, якія ажыццяўляюцца школай і яе рознымі падраздзяленнямі ў сістэме ўрочных заняткаў і пазакласнай працы, у фактар індывідуальнага развіцця і фарміравання вучняў*» [5].

Аднак у псіхалагічнай і педагогічнай навукх паняцце персаніфікацыі не атрымала шырокага распаўсюджвання. Часцей асобасны аспект фарміравання чалавека абазначаецца паняццем **індывідуалізацыі**. «З аднаго боку, – адзначаў Б.Ф. Ломаў, – асоба ўсё больш поўна ўключаецца ў сістэму грамадскіх адносін; яе сувязі з людзьмі і рознымі сферамі жыцця грамадства пашыраюцца і паглыбляюцца; і толькі дзякуючы гэтаму яна мае магчымасць авалодаць грамадскім вопытам, прысвоіць яго, зрабіць сваім здабыткам. Гэты бок развіцця асобы часцей вызначае яе сацыялізацыю. З другога боку, далучыўшыся да розных сфер жыцця грамадства, асоба разам з тым набывае і ўсё большую самастойнасць, адносную аўтаномнасць, гэта значыць яе развіццё ў грамадстве ўключае працэс індывідуалізацыі. Індывідуалізацыя – гэта фундаментальны феномен грамадскага развіцця чалавека. Адна з яго прыкмет (і паказчыкаў) заключаецца ў тым, што ў кожнай асобы фарміруецца яе асабісты (і ўнікальны) вобраз жыцця і асабісты ўнутраны свет» [6].

Змест паняцця індывідуалізацыі ўключае не толькі тыя індывідуальныя маральна-псіхалагічныя перамены, якія адбываюцца ва ўнутранай сферы асобы ў выніку засваення ёй сацыяльнага маральнага вопыту, але і вонкавыя суб'ектыўныя праяўленні гэтых перамен у яе паводзінах і дзейнасці.

Феномен індывідуалізацыі вызначае сутнасць асобасна арыентаванага падыходу да маральнага выхавання і дазваляе раскрыць псіхалагічныя механізмы пераўтварэння педагагічных уздзеянняў і ўплываў у фактар індывідуальнага фарміравання асобы. Вынікам працэсу індывідуалізацыі выступаюць **маральныя якасці**, якія з'яўляюцца ўнутранымі перадумовамі індывідуальнасці асобы і абумоўліваюць своеасаблівасць яе вонкавых праяўленняў.

У працэсе выхавання школьнікі засвойваюць не сацыяльныя маральныя адносіны, а звязаныя з імі веды аб правілах, нормах і прынцыпах паводзін чалавека ў грамадстве, і на гэтай падставе адбываецца фарміраванне іх пэўных матываў і звычак паводзін. «Якасць асобы, – сцвярджала Л.І. Бажовіч, – па сутнасці, і з'яўляецца вынікам устойліва замацаванай звычкі» [2, с. 183]. Сфарміраваўшыся ва ўнутранай сферы асобы маральныя якасці ў далейшым вызначаюць яе паводзіны і дзейнасць, характар адносін да навакольнай рэчаіснасці. «Узнікнуўшы як засваенне пэўных форм паводзін, – зазначала Л.І. Бажовіч, – устойлівыя якасці асобы ў сваю чаргу, у парадку адваротнага ўплыву, пачынаюць вызначаць паводзіны дзіцяці, яго дзейнасць, характар яго ўзаемаадносін з акружаючымі людзьмі» [7].

Адсюль вынікае, што асноўным механізмам унутранай індывідуалізацыі асобы, засваення ёю сацыяльнага маральнага вопыту і яго пераводу ў індывідуальна-суб'ектыўную форму існавання (маральныя якасці), выступае працэс інтэрыярызацыі. «Фарміраванне асобы шляхам інтэрыярызацыі – прысваення прадуктаў грамадскага вопыту і культуры ў працэсе выхавання і навучання, – адзначаў Б.Г. Ананьеў, – ёсць разам з тым засвойванне пэўных пазіцый, ролей і функцый, сукупнасць якіх характарызуе яе сацыяльную структуру» [8].

Працэс экстэрыярызацыі, г. зн. «аб'ектывізацыі назапашанага асобай вопыту як увасабленне ў практычнай *дзеінасці* і ў прадметных *дзеяннях* задум, планаў і ўменняў шляхам пераходу ўнутраных, раней *інтэрыярызаваных дзеянняў* у знешнія» [9], вызначае механізм вонкавай індывідуалізацыі асобы. Выхаваўчыя ўплывы і ўздзеянні пры пераходзе ва ўнутраны свет чалавека набываюць псіхалагічную форму існавання, а потым праз сістэму вонкавых дзеянняў і ўчынкаў, маральных адносін праяўляюцца ў яго паводзінах і дзейнасці. Індывідуальнымі з'яўляюцца не толькі маральныя якасці як кампаненты маральна-псіхалагічнай сферы асобы школьніка, але і іх праяўленні ў яго паводзінах і дзейнасці, у адносінах да навакольнага асяроддзя. Феномен індывідуалізацыі адлюстроўвае асобасны бок маральнасці чалавека і з'яўляецца вынікам узаемадзеяння двух супрацьлеглых працэсаў: інтэрыярызацыі і экстэрыярызацыі. Прынцып інтэрыярызацыі-экстэрыярызацыі дазваляе раскрыць механізмы засваення асобаю сацыяльнага маральнага вопыту і паказаць, як дзякуючы гэтаму адбываецца яе псіхічнае развіццё і арганізацыя паводзін і дзейнасці.

Прадстаўленне аб маральных якасцях як псіхалагічных фарміраваннях маральнай сферы асобы вызначае галоўны агульнатэарэтычны падыход да навуковай распрацоўкі тэарэтычных асноў і рашэння практычных праблем выхавання. Гэты падыход паказвае, што маральныя якасці выступаюць як мэта і вынік выхавання, а тыя маральна-псіхалагічныя змяненні, якія ў гэтым працэсе адбываюцца ва ўнутранай маральна-псіхалагічнай сферы асобы, з'яўляюцца галоўнымі паказчыкамі яе маральнасці, абумоўліваюць характар маральных адносін, накіраванасць паводзін і дзейнасці. Таму пры ажыццяўленні працэсу маральнага выхавання неабходна ствараць пэўныя выха-

ваўчыя ўмовы, пры якіх вонкавыя выхаваўчыя ўздзеянні і ўплывы пераходзілі б ва ўнутраны псіхалагічны план асобы і садзейнічалі б фарміраванню яе маральных якасцей.

Такім чынам, маральнасць асобы школьніка як сукупнасць маральных якасцей прадстаўляе сабой антагенетычны здабытак, з'яўляецца вынікам складаных дыялектычна ўзаемазвязаных працэсаў маральнай сацыялізацыі і індывідуалізацыі. Першы з іх адлюстроўвае сацыяльную сутнасць маральнага выхавання і адзін з бакоў маральнасці асобы – яе сацыяльнасць; другі – асобасную сутнасць маральнага выхавання і другі бок маральнасці – яе індывідуальнасць.

ЛІТАРАТУРА

1. **Лихачев Б.Т.** Философия воспитания. – М., 1995. – С. 30.
2. **Божович Л.И.** Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. – М., 1994. – С. 58.
3. **Марьенко И.С.** Нравственное становление личности школьника. – М., 1985. – С. 82.
4. **Момов В.** Человек, мораль, воспитание. – М., 1975. – С. 54.
5. **Харламов И.Ф.** Педагогика. Курс лекций. – Мн., 1979. – С. 264.
6. **Ломов Б.Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – С. 307–308.
7. **Божович Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – С. 346–347.
8. **Ананьев Б.Г.** Психология и проблемы человекознания. – М., 1996. – С. 254.
9. **Платонов К.К.** Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1984. – С. 169.

S U M M A R Y

The mechanisms of the process of moral education are revealed through the rising generations mastering of the social spiritual experience as a result their moral training for their life in the society (socialization) takes place and the personality forming (individualization) realized.

Поступила в редакцию 26.11.2004

УДК 37 (09)

Е.А. Кунцевич

Генезис инновационных взглядов педагогов-классиков

В современных условиях инновационная деятельность, предполагающая внедрение новых элементов в содержание, организацию, управление, становится одним из основных механизмов выживания и развития различных социальных единиц, будь то общество в целом, подсистема, группа, организация и т.п. Это обусловлено тем, что ускорение темпов жизни, постоянное изменение ситуаций, в которых необходимо действовать, неопределенное будущее – все это требует наличия механизмов приспособления к «вызовам жизни».

Под инновацией мы понимаем идеальное нововведение. «Идеальное нововведение – целостный проблемно ориентированный процесс прогрессивных сопряженных изменений нормативов деятельности субъекта и среды нововведения, приводящих к повышению эффективности реальной практиче-

ской деятельности, осуществляемый целенаправленно (воспроизводимый) или спонтанно (уникальный), содержанием которого являются сферы научно-го поиска, создания, реализации и рефлексии нового (существенно отличающегося или впервые применяемого в этой системе практического средства (новшества) и его будущего места и его жизненный цикл)» [1].

Инновации в педагогике, направленные на разрешение определенных противоречий образовательно-воспитательной системы, всегда привлекали к себе внимание членов педагогического сообщества. Интерес был вызван, во-первых, тем, что передовой опыт отдельных педагогов значительно отличается от существующей практики, во-вторых, с помощью достижений творчески работающих учителей можно эффективно решать те или иные задачи.

Остановимся на деятельности ученых-классиков: Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского, внесших определенный вклад в развитие педагогической инноватики.

В истории педагогики Я.А. Коменский впервые создал дидактическую систему, которая в известной степени не утратила своего значения и сегодня. Он стремился к тому, чтобы обучение шло успешно, легко, кратчайшим путем и основательно. Его «Великая дидактика» содержит комплекс технологических решений «краткого», «приятного» и «основательного» обучения детей. Он впервые обосновал ряд правил: «от конкретного к абстрактному», «от частного к общему», «от более известного к менее известному» и т.д. В сущности, все его «исправления» являются не чем иным, как разнообразной техникой прикосновения к ученику. Великий чешский педагог ввел урок как форму общения, определил сроки обучения, призывал к развитию умственных способностей и др.

Особую роль он отводит значимости и важности деятельности учителя. Он сравнивает его работу с искусством высокого уровня. «Образовать человека, существо самое непостоянное и самое сложное из всех, есть искусство из искусств» [2].

Прогрессивные идеи Я.А. Коменского были развиты в педагогической теории и практике И.Г. Песталоцци, который пропагандировал идею разностороннего и гармонического воспитания, согласующегося с природой самого ребенка. Он возражал против применения в деятельности воспитателя рутинных и однообразных приемов. В труде «Памятная записка о семинарии в кантоне Во» он писал о неправильной организации школьного дела и отсутствии специальной профессиональной подготовки народных учителей. Песталоцци отмечает, что у неподготовленных педагогов часто наблюдаются «отсутствие человеколюбия, слабое развитие ума и беспомощность...», которые «обычно прикрываются нибом всезнайства, словесной шелухи, поверхностного, никогда не оказывающего подлинного благодетельного влияния на человеческую натуру...» [3].

Педагог, по мнению И.Г. Песталоцци, должен в совершенстве владеть предметом, знать возрастные и индивидуальные особенности учащихся для успешного применения методов обучения. Он утверждал, что силы и способности ребенка необходимо упражнять в определенной последовательности, от простого к сложному, от частного, конкретного к общему, большую роль он отводил наглядности. Теория так называемого элементарного образования, разработанная Песталоцци, включает физическое и нравственное воспитание, а также умственное образование, которые должны осуществляться в тесной связи, обеспечивая гармоническое развитие человека. Задачей элементарного умственного образования является накопление ребенком знаний, основанных на его чувственном опыте, и развитие его умственных способностей.

Эти идеи получили свое дальнейшее развитие в трудах педагогов более позднего периода: К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, Н.К. Крупской. Основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский называл педагогику искусством. Он считал, что педагогическая деятельность обязательно должна базироваться на теоретических основах. Известный русский наставник обращал внимание на то, что искусство обучения и воспитания проявляется в высоком уровне владения учителем методами, приемами, умениями и навыками применения педагогической теории на практике, и что «одна педагогическая практика без теории – то же, что знахарство в медицине» [4]. В своей статье «О пользе педагогической литературы» он указывал на существование «неравенства искусства воспитания» в среде учителей-практиков, не отождествляя это неравенство с опытностью, которую отдельные педагоги рассматривают как количество лет, «проведенных на педагогическом поприще» [4, с. 141].

К.Д. Ушинский определил необходимые условия хорошего обучения так: своевременность, постепенность, органичность, постоянство, твердость усвоения, ясность, самостоятельность учащихся, отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости, правильность. Он делал акцент на нравственном воспитании, чтобы в школе исключались страх и принуждение учащихся «к неподвижности, к классной скуке и лицемерию».

Вера в творческие силы педагога пронизывает все произведения С.Т. Шацкого. Педагог понимал воспитание как организацию жизни детей, которая складывается из физического роста, труда, игры, искусства, умственной деятельности, социальной жизни. Наибольшее воспитательное значение он придавал труду, выполненному при осознании его необходимости для коллектива. Считал, что соединение обучения с трудом делает процесс учения более осмысленным, а знания – сознательными и действенными. Для улучшения качества обучения Шацкий предлагал разработать по каждому учебному предмету систему заданий для самостоятельной работы учащихся, чтобы способствовать развитию их инициативы и энергии. Отводя особую роль педагогическому мастерству учителя, он утверждал, что каждый учитель должен развивать в себе дух исследователя и опасаться опытности, работы по шаблону. Он писал: «Чем больше этой опытности, тем больше и ясного понимания, чего еще можно достигнуть, да и мало того, что можно, но и нужно. Иначе получится остановка и уничтожение жизненности, работа перейдет в шаблон, в повторение того, что было раньше. Замкнется в определенные неподвижные формы. Чтобы избежать этого, надо призвать на помощь личное творчество и вызвать такое же у детей» [5]. «Самая важная идея, которая должна быть понята учителем – это эволюция педагогического дела, эволюция работы и искание формы, путей, методов, связей, причин и следствий педагогических явлений, тесно связанных друг с другом».

П.П. Блонский стремился творчески осмыслить вопросы содержания образования в советской школе. К числу главных требований он относил научность, идейную направленность обучения, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Он призывал видеть в ребенке активного участника педагогического процесса и в то же время не забывать о руководящей роли учителя. Блонский писал о том, что учитель лишь «сотрудник, помощник и руководитель» ребенка в его работе [6]. Большое внимание педагог уделял активности и самостоятельности учащихся в процессе обучения. Даже самая лучшая школа, отмечал Блонский, не может дать столько знаний, сколько нужно для жизни. Поэтому главная задача школы – выработать у детей желание и умение приобретать знания на протяжении всей жизни. «Школа не должна давать знаний: ее дело только научить работать» [6, с. 29].

П.П. Блонский писал: «В педагогике еще до сих пор слишком много обывательщины и слишком мало научности. От подавляющего большинства педагогических рассуждений и проектов веет то бессодержательной и туманной риторикой, то безудержным и абстрактным прожектерством, то до крайности беспринципным и неустойчивым «здравым смыслом». Поражаешься, какое отсутствие определенного научного метода господствует в современной педагогике» [6, с. 181].

Н.К. Крупская предъявляла высокие требования к учителю, его научно-педагогической подготовке, считая, что «без знания ... педагог никогда не может по-настоящему увязать преподавание с живой действительностью, увязать по-настоящему теорию с практикой; без знания ... педагог не найдет правильных методов передачи своих знаний, правильных методов воспитания» [7].

Исследуя школы, возвратившиеся в русло классической природосообразной педагогики, Н.К. Крупская отмечает следующие моменты: «Нет бессмысленной зубрежке ... Интерес ученика, удовлетворение его потребности в активности, творчестве поставлены в центр преподавания. ... По сравнению с обычными средними школами «новые» школы являются огромным шагом вперед».

Талантливый педагог 60–70-х годов прошлого столетия В.А. Сухомлинский важное значение уделял проблеме творческого отношения каждого педагога к своей профессиональной деятельности. Педагогическим кредом бывшего директора Павлышской средней школы было: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превратилось в скучную, однообразную повседневность, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследования» [8]. Одним из основных мотивов педагогического творчества являлись, с его точки зрения, свое дело, свой труд, результаты своего труда, которые «были лучшими, чем они есть в настоящее время, когда тебе не дает покоя мысль: почему твои усилия не приводят к тому, к чему они, казалось бы, должны привести?» [8, с. 16].

Воспитание В.А. Сухомлинский понимал как творение счастья каждого воспитанника. «Воспитание заключается в том, – утверждал выдающийся педагог, – чтобы умело, умно, мудро, тонко, сердечно прикоснуться к каждой из тысячей граней, найти ту, которая, если ее как алмаз шлифовать, засияет неповторимым сиянием человеческого таланта, а это сияние принесет человеку личное счастье. Открыть в каждом человеке его, только его неповторимую грань – в этом искусство воспитания» [8, с. 17].

Вся образовательная деятельность Павлышской СШ, руководимой В.А. Сухомлинским, была ориентирована на идеи гуманизма, человечности, доброго отношения к детям, создания условий для индивидуально-творческого развития каждой личности, предполагала вовлеченность в него самого ребенка.

Обобщая теорию и опыт педагогов-классиков прошлого, следует отметить следующее:

1. Искания ученых-педагогов являлись попыткой теоретического разрешения возникших проблем педагогики. Они указывали на возможные пути и средства развития образования.

2. Основополагающими теоретическими положениями являются их идеи о совершенствовании искусства обучения и воспитания. Наиболее значимые из них: урок как форма организации учебного процесса, строго определенный учебный год (Я.А. Коменский); развивающее обучение и создание в школе благоприятного микроклимата (И.Г. Песталоцци); принцип сознательности, наглядности, системности, основные пути развивающего обучения (К.Д. Ушинский); развитие навыков самостоятельной работы (П.П. Блонский); система заданий для самостоятельного приобретения знаний учащимися (С.Т. Шацкий) и др.

3. Взгляды педагогов-классиков характеризуются отказом от традиционного представления о школьном образовании и воспитании. Их деятельность была направлена на улучшение обучения, повышение его эффективности. Они использовали для этого различные пути и средства: усиление теории в обучении (Я.А. Коменский), проведение новых опытов (И.Г. Песталоцци), личное творчество педагога (С.Т. Шацкий). Инновационные системы того времени были ориентированы на раскрытие творческих сил ребенка, признание его полноценным субъектом образовательно-воспитательной деятельности, оказание помощи в организации процессов саморазвития и жизнедеятельности в социальном пространстве.

4. Большинство прогрессивных педагогических идей и результаты экспериментов не «дошли» до стадии обобщения и внедрения. Но многие инновационные идеи «перешли» границы исторических периодов и нашли свое реальное воплощение в новом поколении новаторских идей.

В заключение уместно привести высказывание В.А. Сухомлинского: «Мы надеемся, что педагогические коллективы, заимствующие наш опыт, не будут механически копировать его детали. Творческое внедрение опыта – это развитие педагогических идей, а также формирование собственных педагогических убеждений. Именно этот путь поможет нам поднять работу нашей средней школы на уровень требований, которые выдвигает жизнь» [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. **Цыркун И.И.** Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. – Мн., 2000. – С. 47.
2. **Коменский Я.А.** Избранные педагогические сочинения / Под ред. **А.А. Красновского**. – М., 1955. – 13 с.
3. **Песталоцци И.Г.** Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – Т. 1. – М., 1981. – С. 343.
4. **Ушинский К.Д.** Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – Т. 1. – М., 1974. – С. 141.
5. **Шацкий С.Т.** Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – Т. 1. – М., 1980. – С. 221.
6. **Блонский П.П.** Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. – Т. 1 / Под ред. **А.В. Петровского**. – М., 1979. – С. 42–43.
7. **Крупская Н.К.** Избранные произведения. – М., 1988. – С. 139.
8. **Сухомлинский В.А.** Разговор с молодым директором школы. – 2-е изд. – М., 1982. – С. 21.
9. **Сухомлинский В.А.** Павлышская средняя школа. – М., 1979. – С. 390.

S U M M A R Y

Innovations in pedagogies are directed to solve the certain contradictions of educational and upbringing system. Analysis of innovator pedagogical idea permits to make general inclusions that all innovation systems are directed to all – round development of a person; that the development of a child goes through different types of activities; that it's necessary to bring school nearer to the life.

Many innovation ideas found their continuation in new generation of innovators' ideas.

Поступила в редакцию 28.06.2004

С.И. Коробанов

Подготовка будущих учителей к использованию музыкальных компьютерных технологий во внеклассной работе в школе

Научно-технический прогресс рубежа XX–XXI веков знаменует собой начало формирования и закрепления общества информационного типа, т.е. общества, где информация во всех ее проявлениях является залогом успешной жизнедеятельности. С другой стороны, обилие информации привело к тому, что традиционная «накопительская» модель образования стала не в состоянии дать растущей личности такой объем знаний. Это привело к реорганизации образования, смещению воспитательных целей, новому понятию личности будущего. В настоящий момент образование старается не столько дать растущему поколению определенный объем знаний, сколько научить его ориентироваться в этом объеме, научить ориентироваться и реорганизовывать свою деятельность в каждодневно меняющихся условиях жизни.

Одним из важнейших средств обработки информации является компьютер, поэтому новые информационные технологии часто становятся незаменимыми во многих аспектах нашей жизни. Компьютер проникает в быт, орудия труда, образование. Для личности, особенно личности педагога, становится все более значимым обладание компьютерной грамотностью. В то же время в педагогическом вузе изучение компьютерных технологий ведется относительно поверхностным образом. Это понятно, поскольку в таких учебных заведениях приоритетом является изучение психолого-педагогических дисциплин и методики преподавания, чего нельзя сказать о специализированных вузах. Наше исследование показало, что студенты-выпускники не обладают достаточной информационной культурой в области своей специализации, чтобы эффективно использовать полученные знания и умения в будущей деятельности. Подавляющая часть будущих учителей музыки даже не подозревает о существующих музыкальных программах, которые можно использовать в учебно-воспитательном процессе школы.

Целью нашего исследования является подготовка будущих учителей к использованию компьютерных музыкальных технологий во внеклассной работе в школе. Для этого нами был разработан авторский курс «Основы компьютерного обеспечения профессиональной деятельности учителя музыки», изучаемый студентами музыкально-педагогических специальностей УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

При разработке курса были учтены следующие условия:

- наличие у студентов базовых основ компьютерной грамотности;
- характер будущей музыкальной и педагогической деятельности;
- техническое и материальное обеспечение компьютерных классов;

Также мы учитывали требования, выявленные рядом исследователей (В.Н. Троян, Э.И. Кравченко, Л.А. Купец, Ю.Н. Рагс и другие), необходимые для эффективного применения информационных технологий специалисту, не являющемуся профессионалом в области информатики:

- владение основами информационной культуры;
- наличие представления об основных принципах функционирования персонального компьютера, его основных узлах и блоках;
- наличие представления об основных понятиях и функциональных возможностях современных операционных систем;
- умение работать в современных операционных системах;
- освоение технологии работы с распространенными программными средствами;
- знание основных возможностей пакетов прикладных программ и умение применять их для решения конкретных задач;
- наличие представления о системе хранения информации на дисках и умение работать с основными служебными программами (обслуживание дисков, архивация, антивирусная защита);
- наличие представления об основных принципах функционирования компьютерных сетей;
- умение работать с основными ресурсами локальных и глобальных компьютерных сетей, использовать в профессиональной деятельности сетевые средства поиска и обмена информации.

Следует отметить, что данные направления более или менее успешно реализуются в педагогическом образовании в рамках дисциплин «Основы информационных технологий» и «Основы вычислительной техники», изучаемых на I–II курсах вуза. В то же время практически не уделяется внимание специализированным программным средствам, предназначенным для использования в будущей профессиональной деятельности. В результате этого выпускники музыкально-педагогических специальностей обладают ограниченными знаниями и умениями в области информационных технологий и используют самые примитивные возможности компьютера – набор текста, работу с калькулятором и т.д.

Подготовка будущих учителей к использованию компьютерных музыкальных технологий в школе обладает некоторыми особенностями, связанными со спецификой и областью применения компьютера. Во-первых, компьютер чаще всего рассматривается как дидактическое и контролирующее средство, а его воспитательные возможности практически не разработаны современной отечественной педагогикой. Во-вторых, в рамках образовательного процесса объектом внимания школьников является изучение и усвоение учебной информации. Компьютер здесь выполняет функцию источника знаний и средства контроля. В то же время, если абстрагироваться от разного рода виртуальных развлечений, компьютер, а точнее – определенное программное обеспечение, может стать средством самоактуализации, саморазвития и реализации творческих способностей личности. Среди такого обеспечения следует отметить экологическую «Simlife» («Искусственная жизнь») и обучающую программы «Комбинаторика» для начальной школы, разработанные в Карельском педагогическом университете, экономические игры-симуляторы «SimCity», «School», музыкальные сэмплы семейства Dance и т.д.

Главной задачей таких программных средств является реализация творческого потенциала личности. Усвоение определенной информации, необходимой для успешной работы в подобных программных средствах, является хоть и важным, но второстепенным компонентом деятельности, поскольку здесь заложена направленность не столько на интериоризацию знаний, сколько на их использование. Тем самым, компьютерные технологии становятся средством труда, результаты которого могут использоваться в учебно-воспитательном процессе. Отсюда основным объектом изучения нашего курса является инструментарий информационных технологий – аппаратное и программное обеспечение. Для каждого программного продукта выделяются

основные понятия (знания о предмете), указываются области применения (назначение предмета) и описываются функциональные возможности (знания о действиях с предметом).

Разработанный нами курс ставит своей целью формирование базовой информационной культуры будущих учителей музыки в области современных музыкальных компьютерных технологий.

Задачами учебной дисциплины являются:

1. Усвоение знаний в области музыкальных информационных технологий;
2. Формирование базовых навыков работы с нотными редакторами.
3. Формирование умений и навыков записи, оцифровки и сведения звука с помощью мультитрековых и аудиоредакторов.
4. Формирование творческих умений и навыков создания музыкальных композиций прикладного характера.
5. Формирование целостного, системного подхода к компьютерному обеспечению деятельности учителя музыки.

В соответствии с вышеперечисленными задачами, студенты изучают следующие программные средства – программы нотного набора Encore и Finale 2003, программу-семплер Dance EJay, аудиоредактор Sound Forge, секвенсор Cakewalk Pro Audio, программы конвертации и архивации медиа-файлов.

Процесс подготовки к использованию музыкальных программных средств характеризуется рядом характерных особенностей. В первую очередь это связано с изменением роли и функций преподавателя:

- одним из ведущих видов деятельности педагога становится организация самостоятельной работы студентов;
- происходит увеличение объема учебной нагрузки на практических занятиях, относящихся к активным формам учебной деятельности;
- интеграция научной и учебной работы требует от педагогов дополнительных усилий, направленных на реализацию межпредметных связей;
- широкое информационное обеспечение учебного процесса, основанное на регулярном пополнении компьютерных баз данных и баз знаний, требует от преподавателя перманентного обновления и модернизации учебного материала.

Следующей важной особенностью процесса изучения программных средств является определение конечной цели деятельности, ее ориентация на конкретный результат, вытекающий из специфики внеклассной работы учителя музыки в общеобразовательной школе. В основе внеклассной работы лежит система воспитательных форм и мероприятий, направленных на саморазвитие, самоактуализацию, самореализацию личности школьника. Во внеклассной работе, как части учебно-воспитательной системы школы, учитель музыки продолжает осуществлять главную педагогическую функцию – управление процессами обучения, воспитания, развития и формирования, однако ее реализация ведется главным образом в форме музыкально-исполнительской деятельности. Виды этой деятельности можно разделить по степени долевого участия учителя музыки в процессе создания результата деятельности:

- сольное выступление в концертах, лекциях-концертах, музыкальных викторинах, шоу, программах КВН и т.д.
- ансамблевая игра (в рамках инструментального, вокально-инструментального ансамблей, оркестра).
- аккомпанирование хоровому, хореографическому коллективу, солисту.
- опосредованное аккомпанирование, реализующееся в виде фонограммы определенного типа – эстрадной, театральной (музыкально-звуковое сопровождение к сценическому действию) и эпизодической (фанфары, дробь, звуковые эффекты и т.д.).

Общим в данных видах музыкально-исполнительской деятельности явля-

ется то, что все они направлены на реализацию одной цели – создание целостного музыкального произведения, имеющего определенные задачи, функции и место в определенной форме воспитательной работы, достигающегося посредством музыкально-исполнительской деятельности учителя или с помощью различных технических средств, включая компьютерные технологии.

Важным аспектом музыкально-исполнительской деятельности является ее системный характер. Существует прямая зависимость между исполнением музыкального произведения и определенным уровнем технической подготовки, базовых знаний в области теории музыки, гармонии, пониманием стилевых и жанровых черт произведения, эстетических взглядов композитора, эпохи, страны и т.д. Все эти факторы продолжают воздействовать и на процесс создания музыкального произведения с помощью компьютерных технологий, которые только воспроизводят в снятом виде музыкально-исполнительскую деятельность учителя, не отменяя существующих в ней закономерностей и зависимостей.

Направленность на практический и, чаще всего, прикладной результат предполагает наличие таких видов деятельности, как целеполагание и моделирование, проектирование, конструирование и анализ результатов деятельности, их соотнесение с первоначальными целями. Нетрудно заметить, что вышеназванные компоненты процесса создания музыкального произведения являются неотъемлемыми характеристиками любой проектной деятельности. Исходя из этого, основным методом обучения в рамках освоения данного курса становится метод проекта, а ведущим видом деятельности студентов – практическая. В связи с этим, для применения приобретенных знаний о предмете и действиях с ним необходимо обеспечить эффективную процедуру тренировки умений. Особенности предмета курса по информационным технологиям ориентируют процесс обучения на практический тренинг с применением современной вычислительной техники.

С помощью развернутого комплекса практических заданий студенты осваивают следующие виды будущей профессиональной деятельности в школе:

1. Запись иллюстративного компакт-диска к уроку музыки, лекции-концерту, факультативу по музыкальному искусству.
2. Запись музыкального сопровождения к любой сценической постановке – концерту, шоу, спектаклю, детской опере.
3. Запись авторского компакт-диска ансамбля или солиста школьной музыкальной самодеятельности.
4. Создание аудиофонограмм к школьной музыкальной самодеятельности.
5. Создание midi-фонограмм для исполнения караоке.
6. Создание фонограмм для определенного вида и типа музыкальных синтезаторов.
7. Создание музыкально-слайдовых композиций для уроков музыки и других форм массового музыкального просвещения.
8. Набор и редактирование нотных партитур.

Также в процессе изучения программных средств происходит формирование творческих способностей студентов в области построения и использования музыкальных композиций в школьной художественной самодеятельности [1–5].

ЛИТЕРАТУРА

1. **Витухновская А.А., Кондратьева И.А.** Возможности использования экологической программы Simlife «Искусственная жизнь» в курсе природоведения // Информатика в начальном образовании, 2001, № 3. – С. 45–52.
2. **Воробьева В.В., Смирнова С.И.** Компьютерная обучающая программа «Комбинаторика» для начальной школы // Информатика в начальном образовании, 2001, № 3. – С. 52–59.

3. *Карпинская Т.В.* Формирование проектной культуры будущих учителей образовательной области «Технология» // Адукацыя і выхаванне, 2003, № 10, – С. 49–55.
4. *Подласый И.П.* Педагогика начальной школы: Учебное пособие для студентов пед. колледжей. – М., 2000. – 400 с.
5. *Троян Г.М., Зайцев Е.М., Гринчук С.Н., Брезгунова И.В., Шакель Е.В., Шибут И.П.* Основы компьютерных технологий в образовании: Учебное пособие для слушателей системы ПК и ПК: в 4 ч. – Мн., 2002. – 450 с.

S U M M A R Y

Study has with problems of preparing the students to using the computer technologies in the school. Analyses components of practical activity of teacher of music in the school, themes and problem of scholastic course, possibility of computer technologies in realization of creative potentials of personality. As important components of preparing the students stand out such, as a method of projects, system approach, applied nature of musical product, prevalence of practical student activity.

Поступила в редакцию 30.06.2004

УДК 75.02.322

Т.В. Глевицкая

Динамика усвоения учебного материала по курсу масляной живописи на начальном этапе обучения

Важнейшей учебной дисциплиной в системе подготовки учителя изобразительного искусства является живопись. Содержание специальной теоретической и предметной подготовки определено образовательным стандартом и программами, обозначающими знания, умения и навыки, необходимые для профессиональной художественно-педагогической деятельности будущего специалиста.

Высокий уровень усвоения теоретического материала и выполнения практических заданий обусловлен целым рядом факторов: качеством усвоения учебного материала студентом, его индивидуальными склонностями и способностями, условиями организации процесса обучения.

Основным показателем подготовки студента в области изучения живописной изобразительной грамоты и качества выполнения практического задания является оценка. Она – критерий, которым оперируют и при анализе общего состояния уровня усвоения теоретического и практического материала в рамках учебного процесса, и при проведении научно-педагогического исследования.

Цели и задачи обучения, определяемые программой и частными задачами отдельного учебного задания, служат основой для оценки конкретной студенческой работы. Поскольку в реальном процессе обучения живописи задачи бывают двух видов – учебные и учебно-творческие, то для каждого вида работы необходимы свои критерии оценки. В первом случае таковые определяются узко сформулированными задачами, которые решают студенты в конкретной практической работе, и требованиями к уровню общей живописной грамотности. В учебно-творческом задании важны уже не только указанные выше эле-

менты, но и художественно-эстетическая оценка результатов, выразительность создаваемого образа, а значит, акцент в критериях оценки делается на проявление индивидуальности. Таким образом, студенческую работу по живописи необходимо рассматривать с трех сторон: как проявление изобразительной грамоты обучающегося, как решение конкретной четко определенной задачи отдельного занятия, и как проявление творческой активности личности [1].

Для диагностики уровня сформированности живописных знаний, умений и навыков студентов разработан комплекс оценочных критериев, который учитывает специфику учебно-творческой деятельности. Он состоит из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, содержательно-операционного и продуктивного.

Когнитивный компонент содержит в себе наиболее общие знания, условия, необходимые для полноценной работы над живописным заданием:

- 1) знание способов и приемов выполнения живописной работы;
- 2) знание общих законов и закономерностей живописи;
- 3) понимание частных и общих целей и задач деятельности;
- 4) знание критериев оценки деятельности в учебном процессе;
- 5) понимание студентами недостатков собственной работы.

Содержательно-операционный компонент отражает общий характер протекания деятельности по выполнению живописной работы:

- 1) наличие у студентов интереса и его устойчивость в процессе работы над заданием;
- 2) полнота включения студента в работу, темп, подход;
- 3) эмоциональная окраска деятельности обучающихся;
- 4) умение самостоятельно планировать и организовывать работу;
- 5) уровень креативности в решении задач конкретного учебного задания;
- 6) уровень владения живописными средствами;
- 7) степень самокритичности и самоанализа студентов.

Продуктивный компонент оценивает качественный уровень результатов деятельности студентов. На основании анализа существующих теоретических работ и практики обучения живописи определены знания, умения и навыки, которые реализуются в живописной работе и являются обязательной составляющей ее грамотности, независимо от узкой учебной задачи конкретного задания:

- 1) навыки восприятия модели и изображения, при выполнении живописной работы с натуры, формирования зрительного образа и т.д.;
- 2) знание технологии живописных материалов;
- 3) владение техническими приемами работы;
- 4) навыки композиционного решения живописной работы;
- 5) навыки выполнения подготовительного рисунка с анализом конструктивных особенностей модели;
- 6) развитое чувство цвета и тона, сформированные навыки работы с ними;
- 7) навыки передачи формы, объема и материальности при помощи цвета, тона, фактуры письма;
- 8) умение создавать цельные и выразительные живописные изображения [2, 3].

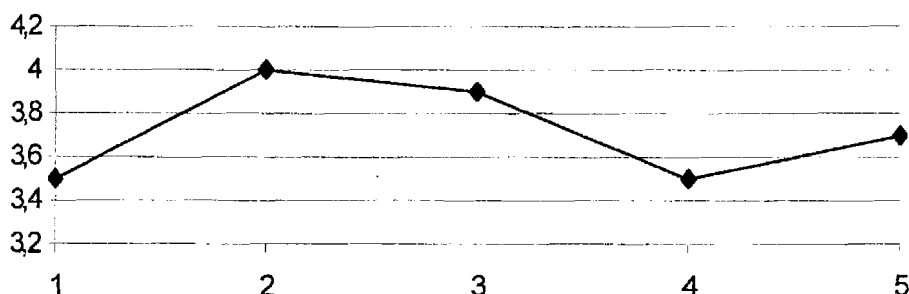
Для каждого из компонентов установлены оценочные шкалы, отображающие исследуемый уровень знаний, умений и навыков, что в результате предоставляет возможность произвести количественную оценку качественного состояния уровня усвоения учебного материала и позволяет легко определить все слабые и сильные стороны исследуемого процесса:

- 1) оценка индивидуальной студенческой работы по отдельному учебному заданию, рассчитанная по компонентам в соответствии с разработанной шкалой (ОИСЗ);

- 2) оценка группы студентов по выполнению конкретного учебного задания (ОГСЗ), представляющая собой среднее арифметическое от ОИСЗ студентов группы;
- 3) семестровая оценка студента по живописи (СОС как среднее арифметическое от ОИСЗ за семестр);
- 4) семестровая оценка группы студентов по живописи (СОГ как среднее арифметическое от ОГСЗ за семестр).

Анализ результатов экспериментального исследования проводился по следующим пунктам: тенденция изменения ОИСЗ и ОГСЗ (рост или снижение); тенденции изменения когнитивного, содержательно-операционного, продуктивного компонентов (по пунктам); анализ изменений общих показателей живописной работы: навыки работы с цветом; технико-технологические знания, умения и навыки; развитие творческих способностей студента; владение основными пунктами изобразительной живописной грамоты.

Динамика ОГСЗ за 5 семестр III курса отображена на приведенном выше графике: ось x – уровень ОГСЗ, составленный по сумме компонентов (в баллах), ось y – учебное задание в течение семестра.



Из графика становится очевидной нестабильная динамика к росту уровня усвоения учебного материала. С одной стороны, это обусловлено усложнением заданий, с другой – слабыми сторонами организационно-методической базы учебного процесса.

Следующий рисунок наглядно демонстрирует динамику оценочных компонентов, составляющих ОГСЗ (ось x – уровень компонентов по сумме пунктов, ось y – учебное задание в течение семестра, 1 – продуктивный компонент, 2 – когнитивный компонент, 3 – содержательно-операционный компонент).

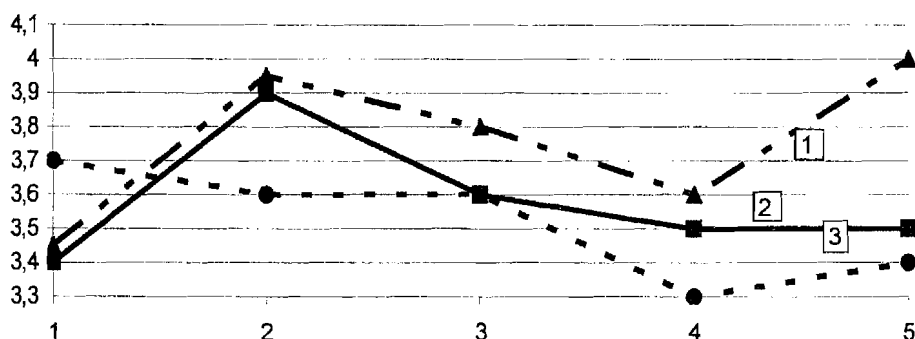
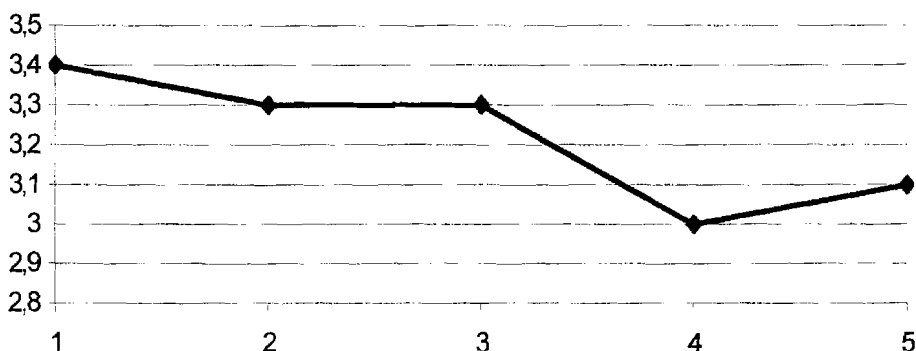


График объясняет причину невысоких темпов роста ОГСЗ. Это снижение показателей содержательно-операционного (по всем пунктам) и когнитивного (по уровню креативности) компонентов, которое происходит на фоне роста общей живописной грамотности.

По результатам проведенного анализа становятся очевидными следующие особенности, определяющие характер деятельности студентов по выполнению учебной работы по живописи: снижение интереса, неустойчивость эмоциональной окраски деятельности, низкий уровень включения в работу. Исследование показало также отсутствие у обучающихся умений самостоятельного планирования и организации работы, невысокий уровень сформированности самокритичности и самоанализа.

Динамика проявления творческих способностей в студенческих работах как уровень креативности представлена на следующем графике, который наглядно иллюстрирует его снижение (ось x – задание, ось y – баллы):



Уровень креативности студенческих работ тесно связан с общей активностью студенческого коллектива в процессе обучения. Так, очевидным является тот факт, что этот критерий достаточно низок, поскольку преобладающей является активность учебного характера, основанная на заучивании и воспроизведении предлагаемого материала. Творческая активность студентов – редкое явление в традиционной схеме процесса обучения. И тому есть ряд объективных причин.

На начальном этапе обучения масляной живописи наибольшую актуальность приобретают две задачи: теоретического и практического освоения техники и технологии масляной живописи. Работа по их решению является основой для построения процесса обучения. В то же время учебные программы ХГФ по живописи не предлагают разработанной системы заданий и упражнений, направленных на освоение способов и приемов работы масляными красками, не выделяют необходимого количества времени на изложение теоретического материала. Задания, определяемые программой, слишком сложны для начинающего, не владеющего технологией материала и техникой письма, студента. Детальный анализ существующего процесса обучения масляной живописи выявляется целым рядом моментов, требующих пересмотра или доработки:

1. Необходима работа по совершенствованию рабочих программ по курсу масляной живописи с учетом всех требований к учебному процессу (последовательность, систематичность, цикличность, доступность, установление межпредметных связей и пр.), возможностей вариативного ее использования в соответствии с особенностями учебного заведения, в целом, и отдельного студента, в частности.

2. Требуется разработка системы упражнений и кратковременных заданий. Такая система, которая смогла бы обеспечить формирование необходимых умений и навыков владения живописными материалами и решения цветовых, композиционных и пр. задач, т.е. опыта, который послужит в дальнейшем базой для решения целого комплекса учебных задач или выполнения творческой работы.

3. Необходимо соединить в учебном процессе по живописи теорию и практику. Связать в единый комплекс, где знание техники и технологии масляной живописи является обязательной базой для практического выполнения работы и компонентом, обязательным для усвоения. Кроме того, студент должен иметь представление о возможностях применения своих практических и теоретических знаний в профессиональной деятельности.

4. И еще один компонент успешного усвоения учебного курса – создание четкой системы критериев оценки работы.

Таким образом, актуальной является тенденция к интенсификации и оптимизации учебного процесса. Работа в этом направлении предполагает поиск эффективных средств, направленных на активизацию художественно-творческой деятельности студентов, непрерывное совершенствование методов преподавания и учебных программ, соединения этих компонентов в единую и последовательную систему. Для повышения эффективности процесса обучения требуется переход от экстенсивного способа усвоения материала к интенсивному, который можно осуществить только через пересмотр содержания курсов учебных дисциплин, определение приоритетных задач, распределение акцентов в целостной системе подготовки художника-педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Яшухин А.Г. Живопись. – М., 1986. – 287 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998. – 256 с.
3. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990. – 382 с.

S U M M A R Y

For the diagnostics of students painting knowledge and skills level was developed the complex of estimated criteria, which takes into account specificity of studying and creative activity. The research results analysis stated in the given article, represents a basis for the further methodical development.

Поступила в редакцию 18.06.2003

УДК 786

А.В. Титов

Формирование исполнительских навыков в классе ансамбля баянистов

Музыка, как и многие другие виды искусства, имеющие в своей основе владение палитрой тонких эмоционально-психологических состояний, предполагает различные формы исполнительства – от виртуозных сольных выражений до различного состава коллективных выступлений. При всей значимости и важности для музыканта-исполнителя сольных выступлений огромную часть в его практической деятельности составляет совместное музицирование в оркестровом или ансамблевом коллективе, поэтому привитие навыков ансамблевой игры требует систематической, поступенной (от простого к сложному) и целенаправленной работы в течение длительного времени.

Значение класса ансамбля для будущего учителя музыки не вызывает сомнения. В своей будущей работе он постоянно будет участником ансамбля и

его руководителем (пение и аккомпанемент, танцы и аккомпанемент, игры и аккомпанемент и т.д.), и главным акцентом в его обучении становится привитие и развитие навыков ансамблевой игры и воспитание чувства ансамбля. Задачи, включающие в себя как чисто музыкальные проблемы, так и психологические, связаны с закономерностями общения людей друг с другом.

Понятие «ансамбль» означает стройное сочетание различных элементов, встречается во всех областях искусства. В музыке ансамблем называют группу из двух и более музыкантов, совместно исполняющих музыкальное произведение [1]. Таким образом, ансамбль – это согласованное исполнение музыкального произведения несколькими музыкантами, которое характеризуется слаженностью исполнения и единством творческих устремлений его участников. Для успешной деятельности ансамбля большое значение имеет его сплоченность, понимаемая как ценностно-ориентационное единство и совместимость психологических характеристик входящих в него участников. Поэтому выражение «чувство ансамбля» подразумевает способность музыкантов к совместной игре и особые, специфические навыки ансамблевой игры.

Немаловажным психологическим моментом в организации ансамбля является качество конформности, под которой понимается свойственная человеку черта, выражающаяся в его податливости общему мнению коллектива. Это качество необходимо как для общей психологической атмосферы ансамбля, так и для решения профессиональных задач, в частности, распределение по партиям.

Первое, с чего начинается работа ансамбля, – это подбор участников, имеющих определенную художественную согласованность и общность эстетических намерений. Ансамбль комплектуется из студентов, близко стоящих друг к другу по характеру, вкусам, интересам, уровню развития и по степени владения музыкальным инструментом (для того, чтобы последние соответствовали исполнительским возможностям студентов и их психологической акцентуации). Поскольку ансамбль – это коллективная форма игры, то и раскрытие художественного содержания происходит сообща – исполнительскими средствами нескольких музыкантов. Зависимость исполнителей друг от друга при игре в ансамбле остается всегда, иначе это был бы не ансамбль, а несколько солистов. На первых порах эта зависимость сковывает музыкантов, но со временем это ощущение проходит, когда каждый из участников ансамбля начинает мыслить одинаковыми категориями. Игра в ансамбле воспитывает целый ряд исполнительских качеств: дисциплинирует в отношении ритма, дает ощущение нужного темпа, способствует развитию мелодического, гармонического, полифонического и тембрового слуха, вырабатывает уверенность, помогает добиться стабильности в исполнении, укрепляет профессиональные позиции. В результате длительного контактирования участники ансамбля обмениваются опытом, знаниями, от чего каждый становится богаче как специалист. Под влиянием партнера активнее развивается художественный вкус, воспитываются такие качества, как взаимопонимание, взаимопочтение, вырабатывается такой ценный навык, как умение в процессе игры распределять внимание по многим каналам: выделение того или иного голоса, их соотношение, подача и т.д.

Самый главный момент в работе ансамбля – это репетиции [1, с. 75–76]. Готовясь к репетициям, нужно выработать твердый план ее проведения. Известно, что все, что предлагается на первых репетициях при разучивании нового произведения, оказывает на музыкантов куда большее воздействие, чем то, о чем приходится говорить потом, в процессе длительной работы. Следовательно, нужно так продумывать исполнительский план, чтобы потом его не менять. Уточнение текста, проверка отдельных мест, более глубокое уяснение функций от-

дельных партий, выяснение основных контуров исполнительского плана каждой партии и произведения в целом – это главная задача при освоении нового материала [1, с. 102]. Затем идет работа над объединением всех партий в одно целое, достижением их органического единства. Ансамбль, как единый музыкальный организм, рождается только тогда, когда партии, звучащие в нем, строго согласованы между собой: в смысловом, а значит – в штриховом, динамическом, темповом, ритмическом и других отношениях.

На первом этапе следует охватить произведение в целом и лишь затем, по мере освоения отдельных частей, соединять их, кропотливо работая над деталями, в том числе над фразировкой, динамикой, звуком, но ни на мгновение не забывая об основной художественной цели. Произведение необходимо играть с любого места, руководствуясь музыкальным смыслом отрывка. При этом важно играть осмысленно, соблюдая нюансы и сохраняя верное, с точки зрения динамики, соотношение партий. Проигрывая произведение, следует каждый раз ставить определенную задачу. Например, закрепление пройденного, улучшение связей между частями, отработка трудных мест, фермат, увеличение темпа и т.д. Необходимо, чтобы каждое следующее повторение было лучше предыдущего. Далее следует добиваться исполнения партий наизусть, т.к. не связанный нотами ансамблист в большей мере может дать волю своей фантазии, воображению, глубже вникнуть в смысл музыки. Процесс репетиции состоит в том, чтобы убрать все лишнее, что мешает созданию художественного образа. Репетиция – это всегда поиск, причем поиск наилучших творческих решений.

Работа над произведением делится на три этапа:

1. В общих чертах ознакомиться с произведением, его автором, эпохой, с историей создания сочинения.

2. Тщательно проработать текст, проанализировать его фактуру, штрихи, ритмику, определить аппликатуру, приемы игры и т.д. Одним словом, это поиск и утверждение исполнительских средств для воплощения авторского замысла.

3. На базе утвердившихся навыков и приемов игры воплотить авторский замысел, но в то же время необходимо дальнейшее совершенствование и углубление выразительных средств, способствующих выявлению художественного образа.

Вместе с этими тремя этапами работы над музыкальным произведением должен быть и четвертый – **обыгрывание** произведения, **оживление** в его художественные образы, потому что, не обыграв произведение, не утвердив художественную и техническую стороны исполнения, работу нельзя считать законченной. Его следует рассматривать как самостоятельный – **предконцертный**. Работу на этом этапе нужно использовать и в плане **психологической** подготовки к исполнению произведения в сценических условиях [2].

Как известно, большое значение имеет целенаправленная работа над звуком. Звук имеет четыре свойства: высоту, громкость, продолжительность и тембр. Тембр – окраска или характер звука, качество, по которому различаются звуки одной и той же высоты и благодаря которому звучание одного инструмента или голоса отличается от другого. Это качество звука важно вообще, а в ансамблевом и оркестровом искусстве особенно. Работа над культурой звука есть работа над градацией динамики и точностью нюансировки, освоением разнообразных штрихов и приемов ведения меха, работа над равновесием звучания отдельных голосов ансамбля и т.д., то есть воспитание навыков интонирования, осмысленного произношения звуков. Не владея искусством звуковой выразительности, нельзя создать полноценный художественный образ, передать необходимый характер музыки.

Важным средством музыкальной выразительности в ансамблевом исполнительстве являются *штрихи*: легато (связное исполнение), стаккато (короткое отрывистое исполнение звуков), нон легато (не связанные между собой звуки) [3].

Каждый из рассмотренных штрихов имеет множество разновидностей, между ними лежит целая шкала едва уловимых оттенков. Следует учесть, что среди штрихов имеются и такие, которые нельзя ни объяснить, ни описать: их надо чувствовать, они находятся в сфере подсознания и интуиции.

Среди компонентов, объединяющих музыкантов в единый стройный ансамбль, главное место принадлежит метроритму. Он выполняет функции дирижера в ансамбле, являясь каркасом, на котором держится все «здание» ансамбля. Еще одна особенность метроритма: не выработав ощущения ровного движения, движения в одном определенном темпе, трудно подчас определить художественную меру различных агогических отклонений – замедлений, ускорений, фермат и т.д.

Определение темпа (скорости движения) произведения – важный момент в процессе исполнения музыкального произведения. Правильно выбранный темп способствует точной передаче характера музыки, неверный темп искажает этот характер. Точное ощущение границы предельно быстрых и медленных темпов во многом и составляет секрет эмоционального воздействия исполнительского искусства на слушателя.

Под синхронностью ансамблевого звучания следует понимать точность совпадения во времени сильных и слабых долей каждого такта, предельную точность при исполнении мельчайших длительностей (звуков или пауз) всеми участниками ансамбля. Играть синхронно – значит играть абсолютно вместе, точно, едино.

Ансамблевая партия – одно из слагаемых фактуры музыкального произведения, звено в общем звучании ансамбля, его составная часть [4]. Работать над ансамблевой партией надо точно так же, как над сольной. Процесс игры должен основываться не только на моторной памяти, а должен контролироваться сознанием и управляться им. Над партией надо работать так, чтобы основные технические трудности осваивались как можно раньше. Таким образом, поднятая нами тема раскрывает широкий круг проблем ансамблевого музицирования. Проблемы имеют как собственно музыкальный характер, связанный с вопросами воспитания чувства ансамбля, так и существенный психологический аспект (качество конформности, ценностно-ориентационное единство коллектива) [4, с. 150–153]. Понимание этих проблем музыкантом-исполнителем (студентом) в значительной мере повышает это исполнительское мастерство и приобретенные в результате кропотливой работы знания, ведущие к совершенствованию игры, а процесс занятий должен идти по линии наращивания качества непрерывно.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ризоль Н.* Очерки о работе в ансамбле баянистов. – М., 1986. – С. 13.
2. *Максимов Е.* Ансамбли и оркестры гармоник. – М., 1974. – С. 141.
3. *Талакин А.* Страницы творчества Анатолия Шалаева. – М., 1981. – С. 21.
4. *Петрушин В.* Музыкальная психология. – М., 1997. – С. 163–164.

S U M M A R Y

This article is devoted to the research of the main ways and types of the representation a complex basic information and analysis in ensemble class.

Поступила в редакцию 28.10.2004



С.Ю. Девярых

Направленность и иерархия ценностных ориентаций в юношеском возрасте (анализ гендерных различий)

Хотя человек рождается со многими биологическими задатками, формирование его личностных свойств обуславливается социальными взаимодействиями и закономерностями. Потребности человека, его сознательные и бессознательные отношения к действительности, личностные взаимосвязи должны рассматриваться как феномены, являющиеся результатом дифференцировки и конкретизации закономерностей системы социально культурных ценностей [1].

Ценности составляют единую нормативную систему, которая регулирует поведение людей и социальных групп в обществе и является ориентиром при выборе способа действий, проверяет и отбирает идеалы, выстраивает цели, содержит способы достижения этих целей. Ценности являются частью сознания, как отдельного человека, так и общественного сознания [2]. Их существование связано с таким восприятием действительности, которое опосредуется социальными чувствами и которое возвышается над миром непосредственных потребностей и интересов [3].

В психологии под ценностями понимается разделяемое обществом или социальными группами убеждение по поводу целей, которые необходимо достичь, и тех основных путей и средств, которые ведут к этим целям: и ценности базовые, терминальные, и ценности-средства, инструментальные [4]. Ценностное восприятие действительности порождает и мотивацию действий и поступков, основанную на ценностных отношениях, дополняющую и обогащающую мотивацию, основанную на потребностях [4, с. 166]. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что ценности и сформированные на их основе ценностные ориентации «образуют первичный класс личностных свойств» [5].

В отличие от ценностей, ценностные ориентации – особое субъективное, индивидуализированное и мотивированное отражение в психике и сознании человека или социальной группы ценностей общества на конкретном этапе его исторического развития [4, с. 608].

Если ценности выражают некоторые абсолютные нормы, цели, идеалы, которым следует все общество, то ценностные ориентации относительно и индивидуальны: они описывают индивидуальное отношение к ценностям или выбор конкретных ценностей в качестве нормы своего поведения. При этом, как отмечает С.Л. Рубинштейн, ценностные ориентации, наряду с направленностью личности, проявляются в динамических тенденциях, которые «в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами» [6]. По замечанию Б.Ф. Ломова, «ценностные ориентации, как и любую психологическую систему, можно представить как многомерное динамическое пространство, каждое измерение которого соответствует определенному виду общественных отношений и имеет у каждой личности различные веса» [7].

Хотя формирование ценностных ориентаций – длительный процесс, но именно юношеский возраст рассматривается как период интенсивного формирования ценностных ориентаций личности. Именно в юности появляются необходимые для их формирования и дифференциации предпосылки: овладение понятийным мышлением, накопление достаточного морального опыта, занятие определенного социального положения в группе значимых других [8].

Для изучения гендерных особенностей структуры и иерархии ценностных ориентаций (ЦО) в юношеском возрасте нами была использована наиболее распространенная в отечественной психологической литературе методика М. Рокича (адаптирована А. Гоштаутасом, Н.А. Семеновым, В.А. Ядовым), которая основана на ранжировании списков терминальных и инструментальных ценностей [9].

Методика исследования включала перечисленные в произвольном порядке 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей, каждую из которых испытуемый должен был оценить по 5-балльной шкале с точки зрения ее значимости для него как цели жизни. Таким образом, стандартная процедура принудительного ранжирования, предложенная в оригинальной методике, была заменена нами привычной для испытуемых 5-балльной шкалой. В исследовании приняли участие 121 юноша и 124 девушки в возрасте 18–20 лет.

В соответствии с целями исследования было поставлено несколько задач: во-первых, определить иерархическую структуру ЦО юношей и девушек отдельно для Т-ценностей и И-ценностей, во-вторых, выявить гендерные особенности дифференциации ценностей в юношеском возрасте, в-третьих, определить степень согласованности мнений об иерархии ценностей между группами юношей и девушек и, в-четвертых, проанализировать место семейных ценностей в структуре ценностных ориентаций юношей и девушек.

По «ступеням» значимости ценности распределялись в зависимости от своего среднего балльного «веса». При этом средний балл определялся путем деления суммы всех оценок по этой ценности на число испытуемых в группе. Ценности, организованные сообразно полученным ими значениям, образовали иерархические структуры Т-ценностей и И-ценностей юношей и девушек. Высший ранг (1-й) присваивался ценности, набравшей наибольший средний балл, а низший (18-й) – ценности, набравшей соответственно самый наименьший.

Мы воспользовались схемой интерпретации, предложенной И.В. Дубровиной и соавторами. Исследователи исходили из положения о том, что ценности, попавшие в верхнюю часть этой структуры, определяют ведущую, основную ориентацию юношей и девушек на те или иные цели деятельности, что позволяет содержательно охарактеризовать направленности личности испытуемых. Ценности, расположенные в нижней части, также характеризуют направленность личности, так как указывают на незначимость содержащихся в них целей. Ценности, сгруппировавшиеся в середине иерархической структуры, хотя и малоинформативны, но, вместе с тем, добавляют штрихи к общей оценке содержательной стороны ЦО личности [10].

Полученные нами данные позволяют представить иерархическую структуру основных Т- и И-ценностей юношей и девушек.

Для юношей высшие баллы среди Т-ценностей получили «здоровье» (4,86 – здесь и далее средний балл), «наличие хороших и верных друзей» (4,60), «интересная работа» (4,55). Середину иерархии (ранги с 8-го по 13-й) ценностей у юношей заняли такие из них, как «счастливая семейная жизнь» (4,36), «свобода, самостоятельность» (4,34), «жизненная мудрость» (4,29), «возможность расширения кругозора» (4,26), «развитие, работа над собой» (4,21), «любовь» (4,01). Замыкают иерархию Т-ценностей «пережива-

ние прекрасного в природе и искусстве» (3,64) и «возможность творческой деятельности» (3,62).

В иерархии Т-ценностей девушек ценность «здоровье» также занимает первое место, ее средний балл составил 4,77. Следующими в иерархии по их «весу» поставлены «счастливая семейная жизнь» (4,76) и «любовь» (4,66). В середине иерархии Т-ценностей у девушек расположились «свобода, самостоятельность» (4,37), «активная деятельная жизнь» (4,13), «продуктивная жизнь» (4,12), «возможность расширения своего кругозора (4,10), «развлечение» (4,08), «развитие, работа над собой» (4,05). Замыкают список (ранги 16–18) – «возможность творческой деятельности (3,77), «общественное признание» (3,74) и «переживание прекрасного в природе и искусстве» (3,50).

Аналогично Т-ценностям были распределены по 18-ступенчатой ранговой шкале и И-ценности испытуемых.

У юношей возглавляют иерархию такие ценности, как «умение здраво рассуждать», «ответственность» и «образованность» (соответственно – 4,45, 4,44 и 4,36). Средние позиции в структуре И-ценностей юношей занимают «чуткость» (4,30), «честность, искренность» (4,28), «умение настоять на своем» (4,27), «чистоплотность» (4,26), «трудолюбие, продуктивность в работе» (4,25), «исполнительность, дисциплинированность» (4,13), «умение понять чужую точку зрения» (4,16).

У девушек первые три позиции в иерархии И-ценностей занимают «чистоплотность», «воспитанность» и «чуткость» (соответственно – 4,58, 4,45 и 4,40). Средние позиции в иерархии И-ценностей у девушек занимают такие из них, как «смелость в отстаивании своих взглядов» (4,28), «образованность» (4,26), «умение настоять на своем» (4,21), «независимость» (4,19), «жизнерадостность» (4,18), «исполнительность, дисциплинированность» (4,13). Замыкают иерархию И-ценностей и у юношей, и девушек ценности «терпимость» (юноши – 3,72; девушки – 4,06), «высокие запросы» (3,66 и 3,74 соответственно) и «нетерпимость к недостаткам в себе и других» (3,64 и 3,23 соответственно). Как видно из приведенных данных, малоценными и незначущими и для юношей, и для девушек оказались одни и те же ценности.

Попытаемся на основе полученных данных сконструировать ценностно-ориентационный портрет исследуемых групп юношей и девушек.

Для юношей он будет выглядеть следующим образом. Главное в жизни – здоровье и наличие хороших друзей, при условии, что имеешь интересную работу. Совсем неплохо быть уверенным в себе. Но этого можно добиться только на основе продуктивной, деятельной жизни. Вполне возможно, что все это может составить основу материального благосостояния. Хотя счастливая семейная жизнь и привлекательна, но дорога и свобода. Возможно, есть люди, мечтающие обрести любовь и связывающее свое счастье со счастьем и благосостоянием других. С этим можно согласиться, если предстоящие заботы будут такими же необременительными, как развлечения. И уж совсем не стоит тратить время на переживание прекрасного в природе или искусстве, тем более – расстраиваться, когда нет возможностей реализовать себя в творческой деятельности.

Главными целями-средствами должны стать умение здраво рассуждать и ответственность, а для этого необходимо получать образование. Неплохо быть независимым и смелым в отстаивании своих взглядов, но при этом сохранить жизнерадостность при условии, что все – под контролем. Воспитанность и исполнительность, несомненно, важные качества успешного в своем деле человека, но вполне можно обойтись и без них, тем более, если твои запросы невелики. И уж совсем не нужно обременять себя нетерпимостью к недостаткам, и своим, и чужим, впрочем, и терпимостью к ним не следует себя особо обременять.

Ценностно-ориентационный портрет девушек будет выглядеть примерно так. Главное в жизни — здоровье и счастливая семейная жизнь, основанная на любви. Работа тоже важна, ведь она дает возможность обеспечить себя материально. При этом неплохо, если рядом всегда будут надежные друзья. Думать о счастье и благосостоянии других — важно, но пока с этим можно и не спешить, и, тем более, не следует беспокоиться об общественном признании или тратить время на переживание прекрасного в природе или искусстве.

Средства-цели, на которые ориентированы девушки, можно представить следующим образом. Главное — чистоплотность и воспитанность, но при этом важно быть чутким и ответственным. Умение здраво рассуждать, трудолюбие — все это может способствовать успеху, но при этом неплохо было бы получить и образование. Не следует обременять себя ни излишним самоконтролем, ни нетерпимостью к своим недостаткам, к недостаткам других, впрочем, быть терпимым к ним также не стоит. Пожалуй, следует отказаться от высоких запросов и не тратить времени на переживание прекрасного в природе и искусстве.

Статистическая значимость различий устанавливалась при помощи *t*-критерия Стьюдента, кроме того, используя бисериальный коэффициент корреляции, проверялась гипотеза о том, что существующие различия связаны с полом испытуемых. В направленности терминальных ценностей были обнаружены следующие различия. Юноши более ориентированы на такие ценности, как «активная деятельная жизнь» (различия достоверны: $p < 0,001$; связаны с полом: $p < 0,001$), «жизненная мудрость» (различия достоверны: $p < 0,001$; связаны с полом: $p < 0,001$), «продуктивная жизнь» (различия достоверны: $p < 0,001$; связаны с полом: $p < 0,001$). Девушки — на такие ценности, как «любовь» (различия достоверны: $p < 0,001$; связаны с полом: $p < 0,001$) и «семейная жизнь» (различия достоверны: $p < 0,001$; связаны с полом: $p < 0,001$). Относительно инструментальных ценностей различия выглядят следующим образом: юноши в большей степени, чем девушки, ориентированы на ценности «непримиримость к недостаткам в себе и других» (различия достоверны: $p < 0,001$; связаны с полом: $p < 0,01$) и «самоконтроль» (различия достоверны: $p < 0,001$; связаны с полом: $p < 0,001$), а девушки — «чистоплотность» (различия достоверны: $p < 0,001$; связаны с полом: $p < 0,001$), «воспитанность» (различия достоверны: $p < 0,01$; связаны с полом: $p < 0,01$) и «терпимость» (различия достоверны: $p < 0,01$; связаны с полом: $p < 0,001$). Все это позволяет говорить о несколько большей «инструментальной» направленности юношей, которая предполагает активность, рациональность и агрессивность, и «экспрессивную» направленность девушек, выражающуюся в их большей ориентированности на других, что согласуется с традиционным прочтением мужественности и женственности.

Рассмотрим, насколько согласуются ЦО юношей и девушек с традиционными общественными представлениями о должном для мужчины и для женщины.

Для юношей главное — работа, активная и продуктивная жизнь, то есть все то, что лежит за пределами семейного круга. И методы, достойные поставленных целей, выбираются ими: рассудительность и ответственность. При этом семья для них выступает как традиционный «тыл», что вполне вписывается в традиционную схему мужской успешности. Девушки, на первый взгляд, также традиционны, заявляя о том, что семья и любовь являются приоритетными. Но, при этом, ценность работы для них не ниже, чем для юношей. Если учесть, что к вполне традиционным для женщин целям-средствам воспитанности и чуткости они добавляют ответственность и умение здраво рассуждать, то станет ясно, что они совершенно не вписываются в традиционную схему женского успеха: «семья — муж — ребенок». То есть, что они готовы строить свое счастье своими руками и больше не ждут «принцев».

В подтверждение высказанных положений обратимся к рассмотрению согласованности иерархий ЦО юношей и девушек. Использование коэффициента конкордации Кендалла позволяет утверждать, что иерархии терминальных и инструментальных ценностей юношей и девушек согласованы между собой на уровне 0,1%. Иначе говоря, выявленные различия не позволяют говорить о том, что иерархии ценностных ориентаций юношей и девушек принципиально различаются между собой. Это, на наш взгляд, может говорить о том, что базовые принципы социализации мальчиков (юношей) и девочек (девушек) уже в полной мере не учитывают традиционных социокультурных стереотипов о том, что социально должно для мужчин и для женщин.

Обратим внимание еще на один момент. В иерархии ЦО юношей и девушек ценность «счастливая семейная жизнь» занимает достаточно высокое место. Вместе с тем, ценность «счастье и благосостояние других» и у юношей, и у девушек занимает одну из самых нижних позиций. Согласно принятой нами трактовке, это может указывать на незначимость этой ценности для испытуемых. В связи с чем можно предположить, что, во-первых, и юноши, и девушки ориентируются преимущественно на индивидуалистские ценности, в первую очередь – на ценности личной социальной успешности; во-вторых, и юноши, и девушки вступление в брак рассматривают с точки зрения удовлетворения своих собственных потребностей, а не потребностей другого, что согласуется со ставшим всеобщим мнением о все большем возрастании психологических функций семьи. Кроме того, это может указывать на то, что вступление в брак и создание семьи еще не является для них актуальным. Впрочем, оба последних положения все же требуют дополнительной проверки.

Полученные данные позволяют утверждать, что юноши преимущественно ориентированы на традиционно мужские, для нашей культуры, ценности, а девушки – на ценности, как традиционно женские, так и традиционно мужские. Причем эти их ориентации выстроены на фоне общей доминирующей и для юношей, и для девушек направленности на индивидуалистские ценности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Социальная психология личности* [Отв. ред. **М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова**]. – М., 1997. – С. 171–172.
2. *Психология: Учебник* / Под ред. **А.А. Крылова**. – М., 2001. – С. 256–257.
3. *Здравомыслов А.Г.* Потребности. Ценности. Интересы. – М., 1986. – С. 165.
4. *Крысько В.Г.* Социальная психология. Словарь-справочник. – Мн., – М., 2001. – С. 607.
5. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб., 2001. – С. 146.
6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб., 2003. – С. 519.
7. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. **Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова**. – М., 1984. – С. 36.
8. *Кириллова Н.А.* Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // *Вопросы психологии*, 2000, № 4. – С. 30.
9. *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности* / Под ред. **В.А. Ядова**. – Л., 1979 – С. 208–209.
10. *Формирование личности старшеклассника* / Под ред. **И.В. Дубровиной**. – М., 1989. – С. 16.

S U M M A R Y

The article deals the problem of gender differences in appreciation of social values of young people with the domination of personal values.

Поступила в редакцию 3.03.2005

В.П. Волчок

Проблема взаимодействия родителей с детьми

Существует обширная литература в области психологии и педагогики, в которой рассматриваются отношения и взаимодействия родителей и детей, а также темы образования, воспитания и терапии родителей. Следует отметить богатство категорий, используемых для описания системы «родитель-ребенок». Так, используются разные термины: «типы воспитания», «тактика воспитания», «стиль воспитания», «родительские позиции», «родительские установки», «родительские отношения» и т.д. (А.Я. Варга, Ю.В. Баскина, Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская, Л.Я. Гозман, Ю.Е. Алешина, Э.Л. Дугарова, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская).

Одна из наиболее ранних классификаций родительских установок предложена в 1937 году О. Коннером. Он различал четыре типа позиций: принятие и любовь, явное отвержение, излишнюю требовательность, чрезмерную опеку.

Зарубежные исследования интенсифицировались в 1960-х и 1970-х годах благодаря клиническим наблюдениям, появлению математических методов, в частности, факторному анализу, а также интересу к этой теме. Можно выделить два подхода в изучении родительско-детских отношений: клинический и экспериментальный. Первый основан на наблюдении за поведением родителя и ребенка, второй – на использовании психодиагностических средств. Так, А.Л. Болдуин, И. Колхорн и Ф.Х. Бриз пользовались методом наблюдения при изучении родительско-детских отношений.

Обратим внимание на специфику родительско-детских отношений и взаимодействия. Проблеме изучения отношений в этой области уделено достаточно много внимания. Анализ литературы, в которой так или иначе рассматривается взаимодействие и отношения родителей и детей, позволяет выделить нам следующие направления исследований. Во-первых, это анализ отдельных параметров, свойств, качеств взаимодействия и отношений взрослого и ребенка. При этом чаще всего изучается возможное влияние этих параметров на развитие личности ребенка (Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская, Э.Л. Дугарова, Е.О. Смирнова, S. Grzeskowiak, G. Mendescka, D.R. Schaffer, I.H. Brody). Во-вторых, взаимодействие ребенка и родителя рассматривается как целостное явление, и выделяются определенные типы взаимодействия взрослого с ребенком или типы общения родителя и ребенка (В. Сатир, В.А. Петровский, А.М. Виноградова, К.Н. Поливанова, Л.М. Кларина, Л.П. Стрелкова, Г.А. Цукерман, Е.Т. Соколова, M. Bowen, T. Gordon). Третье направление ставит в центр анализа нарушения процесса взаимодействия ребенка и родителя, при этом чаще речь идет, скорее, о воздействии на ребенка, чем о взаимодействии (И.А. Горьковая, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.И. Исаев, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, З. Холл, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, J. Bowlby).

Рассмотрим последовательно наиболее важные результаты этих трех направлений. Итак, какие же характеристики взаимодействия называются различными авторами чаще всего? В первую очередь, это контроль, который осуществляют родители по отношению к своим детям. Выделение этого параметра согласуется с выводами теории Г.С. Салливана, который выделял

четыре вида взаимодействующего поведения, расположенных в двух биполярных измерениях (E.S. Schaefer, R.Q. Bell). Одно измерение содержит переменную доминирования на одном полюсе и переменную подчинения на другом. На полюсах другого измерения находятся крайние степени враждебности и любви (Р.Ф. Бейлз).

Многие авторы выделяют любовь и контроль как основные факторы схемы родительского поведения. Так, Е.С. Шефер самыми общими характеристиками этой схемы считал два полярных фактора: «любовь – ненависть» и «автономия – контроль», первый фактор – эмоциональный, второй – поведенческий. Различные комбинации этих факторов могут приводить к различным аспектам родительского поведения [1].

П. Слатер опрашивал молодых студентов колледжа и выделил два аналогичных основных фактора родительского воспитания:

- 1) эмоциональная поддержка и теплота;
- 2) подавление ребенка и дисциплина. В. Шутц сконструировал опросник для детей, измеряющий взаимодействие между родителями и детьми. В него вошли шкалы: внимательность, дисциплина и теплота [2].

Е.Е. Маккоби включает в родительский контроль следующие моменты:

- 1) ограничительность – установление границ детской активности;
- 2) требовательность – ожидание высокого уровня ответственности от детей;
- 3) строгость – принуждение детей к чему-либо;
- 4) навязчивость – влияние на планы и отношения детей;
- 5) произвольные проявления власти [3].

Е.Е. Маккоби подчеркивала значение последовательности в контроле за поведением детей. При последовательности родительского контроля у детей обнаруживаются [3]:

а) способность контролировать агрессивные импульсы;

б) высокая самооценка в возрасте 10–11 лет;

в) активность – способность подойти к новой ситуации с доверием, проявить инициативу и настойчивость в начатых делах, общее хорошее настроение.

Е.Е. Маккоби отмечала также, что разный уровень требований приводит к различным результатам. Если родители предъявляют к детям достаточно требований, то у их детей можно обнаружить низкую агрессивность, альтруизм чаще, чем эгоизм, достаточный уровень самостоятельности и активности. С низким уровнем требовательности родителей связывается высокая агрессивность, неконтролируемость своих побуждений, незрелость. Уровень родительских требований должен соответствовать возрасту детей и сопровождаться приучением детей к этим требованиям. При авторитарном типе родительского контроля у детей отсутствует эмпатия, отмечается низкая самооценка, слабость внутренних моральных норм поведения, ориентация на внешние требования и наказания. При этом у них возникают трудности взаимоотношений с ровесниками, отсутствие независимости и привязанностей [3].

Г.Т. Хоментausкас отмечает, что завышенные требования родителей обуславливают конкурентные отношения детей друг к другу, а позже – и восприятие мира как арены борьбы [4]. Н.Б. Беккер пишет о том, что последствием вседозволенности в сочетании с враждебностью родителей является неуступчивость, максимальная агрессивность, делинквентное поведение у подростков.

Отсутствие сходства позиций различных авторов относительно последствий родительского контроля доказывает сложность и неоднозначность этого вопроса. Согласно Л. Беньямин, связь между поведением родителя и поведением ребенка не однозначна: ребенок может реагировать на одно и то же поведение родителя, по крайней мере, двумя способами. Так, он может отвечать на родительское поведение «дополнительно», т.е. инициативой на предо-

ставление самостоятельности, бегством на преследование, но он может отвечать на родительское поведение и защитно, например, в ответ на отвержение ребенок может пытаться вести себя так, как будто его любят и внимательны к нему. В юности и зрелости к этому добавляется и возможность сознательного выбора [5].

Формы и направления контроля и поддержания дисциплины тоже могут быть разными. Так, Д.Р. Шеффер, И.Х. Броди [6] предположили существование трех техник поддержания дисциплины:

- а) техника, основанная на утверждении силы;
- б) эмоциональные наказания, родитель выражает недовольство, а механизмом такого управления является угроза остаться одному;
- в) техника разъяснения вредных последствий, взывание к гордости ребенка, объяснение разумности принятого поведения и т.д.

Следующими важными параметрами родительско-детских отношений являются принятие и любовь. О принятии и любви пишут многие психологи, занимающиеся проблемами родителей и детей. Эрих Фромм считал, что материнская любовь по своей природе безусловна, а безусловная любовь «утоляет одно из сокровенных желаний не только ребенка, но и любого человека» [6]. Отцовскую любовь Э. Фромм считает обусловленной и это соответствует психоаналитическому пониманию функций семьи, где мать – природа, а отец – государство [7]. Принцип отцовской любви таков: «Я люблю тебя, потому что ты удовлетворяешь моим ожиданиям, потому что ты достойно исполняешь свои обязанности, потому что ты похож на меня» [6]. Фромм понимал любовь как установку, ориентацию характера, которая задает отношение человека к миру вообще, а не только к одному «объекту» любви. Если человек любит только одного и безразличен к остальным близким, то это не любовь, а симбиотическая привязанность.

Существуют направления, ставящие принятие и любовь в центр терапии и образования родителей (Ю.П. Азаров, Э. Эриксон, С.Л. Рубинштейн). Важность любви и признания ребенка как уникальной личности подчеркивал еще А. Адлер. Принятие как базовое отношение к личности другого является основным понятием клиент-центрированной терапии К. Роджерса. Р. Кэмпбелл, известный своими христианскими взглядами на проблемы воспитания детей, уделяет много внимания безусловной любви.

Изучение отношений между родителем и ребенком, проведенное Болдуином в институте Фелса в 1945 году, показало, что из всех сочетаний различных отношений наиболее способствует развитию отношение «принятие – демократичность». Дети, имеющие с родителями теплые и равноправные отношения, показали ускорение интеллектуального развития, развитие творчества, эмоциональной защищенности и контроля; они менее возбудимы, чем дети, не имеющие с родителями таких отношений.

Под принятием Роджерс понимал «теплое расположение к нему как к человеку, имеющему безусловную ценность, независимую от его состояния, поведения или чувств... Это значит, что он вам нравится, вы уважаете его как индивида и хотите, чтобы он чувствовал по-своему». Таким образом, он включал в принятие уважение и симпатию.

Вопрос о соотношении любви и принятия решается неоднозначно. Так, по В.В. Столину [5] любовь как отношение сочетает в себе симпатию, близость, уважение и таким образом как бы включает в себя принятие, как его понимает Роджерс. Однако уже на уровне здравого смысла понятно, что далеко не всякая любовь обозначает принятие другого, так же как само принятие не обязательно приводит к любви.

Любовь, которую С.П. Рубинштейн определял как чувство «хорошо, что ты существуешь в мире» и в которой происходит утверждение бытия человека [8], осуществляется в первые пять месяцев наиболее в чистом виде [9]. Хоментаскас подчеркивал, что родительская любовь – двустороннее отношение, и ее нельзя оценить с одной точки зрения. Она предполагает двух участников – родителя и ребенка, которых связывают взаимопонимание, взаимопочтение и взаимная симпатия. «Родительская любовь как чувство не должна быть самоцелью, самоценностью. Она имеет мало смысла, если не воспринимается детьми» [4]. Ребенок чувствует любовь родителя, и родитель воспринимает себя любимым, любящим в том случае, если:

1. Родитель умеет доступно выражать свои чувства ребенку.
2. Ребенок соответственно понимает своего родителя.
3. Родитель понимает внутреннее состояние ребенка и способен воспринять выражаемые ребенком чувства любви и привязанности.

Важно отметить, что проявление любви со стороны ребенка тоже может носить разный характер. На основании своего жизненного опыта ребенок может прийти к разным внутренним позициям. Г.Т. Хоментаскас выделяет четыре обобщенные установки ребенка по отношению к родителям и к себе:

1. Я нужен и любим, и я люблю вас тоже. В этом случае родительским отношениям с ребенком характерны такие три особенности:

- а) общий положительный эмоциональный фон взаимодействия;
- б) признание автономности, своеобразности личности ребенка, его права на выбор;

- в) признавая права ребенка, родители в то же время не забывают о своих желаниях и устремлениях, стремятся реализовать собственные жизненные планы.

2. Я нужен и любим, а вы существуете ради меня. Такая позиция чаще возникает в семьях с преобладающим культом ребенка, в которых все дела и заботы сосредоточены вокруг маленького идола.

3. Я нелюбим, но я от всей души желаю приблизиться к вам. Семьи, в которых ребенок может ощущать свою нелюбимость, внешне очень разнообразны. В одних семьях детям уделяется много внимания, а в других – дети явно педагогически запущены. Это говорит о том, что самочувствие ребенка зависит не от видимых особенностей жизни семьи, а от более глубоких, психологических ее особенностей. Например, таких, как появление ребенка вследствие нежелательной беременности, недовольство ребенком таким, каков он есть, чрезмерная требовательность, авторитарность родителей, отвержение ребенка в любой форме.

4. Я не нужен и не любим. Оставьте меня в покое. Ребенок может демонстрировать свою глупость, плохие привычки, неуклюжесть – все ради того, чтобы «отпугнуть» от себя взрослого [4].

Противоположным полюсом понятия «принятие» является понятие «отвержение». Отвержение понимается как нарушение родительско-детских отношений и выделяется многими психологами в неблагоприятный тип воспитания (А.Я. Варга, А.С. Спиваковская, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.И. Исаев, А.С. Спиваковская).

Вместе с тем, нам близка точка зрения Гордона, который пишет о том, что каждый родитель время от времени испытывает к детям два различных чувства – принятие и непринятие (H.G. Ginott). Степень принятия может зависеть от разных причин. Во-первых, она может быть характеристикой личности самих родителей. Это люди обычно уверенные, с высоким уровнем толерантности, их чувства относительно себя независимы от того, что происходит вокруг и т.п. Во-вторых, область принятия детерминирована самим ребенком. Дети могут быть высоко агрессивны, физически непривлекательны, обладать чертами, которыми

трудно восхищаться. Наконец, степень принятия может изменяться в зависимости от ситуации и состояний, в которых находятся родитель и ребенок. Так, родителю труднее принять негативное поведение ребенка в гостях, чем дома, или если он болен и устал. М. Бубер писал, что «непосредственно ненавидящий ближе к отношению, чем тот, кто лишен любви и ненависти» [10].

Изучение литературных источников показывает, что работы по изучению взаимодействия родителей и детей в большинстве своем выполнены на нетипичных семьях (многодетных, имеющих близнецов, деструктивных) с акцентуацией на негативных для развития ребенка факторах семейной среды. Подобная практика, расширяя горизонт научной мысли, в то же время не позволяет прогнозировать и оптимизировать жизненную среду ребенка из типичной для нашей культуры семьи: полной, стабильной, малодетной, не нуждающейся в помощи психотерапевта.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Рудестам К.** Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ. – М., 1993. – 368 с.
2. **Roe A., Siegelman M.** A parent-child relation questionnaire // *Child Development* – 1963, № 34. – P. 355–369.
3. **Maccoby E.E.** Social Development. Psychological growth and parent-child relationship. – N. Y., 1980. – 436 p.
4. **Хоменгаускас Г.Т.** Семья глазами ребенка. – М., 1989. – 160 с.
5. **Столин В.В.** Самосознание личности. – М., 1983. – 287 с.
6. **Schaffer D.R., Brody I.H.** Parental and peer influences on moral development // *Parent-child interactional. Theory, research and prespects* / Ed. by R.W. Henderson. – N. Y., 1981. – P. 83–120.
7. **Фромм Э.** Искусство любить. Исследование природы любви / Пер. с англ. – М., 1990. – 160 с.
8. **Роджерс К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. **М.М. Исениной.** – М., 1994. – 480 с.
9. **Смирнова Е.О.** Теория привязанности: концепция и эксперимент // *Вопросы психологии*, 1995, № 1. – С. 139–150.
10. **Бубер М.** Я и ты / Пер. с нем. – М., 1992. – 71 с.

S U M M A R Y

In the modern world the comprehension raises that family plays of significant role in children development and in the development of the whole society at all.

This article is devoted to the studying of parents - children interactions in f family.

Поступила в редакцию 3.01.2005

Структурная характеристика адъективных устойчивых сравнений русского языка (на фоне других славянских, балтийских, германских языков)

Сравнение – самый древний вид интеллектуальной деятельности, предшествующий счету, «наиболее естественный и древний способ выражения» [1], возникший вместе с языком как одно из важнейших проявлений его выразительных возможностей. Вот почему у Р. Жоржена были основания утверждать, что «со времен Гомера вплоть до наших дней сравнение остается живучим не только у писателей, но и в повседневном разговорном языке» [1]. Известно, что сравнение как мыслительный процесс играет важную роль в чувственном познании и осмыслении окружающего мира. Оно, по мнению Н.И. Кондакова, является одним из «основных логических приемов познания внешнего мира и духовных ценностей» [2]. В плане логическом оно является результатом развития абстрактного мышления людей, а в плане лингвистическом – отражением этого мышления в речевой деятельности [3]. Лингвистические категории, какое бы специфическое выражение они ни получали в разных языках, универсальны, т.е. встречаются во всех языках мира.

Так называемое образное сравнение занимает умы исследователей с глубокой древности. Вполне естественно, что вопрос о сравнениях рассматривался в трудах различных ученых во все времена. Цель данной статьи – проанализировать структуру устойчивых сравнений различных языков и выявить на их фоне специфику русских адъективных устойчивых сравнений (АУС).

Группа АУС рассматривается как микросистема, входящая в состав фразеологической системы языка. В качестве единицы сопоставления берется АУС как конstituент исследуемой микросистемы компаративных фразеологизмов (КФ). Под АУС понимается обладающее фразеологической устойчивостью раздельнооформленное, трехкомпонентное образование, специфика которого основана на создании единого семантического целого при помощи сравнительного союза, соединяющего первый компонент со вторым.

Конструкция сравнения является одной из синтаксических универсалий [4], свойственных как близкородственным, так и неблизкородственным языкам. Определение понятия путем сравнения предполагает наличие субъекта и объекта сравнения. Черты субъекта познаются, определяются сравнением с известными чертами объекта. Таким образом, устойчивые сравнения состоят из слова, обозначающего признак, посредством которого производится сравнение, – основания сравнения (первый компонент или сопроводительная часть) и слова или сочетания слов, обозначающего то, с чем сравнивается, – образной основы (второй компонент или сравнительная часть), соединенных сравнительным союзом или союзным словом. Основание сравнения – факкультативный член: он может словесно не выражаться, но всегда предпола-

гается, так как его усилительно-эмотивное значение распространяется и закрепляется за всем словосочетанием в целом.

С точки зрения структуры самым распространенным является простейшая модель Adj+conj+N, где Adj – прилагательное, conj – союз, N – существительное. По мнению ряда исследователей [5–6], сравнение (*comparatio*) предполагает наличие трех элементов:

- а) понятие, которое требует пояснения (*comparandum*);
- б) понятие, которое служит для пояснения (*comparatum*);
- в) посредствующий, связывающий элемент, своеобразный смысловой «мостик» между двумя понятиями: «... это общее между вновь познаваемым и прежде познанным называется по-латыни *tertium comparationis*, т.е. третье сравнения, третья величина при двух сравниваемых» [7].

Как заметил белорусский лингвист М.Я. Гринблат, зрительно структура разного сравнения подобна цепу, старинному крестьянскому орудью молотыбы, где рукоятка цепа – это первая часть сравнительного оборота, било – вторая часть, а ремень – союз [8].

Для всех рассматриваемых языков характерно постпозитивное положение сравнительной части оборота: русск. *хрупкий как стекло*, бел. *галоудны як чорт*, болг. *здрав като бик*, с.-хорв. *brz kao munja*, чеш. *mokřý jako hastrman*, лат. *īgna kā pūce*, англ. *as old as Methuselah*, швед. *lätt som en fluga*. Случаи препозиции у АУС отмечены в русском и белорусском языках – представителях синтетической группы языков: русск. *как кровь красный, как лунь седой*, бел. *як рыжык здаровы, як часнок белыя* и др.

Следует отметить, что в отдельных языках наблюдается некоторое варьирование сравнительного союза. Так, в русском, белорусском, болгарском, сербско-хорватском, чешском, латышском и шведском языках употребляется одиночный союз (соответственно *как, як, като, jako, kā, som*), а в английском встречается повторяющийся союз *as...as*. При этом употребление союза *as* перед прилагательным является факультативным и может опускаться, в то время как второй союз никогда не опускается: (*as*) *dark as midnight*, и тогда синтаксические модели сравнения в перечисленных языках оказываются тождественными.

Далее мы рассмотрим конструкции АУС, наиболее часто встречающиеся в русском языке, и попытаемся сравнить их с частотностью употребления синтаксических моделей в других исследуемых языках:

1) *прилагательное + сравнительный союз + существительное*: русск. *рыжий как золото* (77,6%), бел. *вясёлы як ластаўка* (77,2%), болг. *мек като воськ* (81,9%), с.-хорв. *tvrdoglav kao magarac* (86,5%), чеш. *krásná jako bohyně* (87,9%), лат. *dusmīga kā pūce* (81,5%), англ. *as bitter as gall* (29%), швед. *hård som sten* (19%). В составе данной группы существуют некоторые разновидности вышеупомянутой конструкции, связанные с тем фактом, что в ряде следующих языков (болгарском, английском и шведском) в состав АУС входит определенный или неопределенный артикль. Так, в болгарском языке существует постпозитивный определенный артикль *то*, в английском языке препозитивные артикли *a/an* (неопределенный) и *the* (определенный), в шведском языке – препозитивные неопределенный артикль *en/ett* и постпозитивный определенный артикль *an*:

а) *прилагательное + союз + неопределенный артикль + существительное*: англ. *as round as a ball, as silly as a wheel* – 41,3%; швед. *falsk som en orm, stark som en gorilla* – 47%;

б) *прилагательное + союз + определенный артикль + существительное*: англ. *as deaf as the adder, as regular as the clock* – 2%, швед. *fast som klippan, gammal som gatan* – 7,5%.

Итак, в русском языке конструкция *прилагательное + сравнительный союз + существительное* встречается в 77,6% от общего количества устойчивых сравнений, в то время как в чешском – в 87,9%, в сербскохорватском – 86,5%, в болгарском – 81,9%, в латышском – 81,5%, в белорусском – 77,2%, в шведском – 73,5%, а в английском – 72,3%;

2) *прилагательное + сравнительный союз + сочетание прилагательного с существительным*: русск. *злая как старая дева*, бел. *доўгі як піліпаўская ноч*, болг. *гол като манастирски плъх*, с.-хорв. *plašljiv kao strašljiv zec*, чеш. *dlouhej jako pracovní den*, лат. *drūms kā negaisa makonis*, англ. *as tough as old boots*, швед. *vit som nyfallen snö*.

а) *прилагательное + союз + неопределенный артикль + прилагательное + существительное*: англ. *as mad as a wet hen* – 2,6%; швед. *stolt som en engelsk lord* – 2,6%;

б) *прилагательное + союз + определенный артикль + прилагательное + существительное*: англ. *as hard as the nether stone* – 0,7%.

Конструкция *прилагательное + сравнительный союз + сочетание прилагательного с существительным* занимает второе место по частотности почти во всех языках. Однако она не столь многочисленна и значительно отстает от первой, о чем свидетельствуют следующие цифры: русский язык – 7,7%, болгарский – 9,8%, белорусский язык – 6,5%, сербскохорватский – 5%, чешский – 5%, латышский – 3,7%, английский – 3,7%, шведский – 3,4%;

3) *прилагательное + союз + предлог + существительное* составляет 7,3% от общего числа устойчивых сравнений в русском языке: *глухой как из бочки, длинные как у журавля*. В чешском языке мы встретили 5,4% единиц с аналогичной синтаксической структурой: *čistý jako z cukru*, в то время как в сербскохорватском их удельный вес невелик и насчитывает немногим более 1,7%: *dotjeran kao iz kutije*, а в белорусском языке количество таких АУС ничтожно мало – менее 1%: *доўгі як у жаўны*. Следует отметить, что в латышском, английском и шведском языках единицы с такой конструкцией мы не обнаружили;

4) 3,3% АУС русского языка образованы по модели *прилагательное + союз + прилагательное (причастие)*: *миленький как игрушечный, крепкий как железный, красный как ошпаренный*. В близкородственных белорусском, болгарском, чешском и неблизкородственных латышском, английском и шведском языках единиц данной конструкции не выявлено. В сербскохорватском языке существует единственное АУС с такой синтаксической структурой: *lije kao upisan*.

Вне рассмотренных выше типов в русском языке остается около 4% АУС, которые отличаются конструктивным разнообразием. Однако и среди них имеются структуры, общие для русского и других исследуемых языков, например, конструкция *прилагательное + союз + существительное + прилагательное (причастие)*: русск. *черный как сажей вымазанный; тяжелый (плотный) как свинцом налитый (налитой)* – бел. *багаты як зямля святая; бледны як пятак медны* – лат. *balts kā pienā mazgāts* – англ. *as innocent as a babe unborn; as innocent as a child unborn*. В русском языке встретилось всего 4 АУС, что составляет 0,5% от общего количества. В белорусском языке процент частотности подобных единиц гораздо выше и составляет 3,6%, в латышском – 0,6%, в английском – 0,4%.

Следующая модель *прилагательное + сравнительный союз + (артикуль) + существительное 1 + предлог + существительное 2* представлена во всех исследуемых языках: русск. *свободный, вольный как ветер в поле; худой(ая), тощий(ая) как мешок с костями* – бел. *адзінокая як таполя сярод поля* – болг. *кисел като чурчин през (на) рамазан* – с.-хорв. *gotov kao bos u bari; velik kao bure od krastavaca* – чеш. *krásná jako princezna z pohádky, milý jako tm v patě* – лат. *tuksš kā vezis no taukiem* – англ. *as black as the ace of spades; as loose as a rope of sand* – швед. *kall som is om fingarna*. Для русского языка данная синтаксическая конструкция не столь характерна, как для всех других языков исследования, о чем свидетельствуют следующие статистические данные: 0,27% (русс.) – 0,6% (лат.) – 2,04% (чеш.) – 3,5% (швед.) – 3,7% (с.-хорв.) – 4,4% (англ.) – 5,2% (бел.) – 6% (болг.).

АУС со структурой *прилагательное + сравнительный союз + числительное + существительное* обнаружены только в двух языках: русск. *нужен как пятое колесо* – англ. *as cross as two sticks*. В обоих языках данная модель представлена единичными сочетаниями.

АУС с моделью *прилагательное + сравнительный союз + числительное + существительное 1 + существительное 2* встречается в русском, сербскохорватском и латышском языках: *похожи как две капли воды, slični kao dve kapī vode, līdzīgi kā divi ūdens pilieni* (0,27%, 0,34% и 0,6% соответственно).

В русском, белорусском и латышском языках встречается устойчивое сравнение, имеющее конструкцию *прилагательное + союз + существительное 1 + числительное + существительное 2*: русск. *нужен как собаке пятая нога*; бел. *патрэбен як сабацы другі хвост*, лат. *vajadzīgs kā sūnim piektā kāja*.

Конструкция *прилагательное + союз + предлог + существительное 1 + существительное 2* представлена только в русском и болгарском языке, что составляет 0,27% и 1% соответственно: *красные как у гуся (гусыни) лапы, нужен как в петровки vareжки* – *бял като на тенждера дъното, бял като на тигана дъното*. Однако в болгарском языке в структуре данного АУС присутствует еще один элемент – постпозитивный определенный артикль, употребленный со вторым существительным.

Конструкция *прилагательное + союз + существительное 1 + существительное 2* не выявлена в болгарском и шведском языках: русск. *нужен как рыбе зонтик, нужен как собаке палка* (0,4%), с.-хорв. *slični kao jaje jajetu* (0,34%), бел. *рады як сабака палцы* (0,8%), чеш. *chytry jako stádo opic* (0,93%), англ. *as slick as bear's grase* (2,6%), лат. *balts kā ūjras putas* (13,1%).

Рассмотрев АУС различных исследуемых языков, которые образованы по моделям, встречающимся в русском языке, обратим внимание на конструкции, которые были выявлены только в исходном языке исследования – русском. Однако судить о национально-культурной специфике в данном случае, на наш взгляд, не следует, так как данные модели крайне немногочисленны (всего две) и непродуктивны (по 0,15% от общего числа УС):

1) *прилагательное + союз + существительное 1 + существительное 2 (+ предлог + прилагательное + существительное 3)*: *нужен как попу (архиерею) гармонь (гармошка) <в великий пост>*;

2) *прилагательное + союз + причастие + предлог + существительное 1 (+ союз + существительное 2)*: *неловкий как связанный <по рукам (по ногам; по рукам и ногам)>*.

Рассмотренный в данной статье материал позволяет сделать следующие выводы:

- синтаксическая конструкция АУС различных языков является универсалией, предполагающей обязательное наличие трех элементов, поэтому специфику адъективных устойчивых сравнений следует выявлять в значении их оснований сравнений и образных основ;
- продуктивность всех остальных конструкций как в русском, так и в других языках значительно ниже;
- национальная специфика АУС русского языка в плане синтаксиса проявляется крайне редко, а устойчивые сравнения, образованные по национально-специфическим моделям, непродуктивны.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Georgin K.* Les secrets du style. – Paris, 1961. – P. 143.
2. *Кодаков Н.И.* Логический словарь-справочник. – М., 1975. – С. 567.
3. *Назарян А.Г.* Фразеология современного французского языка. – М., 1987. – С. 111.
4. *Мечковская Н.Б.* Общее языкознание: структурная и социальная типология языков. – Мн., 2000. – С. 307.
5. *Глазырин Р.А.* Сопоставительный анализ компаративных фразеологических единиц в современных германских языках: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – М., 1972.
6. *Гюлумянц К.М.* Структура, семантика и употребление устойчивых сравнений польского языка: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Мн., 1967.
7. *Потебня А.А.* Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка. – Харьков, 1914. – С. 130.
8. *Грынблат М.Я.* Выслоўі. – Мн., 1979. – С. 21.

S U M M A R Y

This article deals with the problem of similar structures in different languages. The author proves the idea of the unique formulae for creating similars. In the Russian language we have found only two types of specific structures and they are not productive. So we have come to conclusion that originality of similars should be found in their meanings but not the syntactic models.

Поступила в редакцию 30.11.2004

УДК 808.2-5

С.Н. Короткая

Особенности функционирования имен прилагательных в языке телерекламы

В начале XXI века реклама заполнила собой практически все медиапространство, стала «наиболее агрессивной формой коммуникации» [1]. Постепенно информирующая функция рекламы отодвигается на второй план, а ведущую роль начинают играть идеологическая и моделирующая функции рекламы. Среди всех средств массовой коммуникации именно телевидение и телереклама в частности оказывают сильнейшее влияние на поведение людей. Реклама ежедневно вторгается в личную жизнь каждого человека, определяет его жизненные интересы. По сути, для рекламы не осталось запретных тем: любой товар или услуга, способные удовлетворить потребности

людей, начиная от средств гигиены и заканчивая высокотехнологичными товарами, становятся предметом рекламы.

Важнейшей задачей рекламного сообщения является описание качеств рекламируемого предмета. Стремление копирайтеров подчеркнуть потребительские преимущества рекламируемого товара, выделить главное отличительное свойство данного товара (УТП), описать возможный эффект от приобретения рекламируемого продукта и таким образом повлиять на поведение потребителей приводит к широкому использованию в рекламных текстах имен прилагательных.

Цель данной статьи – описать основные функции качественных и относительных прилагательных в аудио- и видеоряде рекламных роликов и выявить специфические особенности употребления имен прилагательных в языке телерекламы.

Материалом для нашего исследования послужили рекламные ролики, размещенные на каналах ОНТ, БТ, РТР, ТВЦ и на 1-м Музыкальном канале (общее количество – 1000), в которых представлена реклама как белорусских, так и иностранных производителей. В исследованном нами материале отмечено 4378 прилагательных, из них 3305 прилагательных встречаются в рамках аудиоряда и 1073 – в видеоряде рекламных роликов. Тяготение рекламных текстов к именному типу речи, насыщенность рекламных объявлений именами существительными неизбежно влечет за собой высокую частотность имен прилагательных. По нашим данным, доля имен прилагательных по отношению к общему количеству словоформ в аудиоряде рекламных роликов достаточно высока и составляет 10,9%. Отличительная особенность телерекламы – относительно равномерное распределение нагрузки на имя прилагательное и глагол при раскрытии качеств рекламируемого товара: имена прилагательные, обозначающие непроцессуальный признак предмета, и глагольные формы, обозначающие процессуальный признак, в равной степени востребованы в телерекламе (частотность глагольных форм лишь незначительно превышает частотность имен прилагательных – 11,9%).

При создании рекламных текстов авторы чаще обращаются к качественным прилагательным (в количественном отношении они значительно преобладают над относительными прилагательными: 3305 и 1073 соответственно). На востребованность качественных и относительных имен прилагательных влияет специфика каналов воздействия: в аудио- и видеоряде частотность качественных и относительных прилагательных существенно различается. По нашим наблюдениям, в аудиоряде рекламных роликов качественные прилагательные встречаются в 1,5 раза чаще, чем относительные. Это неслучайно: в аудиоряде копирайтеры стремятся привлечь внимание потенциальных потребителей к свойствам рекламируемого продукта, к производимому эффекту, поэтому основная нагрузка приходится на качественные прилагательные, которые не только выполняют информационную функцию, но и обладают богатыми экспрессивно-оценочными возможностями.

*Насладитесь **мягким, нежным** вкусом сока «Тонус»! **Необычное** сочетание **сочных, спелых** фруктов наградит Вас улыбкой на целый день! Жизнь покажется Вам **простой и легкой**, поскольку **новый** «Тонус» усилен витаминами. «Тонус». Усилен витаминами. Проверено корзинами!*

В видеоряде рекламных роликов, наоборот, относительные прилагательные встречаются в 1,4 раза чаще, чем качественные прилагательные. Вербальный текст в составе видеоряда, как правило, содержит «голую» информацию о товаре (название товара, официальное наименование фирмы-

производителя, адрес и др. атрибуты), что и вызывает увеличение доли относительных прилагательных, называющих постоянные признаки предметов:

– *Министерство природных ресурсов и охраны окружающей среды Республики Беларусь;*

– *Министерство жилищно-коммунального хозяйства (Берегите лифт!);*

– *Березовский мясоконсервный комбинат;*

– *Скидельский сахарный комбинат.*

Как правило, вербальный текст в составе видеоряда дублирует содержание аудиоряда. Гораздо реже в телерекламе встречаются ролики, в которых видеоряд оказывается более информационно нагруженным, чем аудиоряд, и этот результат достигается во многом благодаря использованию относительных имен прилагательных. Так, в рекламе Международной выставки tibo 2004 аудиоряд содержит лишь указание на дату и место проведения выставки, а о самой тематике выставки телезрители узнают из содержания видеоряда (соответствующие картинки сопровождаются «выплывающими словами»): **банковские системы, информационные технологии, офисное оборудование**

В аудио- и видеоряде рекламных роликов имена прилагательные используются прежде всего в своих главных функциях – информационной и экспрессивно-оценочной. Однако задачи рекламы как средства воздействия на поведение потребителей, стимулирования продаж товаров приводят к появлению специфических особенностей употребления имен прилагательных в рекламных текстах.

1. Широкое использование в телерекламе качественных прилагательных, имеющих отвлеченную, абстрактную семантику. Речь идет о рациональных прилагательных, которые обозначают признаки, не воспринимаемые органами чувств [2], и имеют яркое оценочное значение.

Новинка сезона! Сыр «Столичный». Вкус отличный. Продукция Гормолзавода № 2.

Природа создала идеальный вкус, и у этого вкуса есть имя – Tropicana. Сок № 1 в мире. Теперь в России.

Свежий совершенный чай, собранный и упакованный на Цейлоне. Новое изысканное разнообразие вкусов. Все для Вашего наслаждения. Dilmah Серебряная и Золотая. Драгоценный вкус.

Основным семантическим содержанием прилагательных *отличный, идеальный, совершенный, чудесный, лучший* является высокая оценочность, это так называемые слова-квалификаторы, позволяющие авторам рекламных текстов представить рекламируемый товар как лучший из лучших. Использование в рекламном объявлении прилагательных-квалификаторов нельзя однозначно оценить только как отрицательное или только как положительное. Включая в рекламный текст подобные прилагательные, адресант может преследовать разные цели:

– концентрируя все внимание потребителей на образцовости, высоком качестве выпускаемой продукции без перечисления конкретных потребительских преимуществ, рекламодатель, по сути, пытается манипулировать поведением потребителей, играть на их оценке товара. Акт покупки, с точки зрения психологии, это один из аспектов реализации социального статуса человека: покупка товара высокого качества свидетельствует об обеспеченности человека, о наличии материального достатка. Кроме того, приобретая в магазине *лучшее* масло, *совершенный* чай, *чудесные* йо-

гурты, *великолепный* творог и т.д., женщина доказывает себе и другим, что она замечательная хозяйка, заботливая мать и жена;

– слова-квалификаторы оказываются для рекламодателя очень удобным средством, позволяющим скрыть реальные качества рекламируемого товара и дать потребителям не слишком правдивую информацию. На это может быть две причины. Во-первых, товар действительно может быть низкого качества, но рекламодатель никогда в этом не сознается. Во-вторых, есть группы товаров пониженного спроса, которые просто не имеют уникального торгового предложения: все стиральные порошки, средства для мытья посуды, жвачки, йогурты, моторные масла мало чем отличаются друг от друга, и рекламодатель просто вынужден акцентировать внимание потребителей на высоком качестве рекламируемого товара без перечисления конкретных физических свойств, без указания на химический состав и т.д. Так, копирайтер просто не в состоянии сказать телезрителю что-либо новое о пиве, потому что каждый потребитель очень хорошо знает его вкус, и все марки пива похожи друг на друга. Основная задача составителей рекламных текстов в данном случае заключается в том, чтобы выделить одну марку пива из круга себе подобных. Поэтому копирайтеры используют слова-квалификаторы (например, лексемы *подлинный* и *настоящий*), которые выступают в значении «соответствующий определенным требованиям, представляющий собой *лучший образец, идеал* чего-либо» [3]:

HOLSTEN. Подлинное пиво.

Лучшее – только «Речицкое». Настоящее. Белорусское.

Копирайтеры эксплуатируют высокую оценочность слов-квалификаторов (*отличный, идеальный, совершенный, чудесный, лучший*), манипулируют с их помощью поведением потребителей, сообщая покупателям недостоверную информацию о рекламируемом продукте, и тем самым превращают слова-квалификаторы в **лексические фантомы**, когда «слово есть, а предмета, который оно обозначает, нет» [4]. Достаточно агрессивное использование рекламодателями слов-квалификаторов приводит к тому, что телезритель оказывается погруженным в огромный мир одинаково идеальных продуктов, в результате чего у потребителей постепенно вырабатывается своего рода «иммунитет» к данным словам. Следует признать, что в настоящее время слова-квалификаторы уже утратили свою яркую оценочность и очень часто лишь раздражают потребителя, который не склонен доверять рекламе. С нашей точки зрения, использование прилагательных типа *великолепный, отличный, чудесный, лучший* и т.п. может быть оправдано лишь при рекламировании известных брендов, которые уже имеют устойчивую положительную репутацию у потребителей:

Отличный вкус! Отличное начало! (NESCAFÉ Classic)

*Я думаю, «Черный жемчуг» – это **лучшая** российская косметика.*

***Лучшие** краски – от лидской «Лакокраски».*

2. Достаточно часто копирайтеры используют качественные прилагательные в **функции ключевых слов**, что приводит к различного вида повторам и проявляется в наличии мотивационно связанных слов в пределах одного рекламного объявления:

Мужской голос за кадром	<i>Nestlé представляет новые леденцы АСТИ-V. Четыре комбинации витаминов и растительных экстрактов. Четыре потрясающих вкуса. Эффективность уникальных ингредиентов усилена процессом активного действия. Живите активно с новыми леденцами Nestlé АСТИ-V. Nestlé АСТИ-V. Яркий вкус. Активная жизнь.</i>
-------------------------	---

Употребление в аудиоряде рекламных роликов однокоренных слов, связанных отношениями словообразовательной мотивации, позволяет копирайтерам закрепить в сознании потребителей главное качество рекламируемого продукта (в данном случае леденцы *Nestlé ACTI-V* приводят к повышению жизненной активности человека). Иногда в рекламном обращении имеет место простой повтор, который не используется для развития темы, но настойчиво внедряется в сознание покупателей:

Lady Speed Stick с алоэ сочетает деликатный уход и эффективную защиту. Lady Speed Stick с алоэ. Эффективно защищает и нежно заботится.

Довольно часто авторы рекламных текстов прибегают к различным семантическим или ассоциативным приращениям. Так, например, весь рекламный ролик шоколада *Nestlé classic* вращается вокруг одного и того же качества (эффекта), выражаемого при помощи морфемы *нежн-*. Но прилагательное *нежный* характеризует не только качество самого рекламируемого продукта (шоколада *Nestlé classic*), но и относится к персонажу (новая красивая сотрудница вызывает восхищенные взгляды коллег):

Мужчина 1 в кадре	<i>Сюрприз!</i>
Мужчина 1 в кадре	<i>Наша новая сотрудница...</i>
Женщина 1 в кадре	<i>Славная девушка.</i>
Женский голос за кадром	<i>Известный своим нежным вкусом молочный шоколад <i>Nestlé classic</i> теперь стал еще нежнее.</i>
Женщина 2 в кадре	<i>Нежнее, Марина, еще нежнее.</i>
Женщина 1 в кадре	<i>А давай позволим всех наших мужиков. Пускай познакомятся.</i>
Женский голос за кадром	<i><i>Nestlé classic</i>. Сама нежность.</i>

Если же качественное прилагательное используется в названии рекламируемого продукта, то его семантический потенциал обязательно обыгрывается в рекламном ролике. Так, например, сок «Добрый» становится одним из главных «действующих лиц» рекламного ролика:

Парень	<i>Знакомьтесь, это Оля!</i>
Папа (у матери – перекошенное лицо)	<i>Ну, как говорится, добро пожаловать!</i>
Мужской голос за кадром	<i>«Добрый». С добрыми пожеланиями.</i>

Эффект от потребления сока «Добрый» вполне согласуется с его названием: покупая и потребляя данный сок, сами люди становятся добрее. В рекламном ролике сок «Добрый» оказывается способным в корне изменить ситуацию: родители недовольны девушкой, которую привел в дом их сын, однако отец все же находит в себе силы сдержаться и поприветствовать избранницу сына, и все это – заслуга сока «Добрый».

3. Для телерекламы характерно широкое употребление **прилагательных в составе наименований рекламируемых товаров и фирм-производителей** (155 качественных и 474 относительных в целом по аудио- и видеоряду). Это объясняется действием экстралингвистических факторов: стимулирование сбыта продукции вызывает повышенную нагрузку на название товара и на наименование фирмы-производителя.

Рекламисты уделяют названию товара огромное внимание, так как имя является «самым активным коммуникатором», «замещает представление о бренде и сам товар во всех коммуникациях, связанных с маркой» [5]. По мнению Г. Чармэссона, имя – это «посланец доброй воли, вестник, обещание, это первое, что потребитель узнает о фирме и ее товаре» [6]. Включая качественные и относительные прилагательные в состав наименований рекламируемых продуктов, рекламисты преследуют разные цели. Использование качественного прилагательного в названии продукта позволяет сразу ввести УТП, указать на **главное отличительное свойство** рекламируемого товара: клиника «**Новый** взгляд» (лазерная коррекция зрения), конфеты «**Сладкий** танец», зубная паста «**Новый** Жемчуг Мультивитамин», шоколад, подушечки на завтрак «Россия – **щедрая** душа», пиво «**Старый** Мельник» (подчеркивается традиционность, исконность рецептов пивоварения).

Относительные прилагательные сообщают потребителю информацию о сфере применения рекламируемого объекта (*Туалетный Утенок Активный*, журнал «*Кадровая служба*», журнал «*Национальный бухгалтерский учет*»), о составе продукта («*Сырные* подушечки») и т.д. Относительные прилагательные свободно употребляются в названиях самых разнообразных товаров. Например, использование прилагательных данного разряда позволяет РУП «Белорусские лотереи» отделить по тематике один выпуск лотереи от другого: лотерея «*Туристская*», лотерея «*Юбилейная*», лотерея «*150 лет пожарной службе Беларуси*».

И качественные, и относительные прилагательные активно используются рекламистами для указания **на подвид продукции** известной товарной марки: *Майонез БАЛТИМОР Легкий*, *SHAMTU Травяной* коктейль, *Colgate Лечебные травы*, *Толстяк Гречишное*, *Балтика Пшеничное*.

Когда крупная фирма-рекламодатель продвигает на рынок не один, а два и более видов товаров, то происходит растяжение товарной линии, и мы имеем дело уже не с брендом, а с **мультибрендом** [5, с. 261]. В таких случаях для наименования подвидов товара одной марки используются качественные и относительные прилагательные, позволяющие рекламодателю отразить все оттенки модификации товара, сохранив при этом единство бренда, выраженное, как правило, именем существительным. Причем иностранные рекламодатели, предлагая свой товар белорусским и русским потребителям, как правило, сохраняют в англоязычном виде название мультибренда (*FAIRY*, *Colgate*, *ARIEL*, *Domestos*, *Orbit*) и переводят на русский язык наименование подвида рекламируемой продукции: *Domestos Цветочная свежесть*, *FAIRY Садовые ягоды*, *FAIRY Сочный лимон*, *ARIEL Кристальная чистота*, *Orbit Зимняя свежесть*, *Orbit Мятный бриз*.

4. Нередко копирайтеры при создании рекламного объявления идут на **сознательное нарушение лексической сочетаемости** качественных и относительных прилагательных с именами существительными, чтобы при помощи языковой игры привлечь внимание потребителей к рекламируемому товару. Экспрессия, образность и метафоричность рекламных текстов предоставляют копирайтерам широкие возможности для использования качественных и относительных прилагательных в нестандартных условиях, что приводит к появлению у прилагательных новых семантических оттенков. Здесь можно выделить два случая:

4.1. При **окказиональном** употреблении качественных прилагательных сочетание «прилагательное + существительное» оказывается очень емким по семантике и позволяет четко выделить УТП рекламируемого продукта:

Новый Orbit Мятный бриз. **Самая вкусная** защита от кариеса.

Быстросуп «ФИТНЕС». **Полезная** пауза для долгого дня.

Пастилки SMINT. **Полезная** свежесть каждый день.

Веселая вкуснятина! (видеоряд в рекламе сырка «Рыжий АП»)

БОМБАСТЕР. Сухарики для детей со **взрослыми** вкусами. Мы не продаем БОМБАСТЕР детям старше 12 лет. Это закон.

Как видно из примеров, абстрактное существительное нередко указывает на основной эффект от применения продукта (*свежесть, защита*) либо на основное свойство товара (*вкуснятина*), а качественное прилагательное, в свою очередь, «суживает» значение абстрактного существительного, одновременно наделяя его дополнительным смыслом. При окказиональном употреблении качественные прилагательные начинают выполнять функции относительных прилагательных и выделять рекламируемый продукт из класса себе подобных. Довольно часто в таких случаях потребитель получает слоган, в котором подчеркивается не одно, а целых два свойства рекламируемого товара: Orbit защищает от кариеса и имеет приятный вкус, SMINT дарит свежесть и полезен для здоровья, сырок «Рыжий АП» вкусный и способен развеселить детей.

4.2. **Нетипичное употребление** относительных прилагательных. В результате такого приема получаются сочетания слов, характерные только для рекламных объявлений и не присущие живому разговорному языку:

Приправы «МИВИНА». **Вкусовая** фантазия.

Пельмени «Снежная страна». **Кулинарное** раздолье!

Fruit fusions – новое **фруктовое** удовольствие от Herbal Essences.

Хрустящие вафли, лесные орехи, манящее **шоколадное** удовольствие («Причуда»).

В приведенных выше примерах «несловарное» употребление прилагательных в рекламных текстах приводит к появлению у относительных прилагательных дополнительных качественных оттенков, но «относительность» прилагательных при этом не нивелируется, а, наоборот, всячески поддерживается за счет аудио- и видеоряда. Например, серия рекламных роликов конфет «ИВКОН» снята в виде мультипликационных фильмов, в которых главным героем является Король Карамелич. В роликах царит атмосфера радости, присутствуют яркие краски.

Трубадур	<i>Приказ Короля Карамелича!</i>
Король (бросает в рот конфеты)	<i>Всем гражданкам, встав с постели, дать детишкам карамели!</i>
Детские голоса за кадром	<i>Ура-а-а!</i>
Мужской голос за кадром	<i>ИВКОН. Карамельное настроение!</i>

TWIXELS. Хрустящее печенье, **апельсиновая** карамель, темный шоколад. TWIXELS – **апельсиновое** настроение! Сделай паузу!

В данных рекламных роликах *карамельное настроение, апельсиновое настроение* – это радостное, веселое, приподнятое настроение, которое дарит детям карамель ИВКОН и шоколадные батончики TWIXELS.

Таким образом, употребление имен прилагательных в телерекламе имеет свои специфические особенности. Для раскрытия свойств рекламируемого

продукта в аудиоряде копирайтеры используют прежде всего качественные прилагательные, в то время как основные задачи видеоряда требуют обращения к относительным прилагательным. В рамках аудиоряда копирайтеры максимально реализуют семантический потенциал прилагательных, что позволяет манипулировать поведением потребителей (представлять и оценивать рекламируемый товар как лучший из лучших, привлекать внимание к рекламным объявлениям, влиять на запоминаемость рекламных текстов).

ЛИТЕРАТУРА

1. **Фещенко Л.Г.** Структура рекламного текста. – СПб., 2003. – С. 21.
2. **Шрамм А.Н.** Очерки по семантике качественных прилагательных. – Л., 1979. – С. 22.
3. **МАС**, 1986. – С. 401.
4. **Норман Б.Ю.** Лексические фантомы с точки зрения лингвистики и культурологии // Язык и культура. Третья Международная конференция. Доклады. – Киев, 1994. – С. 53.
5. **Домнин В.Н.** Брендинг: новые технологии в России. – СПб., 2002. – С. 150.
6. **Чармэссон Г.** Торговая марка: как создать имя, которое принесет миллионы. – СПб., 1999. – С. 18.

S U M M A R Y

The article is devoted to the determination of principle functions of qualitative and relative adjectives in audio and image selection of TV advertisings. Special attention is paid to specific use of adjectives in advertising language. Methods of consumers' behavior manipulation through use of rich semantic potential of qualitative and relative adjectives are described in the article.

Поступила в редакцию 15.04.2005



О.В. Данич

Культурно-национальная специфика волшебных сказок

Фольклор – один из видов народного искусства, который отображает действительность в образах, созданных при помощи поэтического слова. В фольклоре сфокусировались и оформились древние верования людей, связанные с представлением о неразрывной связи человека с природой, с миром духов, предков, о возможности взаимодействия со сверхъестественными силами.

Целью данной статьи является выявление отображенных в национальных сказках особенностей менталитета белорусов и русских.

Важнейшими специфическими чертами фольклора являются коллективность и традиционность. Коллективность в данном случае следует понимать не как обычное соавторство, это своеобразный и продолжительный процесс художественного творчества, процесс идейного и поэтического совершенствования песен, сказок, легенд, пословиц, поговорок. Наиболее ярко особенности этого процесса проявляются в постоянном отборе произведений народной поэзии: из огромного количества созданных когда-то произведений народ выбирает и хранит только самое лучшее, созвучное его мыслям и эстетическим взглядам. Фольклорный процесс всегда происходит в рамках традиции, опирается на предыдущий опыт, использует накопленные художественные ценности, принадлежащие всему народу. Об этом писал еще Ф.И. Буслаев, анализируя художественную структуру украинской народной поэзии: «Все выделенные и рассмотренные нами образы как обычные, общепризнанные и общеупотребительные принадлежат всему народу, а не исключительно этому или другому певцу; в них отражается общий, народный взгляд на мир и человека, а не личные мысли одного автора; они составляют стиль целого народа, а не известной личности» [1].

Все вышесказанное позволяет избрать фольклорные произведения материалом изучения особенностей национального мировоззрения. Поскольку объектом нашего специального внимания является сфера поведения человека, отображенная в национальном языке, мы рассмотрим жанр сказки, специфика которой дает возможность решить поставленную задачу.

Сказка, являясь продуктом коллективного разума, позволяет изучить проявления социальной психологии народа, специфику народного мышления, коллективного художественного восприятия действительности и многие социально-эстетические грани в модели того общества, той жизни, которую представляет народ как желанную, как идеальную.

Многие исследователи быта славян отмечали, что сказка не только впитывала в себя народные взгляды, но и активно формировала и воспитывала их. «Ведь здесь устные рассказы заменяют всю литературу, которой пользуются грамотные люди, и потому имеют огромное значение в жизни безграмотных простолюдинов. Под влиянием рассказов, сказок, пословиц и других продуктов устного народного творчества вырабатывается отчасти все мировоззрение,

вся житейская мудрость и все этические представления темного деревенского люда» [2]. Как видим, сказки были и остаются важным средством познания окружающей действительности и средством воспитания.

Классификация сказок достаточно условна. Традиционно их разделяют на волшебные или мифические, сказки о животных и социально-бытовые. Каждая из групп выделяется особенностями содержания, системой образов, характерными приемами отображения реальной действительности. Собственно анализ тематических групп не является целью данной работы, однако можно заметить, что система образов и сюжетное построение русских и белорусских сказок о животных (самых древних по происхождению) практически не отличается, что обусловлено общностью национальных корней носителей культуры («Курочка ряба», «Петушок и бобовое зернышко», «Журавль и цапля», «Мужик и медведь», «Коза-дереза», «Лиса, заяц и петух», «Терем-теремок», «Каток, пеўнічак і лісічка», «Дзедава рукавічка», «Мужык, воўк і ліса», «Козы», «Жораў і чапля», «Курка-рабушка»). Действующие лица социально-бытовых сказок также одни и те же: мужик (его семья) и барин (пан), почти всегда сюжет построен на интеллектуальном состязании представителей противоборствующих социальных классов, и победителем становится простой мужик («Как бедняк с баринком обедал», «Хитрый мужик», «Болтливая баба», «Чего на свете не бывает», «Мужык, яго жонка і пан», «Кацярына», «Асцярожны пасланец», «Не любя – не слухай» и др.). Характерной особенностью белорусских сказок является присутствие персонажа пана-поляка, что является следствием исторической ситуации на Беларуси. Простой народ подчеркивает чужеродность «паноў-прыгнятальнікаў», которые даже белорусского языка не знают, да и не считают его за язык («Асцярожны пасланец», «Як мужык пана частаваў»).

Основное внимание, как нам кажется, следует уделить специфике белорусской и русской ментальности, нашедшей свое отражение именно в волшебной сказке как хранилище мифологических представлений носителей белорусского и русского языков.

Одной из форм эстетического осмысления народом социальных идеалов являются сказочные воззрения на соотношение личных устремлений в достижении счастья с общественными интересами и задачами. Эта проблема разрешается самой образной системой сказки. Главным героем русских волшебных сказок является чаще «коронованная особа», реже – выходец из народа. Предполагаемый социальный статус действующих лиц задается в сказочном зачине: «Жили-были старик со старухой (дед да баба). Было у них три сына (два или один сын, сын и дочь, дочь)» или «В некотором царстве, некотором государстве жил-был царь (царь с царицей)». От общественного положения действующего лица напрямую зависит построение сказочного сюжета. Если главный герой царский сын, то «счастье», воплощенное в различных предметах, он будет добывать для себя или царя-батюшки («Царевна-лягушка», «Иван-царевич и серый волк», «Марья Моревна», «Сказка о молодильных яблоках и живой воде», «Хрустальная гора» и т.д.). Крестьянский (купеческий) сын может отправиться за счастьем только для себя («Летучий корабль», «Чудесные ягоды», «Иван меньшой – разумом большой», «Сивка-бурка», «По щучьему веленью», «Волшебное кольцо», «Чудесная рубашка», «Матюша Пепельной») или для всего народа («Иван, крестьянский сын, и чудо-юдо», «Про Добрыню Никитича и Змея Горыныча», «Никита Кожемяка», «Илья Муромец и Соловей-разбойник», «Микула Селянинович»).

В белорусской волшебной сказке главным действующим лицом в подавляющем большинстве случаев оказывается выходец из простого народа. Эта особенность определяет и несколько иное сюжетное построение: результатом испытаний, выпавших на долю героя, становится улучшение не только своей

жизни, но и жизни всех людей («Ілья», «Асілак», «Іванка-прастачок», «Курыла Кажамяка»).

В волшебной сказке героизм и мужество народных заступников часто сочетаются с готовностью пожертвовать своей жизнью для блага всех людей. В сюжетном плане реализация этих качеств героя подчеркивается выбором наиболее трудного пути из всех, открывающихся перед борцом за народное счастье («Бязногі багатыр»). Это отличительная черта белорусского сказочного героя среди идеальных героев восточнославянского сказочного эпоса. Исследователи отмечают, что для героев сказки характерным является чувство жертвенности.

Утверждая общественное предназначение поступков героя, его служение народу как одну из самых высоких социальных целей, сказка не отрицает права человека на личное счастье. Достижение счастья, радости и зажиточной жизни народ не мыслит без единства материального достатка и здоровой духовной жизни. Во многих сказках понятие об индивидуальном крестьянском счастье связывается прежде всего с исправным хозяйством, своей землей и постоянным трудом на ней. Следует отметить, что в русских сказках тема собственной земли не очень актуальна, она изначально есть у крестьянина, к ней он возвращается после жизненных испытаний: *«А Иван, крестьянский сын, с братьями вернулся домой, к отцу, к матери, и стали они жить да поживать, поле пахать да хлеб собирать»* («Иван, крестьянский сын и чудо-юдо»). В белорусских же сказках выражение крестьянского идеала (стать владельцем своей земли) проявляется в том, что герой сказки достигает своей заветной цели – работает на своей пашне («Іванка-прастачок»).

Острые социальные коллизии, разрешающие проблему личного и общественного в системе человеческих ценностей, проявляются в образно-поэтической системе сказки через борьбу коллективистских начал в положительном герое с индивидуализмом, эгоизмом отрицательных персонажей, самопожертвования и героизма одного против трусости и себялюбия другого. Особенно рельефно эти качества проявляются героями сказок в реализации ими своих представлений о цели и смысле жизни. Посвятив свою жизнь служению людям, герои сказок «Бортнік», «Каваль», «Бязногі багатыр», «Иван, вдовый сын», «Ілья Муромец и Соловей-разбойник», «Микула Селянинович» проявляют в борьбе силу, смелость, верность долгу – все те качества, которыми народ наделял идеального героя. Раскрытию идеалов, за которые борются защитники народа, подчинены закономерности построения сказочного сюжета. Как уже говорилось, сюжет обычно строится на приключениях и борьбе героя, добывающего счастье себе и людям. Для волшебной сказки, особенно русской, наиболее распространенным воплощением счастья является женитьба героя на царской дочери – представительнице самого высокого социального класса. Интересно отметить явное противоречие в народных представлениях о ценности человеческой личности как таковой: крестьянский сын видит в царевне источник материальных благ, получить которые предполагает не своим трудом, а с помощью волшебных существ или предметов, попавших к нему чаще всего случайно, т.е. повысить свой социальный статус герой старается обманом, но если царевна или ее родители сочтут такой брак мезальянсом и воспротивятся, что совершенно справедливо, то за это будут непременно наказаны («Волшебное кольцо», «Чудесные ягоды», «Летучий корабль»). В белорусской сказке приобретение материальных благ чаще происходит несколько иным путем: вызволением царевны из неволи без непременно для русской сказки женитьбы на ней («Курыла Кажамяка»), смекалкой или хитростью, что в сказке одно и то же («Несцерка», «Дзіва», «Чорт-злodeй»), или с посторонней помощью («Жораваў кашалёк», «Рогі», «Залатое пярo»).

Для волшебной сказки представление о счастье отличается большим максимализмом: герой получает в награду или добывает сам не менее чем царство, полцарства и т.д., обеспечивая себе безбедное существование до конца жизни, причем в белорусской сказке такая жизнь зачастую связана с трудом, в русской же очень редко («Илья», «Рогі», «Дзіва», «Івашка-мядзвежае вушка», «Иван, крестьянский сын, и чудо-юдо»).

Непререкаемый авторитет родителей, являющийся одним из составляющих «морального кодекса» наших предков, в сказке становится направляющей силой приключений или злоключений героя, однако действия родителей почти никогда не обсуждаются, а тем более не осуждаются («Рогі», «Иван-царевич и серый волк», «Сказка о молодильных яблоках и живой воде» и др.). В конце своих странствий герой обязательно возвращается домой или забирает к себе родителей, обеспечивая им спокойную старость. Это является характерной чертой как русских, так и белорусских волшебных сказок.

Таким же непререкаемым в волшебной сказке является авторитет мужа: жена не смеет ему перечить даже в случае, когда приходится жертвовать кровными родственниками («Пакацігарошак»). В то же время можно встретить сюжет, когда жена руководит действиями мужа: жена оказывается волшебницей и помогает своему супругу добиться успеха («Поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что», «Царевна-лягушка»), жена оказывается злой колдуньей (или просто недоброй женщиной, что для наших предков, да и для нас одно и то же) и заставляет мужа избавиться от своих детей («Бабіна дачка і дзедава дачка», «Морозко») или же вовсе задумывает извести своего мужа и занять его место, например, во главе государства («Залатое пярэ», «Волшебное кольцо», «Безногий и слепой богатыри»). Можно предположить, что такое построение сказочного сюжета опирается на мифологическое представление о женщине как существе, близком к нечистой силе и обладающей колдовскими возможностями (недаром Василиса Премудрая оказывается дочерью Бабы-Яги). Интересна в этом отношении концовка белорусской сказки «Курыла Кажамяка»: главный герой погибает от взгляда своей матери, совсем не желавшей ему зла. Думается, здесь заложено архетипическое представление об убийственной силе взгляда, тем более, что женщина в народном представлении всегда считалась гораздо более способной «сглазить», нежели мужчина. Следует отметить, что данное представление характерно для славянской культуры вообще [3].

Черты мифологического мировоззрения народа можно увидеть в преобразовании по ходу развития сюжета героя-«дурака». В зачине и концовке полярно меняются оценки. В зачине оценка отрицательная независимо от качеств героя: «Младший брат, Иван, был тихий, смиренный да работающий. Вставал раньше всех, а ложился последним... Братья над ним смеялись, дураком считали и прозвали Иваном Запечным. А вслед за братьями и соседи, да и отец с матерью над Иваном посмеивались» («Летучий корабль»). Подобное отношение опирается на древнюю мифологию «младший сын». В конце сказки младший брат не только получает заслуженную награду, но и становится опорой отца-матери в старости («Иван Меньшой – разумом большой», «Сивка-бурка», «Иван-царевич и серый волк», «Рогі», «Залатое пярэ»).

Остатки тотемистических верований, бытуя в народе, проникали в сказки. Наиболее ярко это отразилось в сказках, где главный герой либо рождается от зверя-тотема («Івашка-мядзвежае вушка»), либо героиня становится женой медведя, змея, козла («Бабіна дачка і дзедава дачка», «Пакацігарошак», «Козел»). Одно из действующих лиц может быть заколдовано и превращено в птицу («Финист – ясный сокол»), коня («Иван, вдовый сын»), рака («Аб рачку») и др. Также интересен сюжет сказки, в которой бездетная супружеская пара получает детей, родившихся из яйца, где яйцо выступает как языческий символ начала

жизни («Иван меньшой – разумом большой») или обладает магическими свойствами («Ивашка-мядзвежае вушка»). Естественно, что существенных различий в данном случае мы не обнаружим, поскольку древнеславянская система мифологем, архетипов и т.п. является общей и для русских, и для белорусов.

Как видим, национальная сказка аккумулирует основные черты мифологических воззрений народа, систему нравственных законов и норм и служит своего рода ключом к разгадке души нации.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Буслаев Ф.И.** Исторические очерки русской народной словесности и искусства. – М., 1990. – С. 113.
2. **Сергпутовский А.К.** Сказки и рассказы белорусов-полешуков. – СПб., 1911. – С. 47.
3. **Сравнительный указатель сюжетов.** Восточнославянская сказка. – Л., 1979. – С. 12.

S U M M A R Y

The article, based on the material of Russian and Belarussian magic fairy-tales, is devoted to the peculiarities of national mentality and behaviour. The author analyses the system of images, plot and aesthetic reflection of social ideals in fairytale folk genre, revealing depicted the common and the different in the mentality of the Russians and Belarussians.

Поступила в редакцию 17.12.2004

УДК 882.6(091):39

В.Ю. Бароўка

Мастацкі этнаграфізм у беларускай ваенна-вясковай прозе 60–80-х гадоў XX стагоддзя

Усесаюзную вядомасць і прызнанне беларускай прозе 60–80-х гадоў мінулага стагоддзя прынесла мастацкае асэнсаванне Вялікай Айчыннай вайны і вясковага жыцця, узятая ў рэтраспектыўным плане.

Так званая вясковая тэма ў беларускай прозе XX стагоддзя даволі доўга належала да дамінантных. Справа ў тым, што сельская гаспадарка і сялянскі быт у грамадскім укладзе беларусаў заўсёды займалі вялікае месца. Зварот да вясковай тэматыкі адкрываў багатыя магчымасці для спасціжэння нацыянальнага характару і гістарычнага шляху беларуса, для даследавання вечнай праблемы бацькоў і дзяцей. Цікавасць да вясковай тэмы абумоўлена была і яшчэ адным немалаважным фактарам. Літоўскі пісьменнік Юсцінас Марцінкевічус дасціпна зазначыў, што «эпічнае светаадчуванне ў народаў, асноўны касцяк якіх складала сялянства, як бы вырастала з вечнага жадання ўнесці парадак – гэты першаэлемент эпасу – у жыццё, асвятліць яго промнем гістарычнага значэння» [1]. Эпічнасць – арганічная рыса нацыянальнай празаічнай традыцыі, якая патрабуе ўсебаковага адлюстравання свету. Мастац-

кая структура і вобразная сістэма беларускай прозы складаліся, галоўным чынам, на матэрыяле вясковага жыцця, вёска займала прыярытэтнае становішча як аб'ект мастацкага пазнання, бо змены, што адбываліся ў жыцці, больш выразна праяўляліся ў вясковай рэчаіснасці. Тэма вайны была фактычна выпактавана нашай прозай, многія аўтары якой сталі ўдзельнікамі ці сведкамі тых драматычных і гераічных падзей. А. Адамовіч заявіў ад імені майстроў мастацкага слова ў працы «Вайна і вёска ў сучаснай літаратуры» (1982), што прыгожаму пісьменству другой паловы XX стагоддзя характэрна «рэзкая, вострая прысутнасць «ваеннай памяці» ва ўсім, пра што б яны ні пісалі, ні ўспаміналі [2]. Цікавасць да ваеннай тэматыкі стымулявалася асобнымі фактарамі і значнасцю самой падзеі. Вайна стала часам самасцвярджэння для беларускага народа, яна садзейнічала абуджэнню чалавечага і нацыянальнага гонару беларусаў.

У асобную групу ў айчынной літаратуры па асаблівасцях даследуемага матэрыялу можна аднесці ваенна-вясковую прозу, у цэнтры якой аповед пра вёску ваеннага часу. Тэрмін «ваенна-вясковая проза» першым выкарыстаў А. Адамовіч, хаця паняцце гэта даволі ўмоўнае і ў першую чаргу ўказвае на галіну адлюстравання, самі ж творы могуць мець і псіхалагічную, і філасофскую і эталагічную і г.д. накіраванасць. Вёска перыяду другой сусветнай вайны стала аб'ектам адлюстравання ў творах многіх еўрапейскіх пісьменнікаў, напрыклад, «Вяселле» чарнагорца М. Лаліча, «Балада пра трубу і воблака» славенца Ц. Космача, «Парахавы буквар» балгарына Й. Радзікава, «Дзічкі» чэха І. Кршэнека, «Калі будзеш каралём, калі будзеш катом» паляка Т. Новака, «Страчаны прытулак» літоўца Ё. Авіжуса, аднак айчыннае пісьменства мела адметныя тэматычныя і эстэтычныя рысы і было прасякнута не толькі чалавеказнаўчым, але і народазнаўчым пафасам.

Вядома, што першыя творы пра вайну ў плане ідэйна-тэматычным засяроджваліся на адлюстраванні гераізму савецкіх людзей, у плане сюжэткампазіцыйным – гэта былі маштабныя палотны, дзе аўтары стваралі шырокую панараму ваенных падзей. Яркімі прыкладамі такой прозы з'яўляюцца раманы «Векапомныя дні» (1948–1958) Міхася Лынькова, «Згуртаванасць» (1950) Міколы Ткачова, «У агні» (1952) Ільі Гурскага, «Мінскі напрамак» (1952) Івана Мележа. У творах першага пасляваеннага дзесяцігоддзя асабісты вопыт пісьменніка не адыгрываў істотнай ролі пры паказе рэчаіснасці, адлюстраванне рэальнай побыту беларускага народа займала даволі сціплае месца і падначальвалася мэце апаэтызаваць шчаслівае даваеннае жыццё і ўвогуле мір. У 60–80-я гады XX стагоддзя прэзакі найперш абапіраліся на ўласны і агульнанародны вопыт пры распрацоўцы ваеннай тэмы. Літаратура звярнулася да падзей «мясцовых», праз якія вымалёўвалася агульная атмасфера ваеннага часу, сферай выяўлення гераічнага выступала трагічнае. Пачатак такой прозы быў пакладзены ўдзельнікамі вайны – франтавікамі і партызанамі Васілём Быкавым, Іванам Шамякіным, Алесем Адамовічам, Янкам Брылём, Алесем Асіпенкам, Іванам Навуменкам, а потым працягнуты «дзецьмі вайны» – Іванам Пташнікавым, Вячаславам Адамчыкам, Барысам Сачанкам, Янкам Сіпаковым, Віктарам Карамазавым, Іванам Чыгрынавым, Віктарам Казько.

Беларускі народ змагаўся ў спецыфічных умовах партызанскай вайны. Галоўным героем ваенна-вясковай прозы стаў просты чалавек – селянін ці выхадзец з народа, звычайна настаўнік, урач, партыйны работнік раённага ўзроўню. Адметнай рысай беларускай ваенна-вясковай прозы выступае мастацкі этнаграфізм – эстэтычнае асэнсаванне і адлюстраванне народнай матэрыяльнай і духоўнай культуры як складніка нацыянальнага характару белару-

са. В. Каваленка слушна заўважыў: «Па прычыне таго, што беларуская проза на працягу XIX і пачатку XX стагоддзя развівалася пераважна як літаратура сялянская, яе ідэйна-эстэтычныя адносіны да жыцця найбольш ярка выяўляліся праз канкрэтна-вобразную стылістыку» [3].

Ваенна-вясковая проза дастаткова шматлікая. Л. Корань выказала думку пра стылёвую аднастайнасць гэтай прозы: «Відавочна, што тое адрозненне «эпікаў» і «лірыкаў», якое можна прасачыць у ёй, малаактуальнае. Таму што і тыя і другія аднолькава грунтоўныя, уважлівыя да падрабязнасцяў, прывязаныя да этнаграфічна-побытавага, да знаёмых з маленства краявідаў і да ўласнага радаводу» [4]. Аднак аналіз канкрэтных твораў не дазваляе да канца пагадзіцца з такім сцвярджэннем. Сапраўды, у айчынным прозе вялікая ўвага надаецца этнаграфічна-бытавому фону, але ж, калі ў суседняй украінскай літаратуры, напрыклад, у адлюстраванні чалавека на вайне артыкулюецца рамантычны пачатак, то гэта не сведчыць пра стылёвую аднастайнасць твораў Алеся Ганчара і Паўла Заграбелнага. Прыгожае пісьменства – з’ява феноменальная, адлюстраванне рэчаіснасці дэтэрмінуецца творчай індывідуальнасцю, крэатыўнымі магчымасцямі аўтараў вызначаюцца змест, характар і функцыі мастацкага этнаграфізму.

У беларускай прозе другой паловы XX стагоддзя ўзаемаперапліталіся эпічная, псіхалагічная і аналітычная тэндэнцыі. Цяжка аддзяліць падзеі ад плыні свядомасці героя ў прозе Я. Брыля. Так, у рамане «Птушкі і гнёзды» мастацкі этнаграфізм – адзін са сродкаў перадачы нацыянальнага каларыту і стварэння псіхалагічнай характарыстыкі галоўнага героя. Балючая памяць пастаянна вяртае Алеся Руневіча на малую радзіму – у заходнебеларускую вёску са знакавай назвай Пасынкі, бо беларусы ў польскай дзяржаве знаходзіліся ў становішчы пасынкаў, а не родных дзяцей. Палонны беларус згадвае да драбніц знаёмыя рэчы: родны кут, землякоў, іх звычаі, святы, паўсядзённым побыт, узаемаадносіны ў сям’і і з суседзямі. Жніўная пара ў далёкай Германіі напамніла Алесю пра дзяцінства, пра жніво ў Пасынках, якое некалі было напоўнена для хлопчыка паззіяй працы: «Зажынаюць, па звычаю, толькі ў цотныя дні: у аўторак, чацвер і ў суботу.

Маці зажала ў чацвер пад вечар. Прынесла з поля і паставіла на покуце тонкі снапок, здаецца, яшчэ ўсё моцна нагрэтага поўднем калосся.

А на загоне засталіся начаваць лапінка свежага ржышча, дзве пасмы жыта, паложаныя накрыж, а на саламяным крыжы – лустачка хлеба з соллю.

Заўтра пойдуць жанцы.

Алесь яшчэ не жанец, яго пакідаюць дамаўніком» [5].

Алесь не ідэалізаваў цяжкую працу, але па светаадчуванні ён рамантык, таму ў Нямецчыне для яго жніво з дапамогай жнярак – толькі працоўны працэс, яно пазбаўлена той пазтычнасці, што была ў яго дзяцінстве. Мастацкі этнаграфізм у рамане Я. Брыля падкрэсліваў патрыятызм і гуманізм галоўнага героя.

Аповесць Барыса Сачанкі «Апошнія і першыя» (1968) таксама вытрымана ў лірычна-псіхалагічным ключы, падзеі ў ёй разгортваюцца ў двух часавых планах – ваенным і пасляваенным. Праз плынь свядомасці малога Ясіка, родную вёску якога фашысты спалілі разам з жыхарамі, паказваецца трагедыя сутнасць вайны. Мастацкі этнаграфізм у выглядзе апісанняў сялянскага жытла, паўсядзённых заняткаў вяскоўцаў прадставаў у лірызаваным і адначасова натуралістычным выглядзе, каб адцяніць пакутніцкі лёс мірнага насельніцтва, галоўным чынам, старых, дзяцей і жанчын ва ўмовах акупацыі. Пастаянная прысутнасць рэха вайны – характэрная рыса аповесцей Янкі Сіпакова «Крыло

цішыні» (1976), «Усе мы з хат» (1976). Звыклыя прадметы сялянскага побыту, хата, гаспадарчыя прыбудовы, прадметы хатняга ўжытку паказваліся пісьменнікам у сакралізавана лірычным выглядзе як напамін пра нялёгкае, але шчаслівае дзяцінства.

Мастацкі этнаграфізм у рамане ўдзельніка партызанскай барацьбы Алеся Асіпенкі «Вогненны азімут» (1965), дзе расказвалася пра драматычныя падзеі 1941 года, быў прадстаўлены фрагментарнымі дэталямі сялянскага быту і разгорнутай характарыстыкай агульнай карціны жыцця ваеннага Падзвінн, дадзенай у пачатку другой часткі рамана, дзе акцэнтавалася ўвага на разбурэннях, прынесеных вайной. У аповесці «Жыта» (1968) А. Асіпенкі цесна перапляталася апавяданне пра мірнае і ваеннае жыццё адной з прыдзвінскіх вёсак. Чыста знешне аповесць Асіпенкі падобная да многіх твораў першага пасляваеннага дзесяцігоддзя, паколькі галоўны герой Язэп Каліна прыязджае з фронту і становіцца старшынёй калгаса, але прэзентацыя на пярэдні план вылучаліся вострыя праблемы, што датычыліся кіраўніцтва сельскай гаспадаркай, адносінаў да людзей, якія апынуліся на акупаванай ворагамі тэрыторыі. Пасляваеннае жыццё паказвалася без лакалізацыі і сацыялагічных спрашчэнняў. Як бы паміж іншым Асіпенка напамінуе ў творы прымаўку, што грамніцы – зімы палавіца: палавіна зімы прайшла – палавіна хлеба з'едзена. І тут жа заўважыў, што ў першы год пасля вызвалення ад фашыстаў хлеб з'елі да грамніц, мукі засталася, каб варыць зацірку. Этнаграфічна-бытавы матэрыял узмацняў рэалістычны пафас твора.

Абмежаванне падзейнай прасторы – прыём, характэрны не толькі для А. Асіпенкі, але і для І. Пташнікава і В. Быкава. Важкі ўклад у распрацоўку ваенна-вясковай тэмы ўнёс Іван Пташнікаў. Яго аповесці «Лонва» (1964), «Тартак» (1967), «Найдорф» (1975), раман «Алімпіяда» (1984) расказвалі пра партызанскі рух на Міншчыне, у родных мясцінах пісьменніка. Этнаграфічна-бытавыя падрабязнасці займаюць вялікае месца ў структуры твораў Пташнікава, што дыктавалася неабходнасцю ўсебакова паказаць рэчаіснасць і чалавечы характар, выявіць радаводную персанажаў. Так, у аповесці «Лонва» аўтар падрабязна апісаў прыроду і быт лясной вёскі, паказаў драматычны лёс яе жыхароў у ваенны час. Адна з такіх драматычных старонак – лёс Грасыльды, муж якой загінуў ва Усходняй Прусіі, а сын – у час партызанскай блакады. Аднавяскоўцы талакой адбудоўвалі ёй хату, спаленую фашыстамі, выратавалі ад незайздроснай долі дажываць «ў каго кутам». Падзеі ў аповесці адбываюцца ў 1946 годзе, калі вайна яшчэ адчувальна напамінае пра сябе, калі сіламі пераважна толькі вясковых жанчын ўздымаецца сельская гаспадарка. «Тартак» – твор, у якім аўтарская ўвага звернута на экзістэнцыйнае становішча мірных жыхароў у час вайны, бытавыя падрабязнасці вясковага жыцця падсвечвалі апавед пра пакутніцкі лёс заложнікаў, якія хацелі выратаваць сваіх родных і блізкіх. Падзеі ў «Найдорфе» адбываюцца ў апошні год фашысцкай акупацыі, спусташальная, антычалавечая сутнасць вайны падкрэслівалася праз этнаграфічна-бытавыя дэталі: партызан Яфрэм Жаваранка, калі вядзе палонных немцаў, сустракае пахавальную працэсію і пра сябе адзначае, што раней жанчыны ніколі не рабілі дамавіны і не капалі магілу для нябожчыкаў, а зараз яны вымушаны гэта рабіць, бо больш няма каму; Яфрэму цяжка прывыкнуць да таго, што хлеб замяняў пагарэльцам хату і ў хлеве побач са звыклымі гаспадарчымі прыладамі знаходзіцца аўтамат.

Адным з класікаў ваеннай тэмы ў літаратуры другой паловы XX стагоддзя стаў Васіль Быкаў, яго першыя аповесці расказвалі пра змаганне з ворагам на фронце. Зварот пісьменніка да тэмы партызанскай барацьбы, які пазначыўся з

другой паловы 60-х гадоў, да лёсу людзей, што апынуліся на акупаванай гітлераўцамі тэрыторыі, суправаджаўся пільнай увагай да этнаграфічна-бытавых пластоў народнага жыцця. У «партызанскіх» аповесцях пісьменніка «Круглянскі мост» (1968), «Сотнікаў» (1970), «Пайсці і не вярнуцца» (1978) этна-эстэтычны фон тыпізаваў абставіны, выступаў сродкам псіхалагічнай матывацыі ўчынкаў персанажаў.

Побыт беларуса семантычна важнае месца займаў у аповесці «Знак бяды» (1982). Цяжка аспрэчваць аўтарытэтнае меркаванне В. Каваленкі, які сцвярджаў, што В. Быкаў паказаў тут свет у канкрэтна-побытавым і адначасова алегарычна-абагульненым адлюстраванні, калі звычайная побытавая дэталь узнімаецца да значэння сімвалічнага вобраза, аднак варта адзначыць, што этна-эстэтычны матэрыял у аповесці поліфункцыянальны. Этнаграфічна-бытавыя дэталі ў творы псіхалагічна і сацыяльна характарызавалі персанажаў. Дастаткова параўнаць апісанне сядзібы Петрака Багацькі і Карнілы, дзе не надта разваротлівы Пятрок проціпастаўляўся гаспадарліваму Карнілу. Этнаграфічна-бытавыя дэталі ў «Знаку бяды» перадавалі стан душы, адчуванні герояў. Псіхалагічна тонка і дакладна Быкаў паказаў, як былыя парабкі, нарэшце, адчулі сябе гаспадарамі і сталі паводзіць сябе ў адпаведнасці з традыцыяй: «На Юр'еў дзень дык стала і зусім цёпла, і, устаўшы раненька, Сцепаніда з Петраком па старадаўнім звычаі пайшлі ў хлеў. Некалі ў гэты дзень выганялі скаціну на пашу. Але цяпер выганяць не было куды: апроч шэрай свінухі, на пожнях яшчэ не нарасло нічога. Пятрок стаяў у дзвярах, а Сцепаніда рэштаю прыпасенай з грамніц абхадной свечкі нацерла карове падгрудак – ад злога духу і каб была малочнай улётку, а Пятрок, запаліўшы пучок сухой евангельскай траўкі, старанна акурыў хлеў, каровіна і кабыліна стойлы – так было заведзена здаўна і так заўжды рабілі на хутары. Калі яшчэ пацяплела к паўдню, парабіўшы, што трэба было, ля хаты, Сцепаніда дастала з палічкі свяцонныя галінкі вярбы, завязала ў хусцінку кавалак прыхаванага з Вялікадня куліча. Чысцей апануўшыся, яны ўдваіх пайшлі на агледзіны поля, якое цяпер добра парыла пад ласкавым сонцам – чакала ратайскага плуга» [6].

В. Быкаву важна падкрэсліць, што яго героі – людзі звычайныя і разам з тым носьбіты тыповых рысаў беларускага нацыянальнага характару. Пра Петрака ён зазначае: «Па натуры сваёй Пятрок быў чалавек ціхі і мяккі – гэткі, якімі была большасць у Выселках: страхавіты, зважлівы, трохі набожны. Такія ж былі і продкі. Дзед, бывала, ніколі не дазваляў сказаць сабе грубае слова не толькі на каго з сямейнікаў, але і на сяльчан, местачкоўцаў, аблаяць якую жывёліну, як гэта павялося зараз, калі нават падлеткі і тыя ўсё з мацюгом да каня ці каровы» [7]. Пятрок не можа зразумець, чаму так нахабна і жорстка паводзяць сябе паліцаі, бо сам ён стараўся прытрымлівацца няпісаных правілаў добрасуседства: «Як жа так можна? – пытаўся ў думках Пятрок, – каб свае – сваіх?» Гэта ж як спрадвеку шанаваліся ў вёсцы добрыя адносіны паміж людзьмі, рэдка хто (можа, вырадак толькі) адважваўся на яўнае зло ў адносінах да суседа, даваў сабе волю судзіцца ці нават сварыцца з такім жа, як сам селянінам. Здаралася што-нішто, не без таго ў жыцці, але часцей за ўсё праз зямлю – за надзелы, пожні, жывёлу. Але ж цяпер якая ж зямля? Каму яна патрэбна стала, зямля, даўно ўжо сварка праз яе адпала, а міру з таго не пабольшала. Людзі разбэсціліся. Раней малады не мог дазволіць сабе прайсці міма старэйшага, каб не зняць шапкі, а цяпер гэтыя во маладыя знімаюць другім галовамі разам з шапкамі. І не баяцца нічога – ні боскага гневу, ні суда чалавечага. Як быццам так заведзена тут спрадвеку, як быццам на іхнім баку не толькі сіла, але яшчэ і праўда» [7, с. 181].