

Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Галоўны рэдактар:
А.М. Сендзер

Намеснік галоўнага рэдактара:
С.А. Марзан

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

Рэдакцыйная калегія:

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

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

Адрас рэдакцыі:
224665, г. Брэст,
бульвар Касманаўтаў, 21
тэл.: 21-72-07
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Часопіс «Веснік Брэсцкага
ўніверсітэта» выдаецца
з снежня 1997 года

Серыя 3

**ФІЛАЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
ПСІХАЛОГІЯ**

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць два разы ў год

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

№ 2 / 2016

У адпаведнасці з загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі
Рэспублікі Беларусь № 84 ад 31.03.2016 г. часопіс
«Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія.
Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў
Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных
даследаванняў па філалагічных, педагогічных і псіхалагічных навуках

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

Годуйко Л.А. Названия молочных продуктов Брестчины как ономастическая микросистема	5
Войгишениук Е.В. Репертуар речевых тактик телеведущего в жанре интерактивной телебеседы в медийном дискурсе (на материале белорусскоязычных телепрограмм)	15
Чалова О.Н. Оценочность как неотъемлемая составляющего научного диалога	20
Бут-Гусаім С.Ф. Анамастычная прастора сучаснай беларускай навукова-папулярнай літаратуры	26
Сивакова Н.А. Жанровые истоки документальной прозы С. Алексиевич	36
Пристапа Н.Н. У истоков формирования терминосистемы русской кредитной лексики	42
Ігнацюк Т.М. Катэгорыя пафасу і маўленчая дзейнасць	51
Шаршнёва В.М. Дыялог як кампанент літаратурна-мастацкага тэксту: стылістычны аспект (на матэрыяле твораў У. Караткевіча)	60
Гуль М.У. Беларуская сацыялагічная тэрміналогія: лексіка-граматычная характарыстыка, паходжанне і ўтварэнне	67
Шчэрба С.М. Авангардысцкія тэндэнцыі ў беларускай паэзіі 20-х гадоў ХХ ст. (на прыкладзе творчасці М. Грамыкі, М. Чарота, У. Дубоўкі)	75

ПЕДАГОГІКА

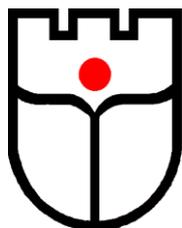
Ничишина Т.В. Профилактика, предупреждение, превенция: сущность, отличительные особенности	81
Ковалевич М.С. Педагогическая поддержка развития субъектной позиции будущих специалистов помогающих профессий как условие их профессионального самоопределения и самореализации: фасилитационный аспект	87
Осипова М.П. Теоретико-методические основы проектирования педагогического взаимодействия с семьей...97	
Галыня И.В. Комплекс упражнений для обучения просодии китайской речи в учреждениях высшего образования	104
Пинюта И.В. Применение принципа проблемности в процессе развития у студентов умений межкультурного общения	113
Будько Т.С. Средства развития математических представлений у детей дошкольного возраста	119
Батура А.Ю. Сущность и структура понятия профессионального самоопределения	126
Сурков С.А. Волонтерская деятельность студентов факультета физического воспитания как мотивационно-целевой компонент формирования профессиональной готовности к профессии	136
Тимошенко Т.И. Прогнозирование в спортивно-педагогической деятельности в контексте концепции устойчивого развития Республики Беларусь	142
Храмцова Ф.И. Образовательный кластер вуза как механизм академической и социальной мобильности студенческой молодежи	152

ПСІХАЛОГІЯ

Данилова Н.С. Типы образа будущего в юношеском возрасте	158
Лянцевич А.В., Михайловская А.Н. Эмансипированность и становление автономии личностных выборов как проявление субъектности в младшем школьном возрасте	166
Дьяков Д.Г., Майсеёнок Е.В. Функциональная структура самоидентификации интернет-зависимых лиц юношеского возраста	174
Карнелович М.М., Хильманович В.Н. Статистическая оценка предикторов самочувствия и совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития ...	184
Медведская Е.И. Текст и гипертекст: психологические особенности чтения и читателей	191
Лупекина Е.А. Приёмный родитель глазами ребёнка	199

ПАДЗЕІ

Королевич С.А., Годуйко Л.А. Наполняя каждое мгновение глубоким содержанием... (к 55-летию со дня рождения Ольги Борисовны Переход)	204
Сенькавец У.А. Прафесару А.А. Майсейчыку – 80 гадоў	206



Vesnik

of Brest University

Editor-in-chief:
A.M. Sender

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

International Board:
V.R. Byazrohau (Russia)
F.Ya. Vasilyuk (Russia)
Martin Grabe (Germany)
Andrash Zoltan (Hungary)
Ezhy Nikitarovich (Poland)
Felix Chyzheuski (Poland)
P.M. Yamchuk (Ukraine)

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

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

Editorial Office:
224665, Brest,
Boulevard Cosmonauts, 21
tel.: 21-72-07
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued two times a year

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

№ 2 / 2016

According to the order of Supreme Certification Commission
of the Republic of Belarus № 84 from March 31, 2016, the journal
«Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology»
was included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus
for publication of the results of scientific research
in philological, pedagogical and psychological sciences

INDEX

PHILOLOGY

Goduiko L.A. The Names of Dairy Products Produced in Brest Area as an Onomastic Microsystem.....	5
Vaitsishaniuk E.V. Repertoire of Speech Tactics of TV Presenter in the Genre of Interactive TV-discussion in the Media Discourse (Based on the TV Programmes in the Belarusian Language)	15
Chalova O.N. Axiology as an Obligatory Component of Scientific Discussions	20
But-Gusaim S.F. Onomastic Space of Modern Belarusian Popular Scientific Literature	26
Sivakova N.A. Genre Sources of Documentary Prose by S. Aleksievich	36
Pristupa N.N. At the Beginnings of Formation of the Russian Credit Term System.....	42
Ignatyuk T.M. Category of Pathos and Speech Activity	51
Sharshneva V.M. Dialogue as a Component of Literary Text: a Stylistic Aspect (on the Material of Works by U. Karatkevich)	60
Gul M.U. Belarusian Sociological Terminology: Lexical-Grammatical Characteristics, Origin and Derivation	67
Shcherba S.M. Avant-Garde Trends in Belarusian Poetry of the 20-ies of XX Century (on the Example the Work by M. Gramyka, M. Charota, V. Dubouka)	75

PEDAGOGICS

Nichishina T.V. Prophylactic, Precaution and Prevention: their Essence and Peculiarities	81
Kovalevich M.S. The Formation of Subjectivity of Future Specialists in Helping Professions: the Aspect of Facilitation	87
Osipova M.P. Theoretical and Methodical Bases of Designing Pedagogical Interaction with Pupil's Family.....	97
Halynia I.V. Complex of Exercises for Teaching Chinese Prosody at High School.....	104
Piniuta I.V. Application of the Principle of Problematicity in the Development of Students' Intercultural Communication Skills	113
Budzko T.S. Means of Developing Mathematical Concepts in Preschool Children	119
Batura A.U. The Nature and Structure of the Concept of Professional Self-determination.....	126
Surkov S.A. Volunteering Students of the Faculty of Physical Education as a Motivational Target Component of Formation of Professional Readiness to the Profession	136
Timoshenko T.I. Forecasting in Sport Education Activities in the Context of the Concept Sustainable Development of the Republic of Belarus	142
Khramtsova F.I. Educational University Cluster as a Mechanism of Social and Academic Mobility of Students..	152

PSYCHOLOGY

Danilava N.S. Types of Image of the Future in Adolescence	158
Liantsevich A.V., Mikhailovskaya A.N. Emansipation and Personal Elections Autonomy as Aspect of the Subjectivity at the Primary School Childhood	166
Dyakov D.G., Mayseenok E.V. The Functional Structure of the Self-identification of Young Adults with Internet Dependence.....	174
Karnelovich M.M., Khilmanovich V.N. Statistical Evaluation of the Predictors of Health and Coping Behavior of Mothers Who are Bringing up the Children with Special Needs	184
Miadzvedskaya A.I. Text and Hypertext: Psychological Features of Reading and Readers	191
Lupekina E.A. Foster Parent Perceptions of Child	199

EVENTS

Korolevitch S.A., Goduiko L.A. Filling Every Moment With Deep Meaning... (to the 55th Anniversary of the Birthday of Olga Borisovna Perekhod).....	204
Senkavets U.A. Professor A.A. Maiseichyk is 80 Years.....	206

УДК 811.161.3'373.2:811.161.1'373.2(476.7)

Л.А. Годуйко

*канд. филол. наук., доц., доц. каф. общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина*

НАЗВАНИЯ МОЛОЧНЫХ ПРОДУКТОВ БРЕСТЧИНЫ КАК ОНОМАСТИЧЕСКАЯ МИКРОСИСТЕМА*

В статье рассматриваются факторы системности названий молочной продукции Брестчины, которые характеризуются своеобразием синтагматических и парадигматических отношений, определенным набором языковых единиц, тем и образов. Лексическая структура подобных имен поликомпонентна. Номенклатурная группа в них стандартизована и включает только термины. Большей дифференцирующей нагрузкой отличается проприальная группа (индивидуальная или групповая); она представляет собой результат творчества производителя и иллюстрирует искусственную номинацию в действии. Для данного компонента прагматонимов характерен определенный набор семантических мотивов. По отношению к языковой системе проприальные группы представляют собой номинации первичные, вторичные и прецедентные. В целом в «молочных» наименованиях эксплицировались общие закономерности ономастической системы современного русского и белорусского языков, их лексических уровней в целом, а также специфические черты прагматонимов, имен товаров определенного класса, отражение в их семантике регионального компонента.

Среди имен собственных, отличающихся высокой активностью, постоянной пополняемостью в связи с социальными, производственными переменами в Беларуси, развитием рыночных отношений, взаимодействием с экономикой, культурой и западных, и восточных стран-соседей, с влиянием других экстралингвистических факторов, заметное место занимают **прагматонимы** – номены «для обозначения сорта, марки, товарного знака» [1, с. 113]. Специфика их референции состоит в наречении серии / совокупности серий однородных объектов действительности с функцией обязательного гаранта этой однородности [2, с. 10].

В лингвистической литературе данную группу имен собственных именуют и определяют по-разному. Так, в качестве синонимичных используются обозначения «номенклатурные названия (номинации, знаки)», «коммерческие названия», «товарные знаки», «прагмонимы», «товаронимы», «ктематонимы», «бренд-неймы», «словесные товарные знаки» и др. На последнем термине остановимся более подробно.

С точки зрения юридической **товарным знаком** (далее – ТЗ) «признается обозначение, способствующее отличию товаров, работ и (или) услуг одного лица от однородных товаров других лиц», которое регистрируется в установленном порядке (эти вопросы находятся в компетенции Национального центра интеллектуальной собственности и регламентируются соответствующими нормативными правовыми актами [3; 4]). В Беларуси понятие «товарный знак» распространяется и на производителя (в ономастике для обозначения данной группы имен собственных используется термин «эргоним»), и на выпускаемый им товар.

ТЗ представляет собой составную часть фирменного стиля (другие его элементы: логотип – специально разработанное, оригинальное начертание полного или сокращенного наименования фирмы (или группы ее товаров); фирменный блок – объединенные в композицию знак и логотип, а также поясняющие надписи (страна, почтовый ад-

*Работа выполнена в рамках ГПНИ «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества (подпрограмма «Белорусский язык и литература»)» по заданию 4.1.06 «Белорусские собственные имена в социуме, произведениях художественной литературы и фольклоре».

рес, телефон и телекс) и/или «фирменный лозунг»; фирменный цвет / сочетание цветов, комплект шрифтов; фирменные константы – элементы стиля предприятия, которые характеризуются постоянным и долговременным использованием, но не являются ТЗ (формат, система верстки текста и т.п.) [5, с. 8–9].

ТЗ могут быть не только словесными (вербальные элементы, наряду с другими, присутствуют и комбинированных знаках), но и буквенными, цифровыми, изобразительными и т.д. [4]. Следует отметить, что не всякое название товара, по разным причинам, становится словесным ТЗ. Так, не допускается регистрация ТЗ, не имеющих признаков различия; вошедших во всеобщее употребление как обозначение товаров определенного вида; являющихся общепринятыми символами и терминами; состоящих исключительно из знаков или указаний, используемых для обозначения вида, качества, количества, свойства, назначения, ценности товаров, а также времени, места и способа их производства или сбыта; представляющих собой форму товара или его упаковку, определяющиеся исключительно / главным образом сущностью или природой товара, необходимостью достижения технического результата, существенной ценностью товара [3]. Следовательно, понятия «прагматоним» и «словесный товарный знак» не являются полностью совпадающими.

Наряду с ТЗ функционируют такие номинации для обозначения маркетинговых реалий, как «*товарная марка*» (далее – ТМ) и «*бренд*». Иногда все термины считают синонимами, но возможна и их дифференциация: ТМ – ТЗ, служащий для обозначения не одного, а всех / ряда товаров данного производителя; бренд – широко известная ТМ.

С учетом сказанного наиболее удачным – к тому же он достаточно распространен в лингвистических работах – представляется термин «прагматоним» (от греч. ‘предмет, вещь’ + ‘имя, название’), объем понятия которого следует расширить «от словесного товарного знака до любого реально существующего названия товара», что «обусловлено целесообразностью введения в сферу научного изучения большого пласта конкретного фактического материала, который в противном случае остался бы за рамками исследования» [2, с. 8]. Таким образом, речь пойдет о «названии товара во всем его многообразии» [6, с. 6].

Прагматонимы в русском языке неоднократно становилась объектом исследований, которые ведутся в нескольких направлениях: лингвистический статус данного онима, его структурно-семантические особенности, лингвокультурная специфика, развитие прагматонимического пространства современной России, функционирование имени товара в рекламном тексте, в современной массовой литературе [2; 7–14]; представляют интерес и сопоставительные работы [15–17]. Исследования имен товаров на лингвистическом материале Беларуси не столь обширны [18–24], крупные труды (монографии, диссертации и под.) по обозначенной проблематике отсутствуют.

Прагматонимы традиционно относят к *периферии ономастического поля* [12; 25; 26]. Его ядро, по мнению В.И. Супруна и ряда других ономатологов, составляют антропонимы; имена, обладающие сходными чертами, располагаются в околоядерной сфере; а отличающиеся в той или иной степени от антропонимов наименования единичных объектов составляют зонально организованную ономастическую периферию [26]. К слову, массовость, изменение функциональной значимости прагматонимов, в частности, имен продуктов питания, в современной лингвистической ситуации позволяет некоторым авторам говорить о перемещении «данной подсистемы онимов в ядерную зону общей ономастической системы русского языка» [2, с. 8].

Основными различиями между ядром и периферией лексической системы, и ономастического поля в частности, являются: словообразовательно и морфемно ядро менее мотивировано (оно – мотивирующее, периферия – мотивированная); для единиц ядра

характерна цельноформленность, простота структуры; его лексика устойчива, периферия в большей степени подвержена изменениям [25, с. 15–16].

Таким образом, на периферии ономастического поля располагаются разряды имен, которые называют не всегда четко отграниченные друг от друга материальные объекты / серии объектов, идентичных или объединенных общей тематикой или идеей. У данных наименований свойства собственного имени представлены не в полной мере, у них развиваются особенности, недопустимые в ядре ономастического поля [27, с. 147]. Речь идет об эргонимах, прагматонимах, об именах СМИ (гемеронимах), массовых праздников, фестивалей (георгонимах) и т.д. И.В. Крюкова для названных разрядов имен собственных предложила термин «рекламные имена» [25, с. 4].

Основной чертой, позволяющей квалифицировать рекламные имена как единицы ономастического поля и сближающей их с другими именами собственными, является наличие у них особой номинативно-дифференцирующей функции, выделяющей индивидуальный объект из числа объектов того же класса. Однако денотат рекламных имен строго не определен, не материален. Это ослабляет обозначенную функцию, связанную с конкретным объектом материального мира. В связи с этим по-особому понимается такое важное свойство онимов, как индивидуализация. У названных разрядов имен индивидуализируются и воспринимаются предметно некие абстрактные сущности, например, у прагматонимов – право собственности на определенный вид товара [28, с. 6].

Каждый из разрядов периферийных онимов способен формировать свои поля: эргонимическое, прагматонимическое и т.д. (в центре поля будет располагаться ограниченный набор широко известных названий, а периферию составят неустойчивые, часто изменяющиеся структуры с разнообразными сложными взаимоотношениями) [25, с. 16]; образовывать ономастические подсистемы.

Объектом исследования стал один сегмент современной русско- и белорусскоязычной прагматонимии – названия молочных продуктов Брестчины. Источником лингвистического материала стали данные официальных сайтов молокоперерабатывающих предприятий: ОАО «Савушкин продукт», «Пружанский молочный комбинат», «Барановичский молочный комбинат», «Березовский сыродельный комбинат» (БСК), «Кобринский маслодельно-сыродельный завод» (КМЗ), «Брестское мороженое» (БМ), «Лунинецкий молочный завод»; СОАО «Ляховичский молочный завод» (ЛМЗ), «Беловежские сыры»; СП «Санта Бремор» ООО.

«Молочные» номинации представляют собой особую *микросистему*, которая иллюстрирует и общие закономерности ономастической системы современного русского и белорусского языков, их лексических уровней в целом, и специфические черты прагматонимов, имен товаров определенного класса.

Лексическую структуру прагматонима (как и ряда других онимов) определяют по-разному. Мы разделяем точку зрения, что она поликомпонентна. Первый компонент – *проприальная группа* (проприальный элемент, дифференциатор; далее – ПГ), которая выступает базой прагматонима и выражает его основное значение. Поскольку ПГ обладает большей дифференцирующей нагрузкой, чем номенклатурная группа, в речи полное название товара может быть сокращено до этого компонента, например: *мороженое сливочное «Ленинградское» с ароматом ванили в глазури какао содержащей эскимо и купил пачку «Ленинградского»*. Дифференциатор, являя собой результат творчества номинатора и иллюстрируя искусственную номинацию в действии, в первую очередь является объектом лингвистического анализа. Графически ПГ представляет собой часть имени либо заключенную в кавычки, либо поданную без кавычек с прописной буквы: *торт «Кокосовый рай»*; *мороженое Пломбир классический ванильный*; *мороженое сливочное классическое Крем-брюле* и др.

Второй компонент прагматонима – *номенклатурная группа* (номеклатурный / родовой термин; далее – НГ) является носителем важнейшей категориальной информации, выполняет функцию введения в ряд. Представляются убедительными и применимыми к названиям товаров замечания, сделанные В.В. Стародубцевой относительно НГ ойкодонимов. Данный компонент на синтаксическом уровне, образуя вместе с онимом паратактическое сочетание, противопоставляет его основному тексту; на морфологическом уровне – принимает на себя нередко отсутствующие или не полностью выраженные у онима функции склонения, уточнения рода и т.д. Указывая на специализацию именуемого объекта, НГ помогает определить мотив номинации, следовательно, значение онима. Через НГ осуществляется связь имени собственного с внеязыковой действительностью, с именуемым объектом [29, с. 6–7].

ПГ онимов, называющих товары одной категории, вступают в отношения соположения (согипонимы): *йогурт «Греческий», «Утренний», «Крепышок»* и др.

Между НГ и ПГ одного имени устанавливаются своеобразные гиперонимо-гипонимные (родо-видовые) отношения: *масло сливочное «Легкое»; заменитель цельного молока «Биокорм-ИН»; сыр мягкий «Фета салатно-бутербродная»* и т.д.

Производство товаров в Беларуси, включая продукты питания, достаточно жестко регламентируется, что находит отражение в организации НГ – этот компонент прагматонима стандартизован международным, государственным законодательством, в частности, СТБ «Пищевые продукты. Информация для потребителя», «Молоко и продукты переработки молока. Термины и определения», «Продукты маслоделия и сыроделия. Термины и определения», «Сыры. Технические условия» и др.

Вслед за И.В. Вайрах [30, с. 10] выделяем в структуре НГ идентификатор и квалификатор. *Идентификатор* – «стержневой» термин, обозначающий конкретный вид молочного продукта: *молоко, йогурт, кефир, сметана, творожная масса, пудинг, торт* и т.д. (данный компонент СТБ рекомендует ставить в НГ на первое место, однако наблюдается варьирование местоположения лексем в одном том же / однотипных названиях: *сыр плавленый «Столовый»* и *плавленый сыр «Дружба»*).

Квалификатор – термин (термины), характеризующий специфику именуемого продукта: сырьевой состав и технологические особенности изготовления (*молоко, обогащенное йодированным белком; биотворог обезжиренный; масло сладкосливочное; коктейль кисломолочный, сырок глазированный шоколадный с ароматом рома, бисквита и ванилина* и т.д.); наличие / отсутствие термической и специальной обработки (*сливки питьевые; молоко ультрапастеризованное; сухая молочная сыворотка; молоко цельное сгущенное с сахаром; продукт сырный плавленый копченый* и т.д.); физико-химические характеристики (*сыр полутвердый* и т.д.); а для наименования товара, который изготавливается на основе побочных продуктов переработки молока, используемые в пищевой промышленности общетехнические понятия (*казеин пищевой*). Кроме того, номинатор приведенные в СТБ определения при необходимости может дополнять, вводя в них производные признаки, раскрывая значения используемых терминов, указывая объекты, входящие в объем определяемого понятия; но подобные дополнения не должны нарушать объем и содержание понятий, определенных в стандарте.

Анализ языкового материала показывает, что НГ одних прагматонимов состоят только из идентификатора, других – из идентификатора и квалификатора, например: *торт «Кокосовый рай»; сыр плавленый «Презент» сладкий с ванилином; мороженое «Золотая традиция» пломбир классический ванильный в вафлях; сладкий лед со вкусом апельсина «Фруктовая прохлада»; десерт творожный с фруктовым наполнителем «Лесная ягода»* и др. Более того, НГ прагматонима, в зависимости от сферы его употребления (на упаковке продукта, этикетке, в прайс-листе, в другой информации для покупателей, потенциальных партнеров), может выступать в полном, развернутом или, нао-

борот, более компактном виде, например: *напиток биоогуртный с фруктовым наполнителем «Черешня-ваниль» низкожирный* и *напиток биоогуртный «Черешня-ваниль» 1,5%*. Обращает на себя внимание и тот факт, что нередко к прагматониму примыкает (фактически становится его частью) такая информация о продукте, как значение массовой доли жира в процентах, сорт (при наличии), количество товара в упаковке, потребительская тара, в которую он помещен. Это и объяснимо: подобные сведения позволяют дифференцировать некоторые товары, например: *молоко с массовой долей жира 3,7% пакет п/пл, 0,5 л*; *молоко с массовой долей жира 3,7% тюр-пак, 0,5 л*; *молоко с массовой долей жира 3,7% пакет п/пл, 1 л*.

В исследуемых онимах между двумя их компонентами возможно размывание границ из-за того, что в составе ПГ используются термины, иные характерные для НГ лексем: *мороженое пломбир «Шоколадный»*; *мороженое «Пломбир в мягкой глазури» ванильное эскимо*; *бионапиток кисломолочный из пахты «Маслянка»*; *сыр плавленый «Кисломолочный»* и т.д.; ср. также: *сыр плавленый «Любительский» классический* и *сыр плавленый «Российский классический»*; *сыр «Российский» особый* и *сыр полутвердый «Российский особый»*; *сыр сычужный полутвердый «Мааздам де Люкс»* и *сыр твердый «Пармский» Deluxe*, *сыр полутвердый «Российский молодой» высший сорт* и *сыр «Тильзитский» молодой*; *сыр полутвердый «Сливочный»* и *сыр плавленый «Презент» сливочный* и др.

Наименования молочных продуктов Брестчины неоднородны и с точки зрения наличия/отсутствия в их лексической структуре дифференциатора. Первую группу формируют прагматонимы с «индивидуальной» ПГ (встречается у одного товара данного производителя): *масло сладкосливочное «Крестьянское» несоленое*; *рулет «Коровка» из мороженого двухслойного сливочного крем-брюле и с ароматом ванили, декорированный глазурью жировой карамельной*; *сыр сычужный полутвердый «Жан-Марлен»* и др. Во вторую, немногочисленную группу входят имена, состоящие только из НГ: *сыворожка молочная сухая деминерализованная*; *сыворожка молочная сухая*; *продукт сухой сывороточный*; *пахта сухая* и др.; данная продукция ориентирована на оптового покупателя и в привлекательных названиях не нуждаются. Третью группу формируют онимы (и с «индивидуальными» ПГ, и без них), которые объединяются под торговыми марками (БМ также использует термин «бренды»): *молоко*; *молоко цельное сгущенное с сахаром*; *молоко сгущенное обезжиренное «Белорусское» с сахаром – ТМ «Березка»* (производитель – БСК) и др., т.е. ТМ выступает как «групповая» ПГ.

В результате на упаковке ряда молочных продуктов появляется целый «заголовочный комплекс», включающий: 1) НГ; 2) «индивидуальную» ПГ; 3) «групповую» ПГ – ТМ (для серии товаров производителя); 4) товарный знак предприятия. Например: *пудинг «Буратино» с ванилином* входит в ТМ «Удачный выбор»; она выпускается КМЗ, известным под товарным знаком «Кобринские сыры».

Молочные предприятия Брестского области используют ТЗ серий продукции и/или производителя, и это вполне отвечает требованиям современного рынка. С одной стороны, деятельность предприятия становится более эффективной: ТЗ защищает продукцию от фальсификации; позволяет расширить, разнообразить ассортимент без дополнительных расходов на продвижение товара; определяет последующую рекламную и сбытовую деятельность производителя; способствуют формированию его фирменного стиля. С другой стороны, ТЗ является одним из наиболее фундаментальных источников информации, которым пользуется покупатель, чтобы упростить выбор товара и снизить потребительский риск; убеждает в том, что при покупке продукта будет получено то же качество, что и прежде [5, с. 12–13].

В семантической структуре рекламного имени важную роль играет принцип *двуплановости семантики*. Значение онима оказывается сложным комплексом и склады-

вается из аспектов собственно ономастического (референтного, денотативного) и доономастического (значение слова, положенное в основу названия и прямо/косвенно отражающего различные свойства денотата), а также всякого рода коннотаций [25, с. 22–25]. Между этими аспектами возникают различные отношения, что позволяет говорить о типах имен – реальных и символических [25, с. 41]; иконических (план выражения доминирует над планом содержания), индексальных (их отличает направленность на свойства референта как реальные, предметные, объективно присущие товару, так и воображаемые, приписываемые ему искусственно в процессе маркетинговой коммуникации) и знаках-символах [2, с. 11–20] и др.

Но, несмотря на такую вариативность семантической организации названий молочных продуктов, необходимо констатировать следующее. Во-первых, в большинстве случаев внутренняя форма прагматонимов прозрачна (примеры номинаций с затемненным планом содержания единичны: бренд (мороженое) «Юкки», йогурт «Бринко» и некоторые другие). Даже если имя представляет собой неолексему, трансонимизированное имя, заимствование из другого языка, многими потребителями, особенно входящими в целевую группу данного товара, содержательная мотивема «прочитывается», например: мороженое «Люкс-айс» и «Х-айс» (в англ. ice cream ‘мороженое’ заменили один компонент) – оценка продукта вполне понятна: в первом случае он ‘высший сорт’, во втором – ‘тайна’ (ср. с названием сериала «The X Files»), которая притягивает к себе, а разгадка не обманет ожиданий адресата; в ТМ «Тимоша» – номинатор использует в качестве ТМ имя медвежонка, предлагает продукт в хорошем смысле традиционный, такой, как в лучшую пору нашей жизни; см. также слоган: «Вкус, знакомый с детства»; «СуперКид» (от англ. kid ‘ребенок’; аналогичное название имеют южнокорейский анимационный фильм и гонконговская комедия) – имя йогурта обещает, что на нем вырастет ребенок «высшего качества»; ТМ «Soletto» (итал. разг. ‘одишоенек/оденехонек’; Soletto – коммуна в Италии) – мороженое по уникальным итальянским рецептам; ТМ сыр «Голден чиз» / «Golden cheese» (англ. ‘золотой сыр’); мороженое «Happy Kids» сделает ребенка счастливым; «Тум Дрим» (Dream Team – англ. ‘команда-мечта’ – сборная США по баскетболу, составленная из звезд, для участия в Олимпиаде 1992 г.) – мотивирующее пережило сдвиг в семантике и стало идентифицирующей формулой: ‘кто любит такой продукт, входит в команду-мечту’.

Во-вторых, исследуемые имена реализуют определенный комплекс **мотивем**:

1) ‘молочный продукт, его вид, состав, особенности приготовления’: продукт кисломолочный «Закваска», творог «101 зерно + сливки»; бренд «Мороженое сливочное», «Пломбир»; мороженое «Vible BOOM» – со вкусом жевательной резинки, «Vanana Milk», «ТРИО шоколад ваниль клубника», (пломбир) «Фисташковый», «Вареная сгущенка», «Кофе со сливками»; напиток йогуртный «Чернослив»; йогурт «Молочный с фруктами»; десерт творожный «Ваниль»; масло «Шоколадное»; сыр «Сметанковый», «Золотой орешек» – с ароматом и вкусом грецкого ореха и др.;

2) ‘формат товара’: торт «Соломенная шляпка» – в виде данного головного убора, «День и ночь» – с глазурью двух цветов; сыр «Мраморный» – бело-оранжевого цвета; мороженое «Сэндвич» – двухслойное на печенье, «МАХ РОЖОК» и др.;

3) ‘назначение продукта, ситуация потребления и связанные с ней преимущества’: ТМ «Активил» – кисломолочный напиток содержит пробиотические культуры, активизирующие работу кишечника, защитные функции организма; йогурт «Фитнес»; сыр «Жюльен»; сыр плавленый «Праздничный», «Дорожный» и др.;

4) ‘производитель’: ТМ «Савушкин», творог «Савушкин хуторок» – онимы связаны с названием ОАО. На его сайте есть ответ на вопрос «Кто такой Савушка?». Это человек-хозяин, труженик, добрый хранитель традиций. Таким образом, «Савушкин продукт» объединяет прошлое и сегодняшний день – натуральность молочных продук-

тов в неизменном виде, ее хорошо знакомый «домашний» вкус, высокое качество и современный ассортимент с разнообразием вкусов и упаковки; ТМ «Ляховичок», ТМ (йогурт) «Внучок Ляховичок» – названия отсылают к ЛМЗ; в эту же группу включили прагматоним ТМ «Остромечевские просторы» – для БМ поставщиком сырья, его «производителем» является ОАО «Остромечевево». Последних три примера представляют собой переходную зону от данной к следующей мотивеме;

5) ‘место производства товара и/или разработки его рецептуры, технологии’: масло «Деревенское»; творог «Домашний»; сыр плавленый «Вясковы»; сыр «Сельский», «Фермерский» – они содержат и оценку продукта, приготовленного «как для себя», «Тильзитский», «Белая Русь», «Оршанский», «Пружанский», «Беловежский», «Кобринский», «Барановичский»; ТМ «Брест-Литовск» и др.;

6) ‘целевая аудитория’: мороженое «Сластена»; десерт творожный «Лакомка»; сыр плавленый «Омичка» – рецептура сыра была разработана в 1969 г. на Омском заводе плавленых сыров; имя молочного продукта «посвящено» жительницам этого города (подчеркнем, что подобные ретропрагматонимы становятся своеобразным знаком качества товара, прошедшего испытание временем), «Беларусачка», «Минчанка» и др. Целую группу формируют имена продуктов, ориентированных на детей: йогурт «Крепыш-Ам»; ТМ «Мумуся» – название кисломолочного напитка отсылает к звукоподражанию «му-му», а тем самым – и к «источнику» натурального продукта; также созвучно существовавшей ранее ТМ «Magisya»; сырок «Большая переменка» и др. Для сыра полутвердого характерны имена, «включающие» адресата в круг ценителей, статусных потребителей: «Губернаторский», «Королевский», «Княжеский», «Купеческий», «Великий Монарх», «Государев», «Кардинал» и др.; кроме того, молочный товар позиционируется как элитный – и появляется переход к следующей мотивеме;

7) ‘эмоции, ценности и настроения, передаваемые через продукт; привлекательность изделия, его востребованность’: ТМ (йогурт) «Оптималь» – «Оптимальное решение для пищеварения»; коктейль кисломолочный «Особое удовольствие»; напиток сывороточный «Свежесть»; продукт биойогуртный «Идеал»; крем сливочно-творожный «Мечта»; бренд (мороженое) «Бум», «Фаворит»; ТМ «ТОП» – адресату предлагают широкий ассортимент мороженого и дают возможность сформировать топ, свой список самых удачных сортов; мороженое «Салют»; масло «Любимое»; сыр плавленый «Восторг», «Вкусный», «Популярный»; торт «Нежность» и др.

В ряде прагматонимов наблюдаем комбинацию выявленных мотивем: концентрат напитка «Атлет-С» – с витамином С (мотивемы 6 + 1); йогурт «Савушкин. Особое удовольствие» (4 + 7); мороженое «Бум шоколадно-коньячный» (7 + 1), «Soletto CLASSICO Cioccolato al latte МОЛОЧНЫЙ ШОКОЛАД» (5 + 1), «Биг ТОП ваниль шоколад» (2 + 1), «Большой соблазн» (2 + 7) – этот и предыдущий продукт отличаются большим объемом; продукт творожный «Творожный ломтик» (1 + 2); сметана «Ляховичская особая» (4/5 + 1), сырок «Брестская картошка» (2 + 6); ТМ (масло) «Золото Полесья» (7 + 5); ТМ «Кобринские сыры» (5 + 1); сыр «Голландский брусковый» (5 + 2), «Грювер особый» (город в Швейцарии; 5 + 1), «Кобринский к завтраку» (4/5 + 3), «Янтарный», «Солнечный» (2 + 7) – имена даны не только по цвету, но и содержат семы ‘теплый, приятный, красивый’, «Беловежский пармезан молодой» (1 + 4/5) и др.

В-третьих, зафиксированные прагматонимы *по отношению к языковой системе* представляют собой номинации:

1) первичные (репрезентуют узуальную и окказиональную деривацию, а также заимствование из других языковых систем): сырок «Фруктоша» – с фруктовым наполнителем; мороженое «КИНДИ», «ProСпорт» – для тех, кто интенсивно тренируется; сыр «GRAND» (франц. ‘великий, важный, отличный’) и др.;

2) вторичные (самые продуктивные имена), могут быть одно- и многословными. Первые образованы онимизацией, в основном метафорической, метонимической, символической, и трансонимизацией: ТМ «Ранiца»; масло «Расiнка», «Столичное», «Луговое»; мороженое «Айсберг», «Снежинка»; сыр плавленый «Дружба»; сыр «Эдам», «Маасдам», «Гауда» (города в Голландии) – подобные номинации, думается, можно рассматривать и как онимизацию названий сортов сыра, которые нередко пишутся со строчной буквы; мороженое «Снегурочка» и др.

Имена – сочетания слов (ТМ «Молочная семья», «Молочная капелька», «Сырная волость», «Щедрая масленица», «Ласковое лето»; творог «Мягкий нежный», «Троцкий городок»; напиток кисломолочный «Старый рецепт»; мороженое «Зефир в шоколаде»; сыр «Чеддер Белорусский», «Любительский плюс» и др.) и предложения (торт «С праздником», «Для Вас!» – неполные предикативные единицы; сырок «Большая перемена. Чизкейк»; напиток йогуртный «Савушкин. Легкий» – два номинативных предложения) – образуются лексико-синтаксическим способом;

3) прецедентные: мороженое «Крепкий орешек» – здесь столкнулись прямое и переносное значения: в состав продукта входит арахис; также омонимами выступают ФЕ со значением ‘человек с твердым характером’ и номинация американского боевика; «Золотой ключик» и др. Продуктивны имена известных личностей: сыр «Великий Карл», «Рамсес» («сыр с мужским характером»); мороженое «Цезарь» и др.; героев произведений художественной литературы, кино, др. видов искусства: мороженое «Мальвина»; торт «Кармен»; сыр «Ланселот», «Пиковая Дама», «Алиса» и др.

Итак, важным фактором системности названий молочных товаров Брестчины является то, что в качестве их НГ и ПГ используются языковые единицы, которые входят в «понятийно-семантическое поле, образуемое объектом рекламирования» [31, с. 22–23]; в семантике ПГ нередко эксплицируется и региональный компонент. Представленная прагматонимическая микросистема характеризуется ориентацией на современные способы онимообразования, на русскую или (реже) белорусскую, а также иноязычную лексику, прямо или метафорически, метонимически, символически называющую товар, его состав, другие важные характеристики и формирующую положительный образ молочного продукта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская ; отв. ред. А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1978. – 198 с.
2. Яковлева, О. Е. Семиотические типы прагматонимов современного русского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / О. Е. Яковлева. – Новосибирск, 2006. – 24 с.
3. О товарных знаках и знаках обслуживания [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 5 февр. 1993 г., № 2181-ХП : в ред. от 9 июля 2012 г. № 389-3 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Минск, 2012. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 05.08.2016.
4. Положение о порядке регистрации товарного знака и знака обслуживания [Электронный ресурс] : утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь, 29.12.2009 г., № 1719 // Национальный правовой портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 10.06.2016.
5. Колеснёва, Е. П. Товарный знак как инструмент маркетинга : лекция / Е. П. Колеснёва. – Горки : Бел. гос. сельскохоз. академия, 2005. – 28 с.
6. Новичихина, М. Е. Экспертиза товарного знака : учеб. пособие / М. Е. Новичихина, И. А. Стернин. – Воронеж : Факультет журналистики ВГУ, 2013. – 98 с.

7. Горяев, С. О. Номинативные интенции субъекта ономастической номинации (на материале русских прагматонимов) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / С. О. Горяев. – Екатеринбург, 2000. – 20 с.
8. Константинова, Л. А. Наименования алкогольных напитков в русском языке XI–XX веков: лингвоисторический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Л. А. Константинова. – Орел, 1998. – 27 с.
9. Соболева, Т. А. Товарные знаки / Т. А. Соболева, А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1986. – 176 с.
10. Стадильская, Н. А. Товарные знаки в языке и внеязыковой действительности Великобритании и США : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. А. Стадильская. – Пятигорск, 2014. – 21 с.
11. Трифонова, Е. В. Лингвистическая характеристика словесных товарных знаков и их функционирование в печатной рекламе : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. В. Трифонова. – СПб., 2002. – 16 с.
12. Файзуллина, И. И. Ономастическое поле прагматонимов современного русского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / И. И. Файзуллина. – Уфа, 2009. – 26 с.
13. Фоменко, О. С. Прагматонимы-глобализмы: лингвистический статус и функциональная специфика : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / О. С. Фоменко. – Волгоград, 2009. – 23 с.
14. Шведова, Н. Л. Функциональная специфика прагматонимов (на материале современной массовой литературы) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Н. Л. Шведова. – Волгоград, 2011. – 23 с.
15. Ван, Мяо. Названия русских и китайских кондитерских изделий в прагматингвистическом аспекте : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Мяо Ван. – Волгоград, 2010. – 23 с.
16. Глухова, О. В. Ономастические и лингвокультурологические характеристики словесных товарных знаков (на материале русского и английского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / О. В. Глухова. – Нальчик, 2010. – 20 с.
17. Мординова, Н. Г. Словесные товарные знаки алкогольных напитков (на материале русского, чувашского, французского, испанского, немецкого и английского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Н. Г. Мординова. – Чебоксары, 2008. – 27 с.
18. Годуйко, Л. А. Прагматонимия Брестчины (на примере названий мясных изделий) / Л. А. Годуйко, Н. В. Галузо // Мова і культура : зб. навук. арт. ; рэдкал.: В. М. Касцючык [і інш.] ; пад агул. рэд. Л. В. Леванцэвіч. – Мінск, 2014. – С. 58–62.
19. Деревяго, А. Н. Структура именованных хлебобулочных изделий Витебской области как маркетинговый маркер / А. Н. Деревяго // Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования : сб. науч. тр. : в 2 ч. ; редкол.: Л. А. Годуйко [и др.] ; под общ. ред. О. Б. Переход. – Брест, 2014. – Ч. 2. – С. 8–11.
20. Жилина, И. К. Банконим: прагматоним или идеоним / И. К. Жилина // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования : сб. науч. ст. / сост. А. М. Мезенко [и др.] ; под науч. ред. А. М. Мезенко. – Витебск, 2016. – С. 307–310.
21. Лазарева, О. Ю. Адресатный тип в системе современных русских прагматонимов / О. Ю. Лазарева // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2009. – № 3(61). – С. 67–71.
22. Лисова, И. А. Наименования мягких игрушек и кукол: особенности нейминга / И. А. Лисова // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования : сб. науч. ст. / сост. А. М. Мезенко [и др.] ; под науч. ред. А. М. Мезенко. – Витебск, 2016. – С. 310–314.

23. Менжинская, Ю. В. Национально-культурные особенности наименования товаров Беларуси, России и Германии (на материале кондитерских изделий) / Ю. В. Менжинская // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования : сб. науч. ст. / сост. А. М. Мезенко [и др.] ; под науч. ред. А. М. Мезенко. – Витебск, 2016. – С. 317–320.
24. Переход, О. Б. Название торговой марки как компонент прагматонимов (на материале номинаций рыбных товаров Брестчины) / О. Б. Переход // Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования : сб. науч. тр. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: Л. А. Годуйко [и др.] ; под общ. ред. О. Б. Переход. – Брест, 2016. – Ч. 1. – С. 225–231.
25. Крюкова, И. В. Рекламное имя: рождение, узуализация, восприятие : учеб. пособие по спецкурсу / И. В. Крюкова. – Волгоград : Перемена, 2003. – 100 с.
26. Супрун, В. И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... д-ра филол. наук в форме науч. докл. : 10.02.01 / В. И. Супрун. – Волгоград, 2000. – 76 с. – Режим доступа: <http://www.disserscat.com>. – Дата доступа: 30.11.1016.
27. Ономастика / Россия лингвистическая: научные направления и школы Волгограда : коллективная монография. – Волгоград : Волгогр. науч. изд-во, 2012. – С. 134–160.
28. Крюкова, И. В. Рекламное имя: от изобретения до прецедентности : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / И. В. Крюкова. – Волгоград, 2004. – 21 с.
29. Стародубцева, В. В. Номинации внутригородских предприятий и учреждений в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / В. В. Стародубцева. – М., 2003. – 21 с.
30. Вайрах, Ю. В. Эргоурбонимия города Иркурска: структурно-семантический и лингвокультурологический аспекты исследования : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Ю. В. Вайрах. – Улан-Удэ, 2011. – 24 с.
31. Кунгушева, И. А. Рекламное имя: структура, семантика, прагматика : учеб.-метод. пособие / И. А. Кунгушева. – Благовещенск : Амур. гос. ун-т, 2014. – 72 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 06.09.2016

Goduiko L.A. The Names of Dairy Products Produced in Brest Area as an Onomastic Microsystem

The article discusses the factors of consistency of naming dairy products in Brest area, which are characterized by originality of syntagmatic and paradigmatic relations, a certain set of linguistic units, themes and images. The lexical structure of such names is multicomponent. The nomenclature group in them is standardized and includes only the terms. A greater differentiating load has the proprietorial group (individual or group); it is the result of creative producer and illustrates an artificial nomination in action. This component of pragmatonims is characterized by certain semantic peculiarities. In relation to the language system proprietorial groups can be primary, secondary and precedent. In general, in the names of dairy products general laws of onomastic system of modern Russian and Belarusian languages are explicated, their lexical levels, as well as the specific features of pragmatonims, the names of a particular class of goods, the reflection of a regional component.

УДК 811.111'42 : 81'38 : 811.161.3'42 : 7.097

Е.В. Войтишенюк

*ст. преподаватель каф. белорусского и иностранных языков
Гомельского государственного технического университета имени П.О. Сухого*

**РЕПЕРТУАР РЕЧЕВЫХ ТАКТИК ТЕЛЕВЕДУЩЕГО
В ЖАНРЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕЛЕБЕСЕДЫ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕЛЕПРОГРАММ)**

Статья посвящена рассмотрению актуального вопроса, касающегося особенностей речевых тактик телеведущего в диффузном жанре интерактивной телебеседы на материале белорусскоязычных телепрограмм в медийном дискурсе. Во введении рассматриваются теоретические подходы к определению такого явления, как жанр, а также лингвистические основания, которые его формируют. Кратко характеризуются понятия дискурса, медийного дискурса, диффузии жанров медийного дискурса. Целью исследования является попытка установить репертуар речевых тактик телеведущего в жанре интерактивной телебеседы на материале белорусскоязычных телепрограмм и интернет-блогов, связанных с ними. В основной части статьи проводится анализ тактик вспомогательных прагматических стратегий, которые использует ведущий телепередачи в своей речи. Были установлены такие вспомогательные тактики прагматической стратегии воздействия в речи ведущего, как просьба, комплимент, вопрос с предысторией и создание/поддержание имиджа гостя, а также проанализированы языковые средства, реализующие эти тактики. Полученные данные могут быть использованы в исследованиях, посвященных лингвопрагматическому контрастивному анализу жанров в публицистических белорусскоязычных текстах медийного дискурса.

Введение

На современном этапе развития инновационных технологий средства массовой коммуникации, такие как печатные издания, радио и телевидение, изменили свой традиционный вид, подключив к своим информационным каналам интернет-портал. В нашем исследовании мы обращаем внимание на малоизученный подтип медийного дискурса – телевизионный дискурс, поскольку телевизионные жанры стали активно проникать в поле интернет-дискурса и взаимодействовать с его жанрами. В результате этого взаимопроникновения развиваются новые гибридные или диффузные жанры. Диффузия жанров в целом определяется нами как процесс взаимодействия и взаимовлияния языковых средств, а также элементов структур двух и более жанров, в результате которого образуется особая жанровая модель, обладающая собственной прагмалингвистической организацией и целью в рамках медийного дискурса.

В данном исследовании под диффузией жанров мы понимаем процесс взаимодействия жанров, относящихся к разным типам дискурса: «телебеседа» и «интернет-блог», – ведущий к возникновению особой жанровой модели, именуемой как «интерактивная телебеседа», обладающей собственной прагмалингвистической организацией и целью в рамках медийного дискурса. Анализ проводится на материале белорусскоязычной телепрограммы «*Дыя@-блог*», которая представляет собой беседу на актуальные темы между ведущим и приглашенным гостем.

Одним из каналов связи с аудиторией являются блоги, в которых ведущие объявляют темы программ, обсуждают важные общественные проблемы и отвечают на вопросы телезрителей. Цель жанра интерактивной телебеседы – вовлечь адресата в активную коммуникативную деятельность с тем, чтобы заинтересовать, просветить и стиму-

Научный руководитель – Е.В. Сажина, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой английского языка Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины

ликовать желание общаться в рамках обсуждаемой темы посредством таких каналов, как интернет-блог и телепрограмма.

В результате диалога со зрителем через комментарии в блогах рождаются темы новых выпусков передач. Поскольку одной из задач жанра интерактивной телебеседы является привлечение аудитории к участию в дискуссии онлайн или посредством блога, нужно отметить, что запросы телезрителей являются тем главным ориентиром, на который опирается автор (ведущий/блогер) телепрограммы. Поэтому в ходе телебеседы ведущий заинтересован организовать диалог с приглашенным в студию гостем так, чтобы не только представить его с положительной стороны, но и стимулировать к ответу на актуальные вопросы телезрителей, т.е. максимально реализовать потребности аудитории. Для осуществления успешного речевого воздействия, эффективность которого определяется мерой совпадения цели воздействия и его результата [1, с. 48], ведущему телепрограммы необходимо владеть коммуникативными стратегиями и тактиками. Мы согласны с мнением Е.В. Лавренко, которая, ссылаясь на таких исследователей, как О.Я. Гойхман, Г.А. Золотова, О.С. Иссерс, Т.Н. Никульшина, Е.М. Верещагин, Е.В. Клюев, А.В. Уржа, делает вывод о том, что коммуникативная стратегия включает в себя комплексное планирование процесса воздействия на адресата в процессе речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения, личных особенностей партнеров по коммуникации, их коммуникативных целей, прогнозирование результатов общения, а также осуществление этого плана. Коммуникативные тактики являются практически инструментами говорящего и выражают (в отличие от стратегии) отдельные коммуникативные намерения адресанта. Тактика направлена на определенные аспекты модели мира адресата и его психики (знания, оценки, желания). Суть применения конкретной тактики заключается в том, чтобы изменить конфигурацию этих параметров в направлении, желательном для отправителя сообщения, усилить какое-либо желание, изменить оценки, трансформировать образ какой-либо ситуации. Тактика представляет собой комплекс речевых приемов построения текста, которые позволяют достичь поставленных целей в конкретной ситуации общения на некотором этапе коммуникации [2, с. 24]. При этом тактики (в отличие от стратегий) можно выявить посредством анализа текста [3, с. 446], поскольку каждая тактика актуализуется с помощью определенного набора языковых средств. Тактика может в большей степени, чем стратегия, меняться в зависимости от условий общения.

По мнению О.С. Иссерс, с функциональной точки зрения можно выделить основные (семантические и когнитивные) и вспомогательные (коммуникативно-ситуационные) речевые стратегии. Мы будем рассматривать прагматические стратегии, которые относятся к вспомогательным и способствуют эффективной организации диалогового взаимодействия. К прагматическим стратегиям О.С. Иссерс относит стратегию самопрезентации, статусные и ролевые стратегии, эмоционально-настраивающие стратегии и др. Коммуникативная ситуация диктует выбор речевого акта, оптимального с точки зрения интенции говорящего [4, с. 107].

Результаты исследования и их обсуждение

Анализируя белорусскоязычные телепрограммы, мы отмечаем, что для организации вопросов, оставленных в блоге телезрителями, ведущий реализует тактики вспомогательных прагматических стратегий, которые провоцируют приглашенного гостя отвечать на вопросы максимально развернуто. Проанализировав 12 стенограмм белорусскоязычных телепрограмм «Дыя@блог», мы отмечаем речевые тактики прагматических стратегий ведущего: *просьба (намек, подсказка к выполнению); комплимент; вопрос с предысторией; создание/поддержание имиджа гостя.*

Рассмотрим примеры реализации каждой тактики в речи телеведущего в белорусскоязычном варианте жанра интерактивной телебеседы.

1. *Вопрос с предысторией (заведомо известной информацией)*. В данном случае ведущий может поделиться с аудиторией произошедшим с ним случаем, рассказать, где он побывал, чтобы задать вытекающий из этого вопрос. Эта тактика может использоваться, чтобы просто поддержать тему диалога, уточнить информацию, выразить мнение или сделать комплимент. Это отступление ведущего может быть связано или не связано с приглашенным гостем в зависимости от цели, которую ставит перед собой ведущий. Например, в одной из телепрограмм Анатолий Зэков рассказывает, как они с Наумом Гальперовичем посетили объединение, членом которого является приглашенный гость писатель Владимир Цанунин. Ведущий выражает свое позитивное отношение к тому, чем занимается это объединение (эмоционально окрашенные прилагательные **вельмі так цікавае; плённае аб'яднанне**), заверяет аудиторию, что выступления писателей похожи на настоящие концерты (**Гэта, сапраўды, не проста выступленні пісьменнікаў, гэта канцэрты сапраўдныя**), что и подтверждает сам гость:

Анатолий Зэкаў: – Дарэчы, вот мы з Навумам таксама неаднойчы былі ў Карнавухавай там на «Жывіцы», **вельмі так цікавае, плённае аб'яднанне**. Не толькі, так сказаць, вы збіраецеся там разам, але вы **яшчэ выступаеце з канцэртамі, ездзіце**. **Гэта, сапраўды, не проста выступленні пісьменнікаў, гэта канцэрты сапраўдныя**.

Уладзімір Цанунін: – Яно і сапраўды канцэрты.

Анатолий Зэкаў: – Дзе ёсць і музыка, і песні, дзе ёсць і сцэнарый свой.

Уладзімір Цанунін: – Ёсць, абавязкова.

В примере мы видим такие языковые средства, как наречие **сапраўды**, а также повторяющееся однокоренное с ним прилагательное **сапраўдныя**, которые, на наш взгляд, выражают солидарность собеседника по поводу обсуждаемой темы концертов; также мы видим модальную выделительную частицу **не проста (выступленні)** и затем повтор указательного местоимения **гэта**, которые придают весомость высказыванию, эмоциональность. Такие языковые средства направлены на то, чтобы выразить согласие, убедить телезрителя в сказанном и тем самым повлиять на его мировоззрение.

2. *Просьба* (намек, подсказка к выполнению, навязывание инициативы) реализуется, когда ведущий приглашает участника прокомментировать обсуждаемое событие, привести пример, представить свое творчество (если приглашенный – поэт), или исполнить песню. Это выражается в основном глаголами в повелительном наклонении (*расскажыце, дакажыце*), глаголами разрешения (*можцае, быць здольным*):

Алёна Трацэнка: – Я бачу, што побач з удзельнікамі гурта сядзіць Андрэй Макарэвіч. Яму таксамі цікава было даведацца, што ж гэта за гурт такі «Ліцвіны»? **Расскажыце пра творчасць**.

Алёна Трацэнка: – Уладзімір, пра што спявае ваша душа? **Вы можцае нават спець, зараз**.

Уладзімір Бербераў: – Ну... Куплет няю, так.

Навязывание инициативы с призывом к речевому действию ярко демонстрирует следующий пример, где глаголы **пакажыце, дакажыце** стоят в повелительном наклонении, после чего мы видим более вежливую просьбу **калі ласка, мы хочам паслухаць**:

Навум Гальпяровіч: – Ну, Уладзімір Ефімавіч, ну вось усё-такі, сапраўды, **пакажыце, дакажыце, што беларусы лепі за ўсё жартуюць самі пра сябе, таму што ваши карацелькі, ваши такія, вось скажам, кароткія вершы, яны як раз адпавядаюць гэ-таму жанру**. **Калі ласка, мы хочам паслухаць, і нашы тэлегледачы, я думаю, таксама**.

Просьба может выражаться имплицитно. Например, простым предложением, выражающим желательное действие, которое не было совершено:

Алёна Трацэнка: – Уладзімір, а наконт трасянкi ў народных песнях мы **яшчэ не пагаварылі**.

Уладзімір Бербераў: – А вось наконт трасянкi. Ведаеце што?

Мы видим наречие и глагол в отрицательной форме **яшчэ не пагаварылі**, которые выражают приглашение осветить вопрос о трасянке (можно заменить на «Давайте поговорим еще насчет трасянки»). И приглашенный гость откликается на предложение, продолжает тему, как будто вопрос был ожидаем: **А вось наконт трасянкi. Ведаеце што?**

Также просьба может содержаться в ответной реплике ведущего как реакция и призыв не совершать некое речевое действие (например, не пугать прогнозом):

Уладзімір Бербераў: – Ой, гадоў, – страшна падумаць.

Алёна Трацэнка: – **Не пужайце**.

3. *Комплимент.* Compliments experts are met as from the name of the speaker, as well as from the audience. Compliment is often expressed by adjectives in comparative or superlative degree in combination with substantives, adjectives with adverbs, expressing the degree (**надзвычай пазітыўны**), word combinations, such as the verb of the state **ведаюць** and the substantive **многія** – **ведаюць многія** (i.e. you are quite a well-known person). Sometimes, the compliment of the speaker and the audience coincides, as in the following example:

Навум Гальпяровіч: – Ну вось, Андрусь, калі мы размясцілі ваш партрэт на маім блогу, калі размясцілі ваш кліп, то аказваецца, **вас ведаюць многія**, і маладыя, і вось які водгук мы атрымалі пра вас. І мне прыемна будзе, калі нашы глядачы ўбачаць, як вас аценьваюць: «Мы проста не маем права забыць мову нашых продкаў, даводзіць іх памяць. А Андрусь – **надзвычай пазітыўны і харызматычны, можна зрабіць для сваёй краіны велізарны прарыў** – зрабіць беларускую мову моднай». ...Ваш прыклад і, як наш інтэрнэт-карыстальнік гаворыць, дае падставу думаць пра гэта. **І я згодны, у прыцыпе, з тым, што напісаў наш інтэрнэт-карыстальнік.**

Так как ведущий использует глагол **згодны** по поводу комплимента телезрителя, то тем самым он присоединяется к мнению адресанта, выражая согласие с тем, что написал интернет-пользователь (**І я згодны, у прыцыпе, з тым, што напісаў наш інтэрнэт-карыстальнік**).

4. *Создание (поддержание) имиджа гостя.* Следует отметить, что в белорусскоязычной программе тактика поддержания (создания) имиджа широко применяется. Это связано с желанием просветить народ и показать, что в Беларуси много достойных и выдающихся личностей. Следующий пример является тому доказательством:

Алена Трацэнка: – Вольга Аляксееўна, ваша імя **шырока вядома** не толькі студэнтам, настаўнікам беларускай мовы, але і ў навуковым свеце гэта імя **знаёмае і значнае**: **кіраўнік чатырох праектаў, аўтар больш за тры сотні работ на розных галінах мовазнаўства, незлічонае мноства вучэбных дапаможнікаў з грыфам міністэрства адукацыі**. І ўсё гэта дзеля?

Вольга Ляшчынская: – Ну, па-першае, хацелася б сказаць, што ўжо занадта так прадставілі мяне, **хоць гэта канстатацыя факта**.

Из примера видно, что имя профессора Ольги Лещинской широко известно, об этом говорят прилагательные **шырока вядома** (імя), **знаёмае і значнае** (імя). В подтверждение сказанному автор использует числительные, усиливающие создание положительного образа: **чатырох** (праектаў), **больш за тры сотні** (работ), **незлічонае мноства** (вучэбных дапаможнікаў).

Заклучение

Проанализированный нами материал показал, что в белорусскоязычных телепрограммах реализуются следующие тактики прагматической стратегии воздействия в речи ведущего: просьба, комплимент, вопрос с предысторией и создание (поддержание) имиджа гостя. Просьба выражается такими языковыми средствами, как глаголы в повелительном наклонении и глаголы разрешения. Для комплимента характерны прилагательные в сравнительной или превосходной степени в сочетании с существительными, прилагательные с наречиями, выражающими степень, а также глаголами умственного состояния в сочетании с существительными. Вопрос с предысторией предусматривает наречия, модальные выделительные частицы, повторы. Создание (поддержание) имиджа выражается прилагательными, количественными числительными, усиливающими создание положительного образа. Мы предполагаем, что выбор наиболее эффективных речевых прагматических тактик по отношению к приглашенному гостю не только оказывает желаемое воздействие на него, но также создает у телезрителя прогнозируемое положительное отношение к гостю и к передаче в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ермолаев, Б. А. Целеобразование в коммуникации / Б. А. Ермолаев // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Наука, 1990. – С. 46–55.
2. Лавренко, Е. В. Языковое воплощение коммуникативных стратегий в экономическом дискурсе (на материале британского и американского вариантов английского языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. В. Лавренко. – Минск, 2008. – 120 л.
3. Золотова, Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1998. – 528 с.
4. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – 4-е изд. – М. : УРСС, 2006. – 288 с.
5. Дыя@блог P.S. [Электронны рэсурс] / Нац. дзярж. тэлерадыёкампанія Рэсп. Беларусь, тэлеканал Беларусь 3. – Мінск, 2015. – Рэжым доступу: http://aumgal.blogspot.com.by/p/blog-page_12.html. – Дата доступу: 12.12.2015.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.02.2016

Vaitsishaniuk E.V. Repertoire of Speech Tactics of TV Presenter in the Genre of Interactive TV-discussion in the Media Discourse (Based on the TV Programmes in the Belarusian Language)

The article is devoted to the actual question concerning the peculiarities of speech tactics of the presenter in the diffuse genre of interactive TV discussion on the material of Belarusian TV programmes and Internet blogs associated with them in the media discourse. The approaches to the definition of such a phenomenon as a genre from the linguistic point of view were discussed in the introduction. The concepts such as discourse, media discourse, and diffusion of genres in media discourse, speech strategies and tactics were briefly characterized in the paper. In the main part of the article the tactics of supporting pragmatic strategies used by the presenter of TV discussions in his speech were identified. They are such tactics as request, compliment, question with a prehistory, creation / maintenance of the guest's image. The linguistics means that implement these tactics were analyzed. The results we obtained can be used in studies on the linguistics and pragmatic contrastive analysis of journalistic texts in the genres of media discourse in Belarusian language.

УДК 808.56:001.11:811.161.1

О.Н. Чалова*канд. филол. наук, доц. каф. английского языка
Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины***ОЦЕНОЧНОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
НАУЧНОГО ДИАЛОГА**

Представлены результаты коммуникативно-прагматического анализа, посвященного изучению функционирования оценочных речевых действий в таком жанре общения, как устная научная дискуссия. Дается определение понятию «оценочное речевое действие», выделяются разновидности оценочных действий как с точки зрения их способности демонстрировать положительное или отрицательное отношение коммуниканта к исследовательской позиции партнера (негативные, позитивные и позитивно-негативные оценочные действия), так и с точки зрения других параметров: характера представленности аксиологического компонента (имплицитно или эксплицитно), степени кооперативности (кооперативные и некооперативные). Кроме того, в работе определяются дополнительные функции оценочных действий (передача коммуникативной инициативы, содержательное развитие научного диалога, смягчение и маскировка критики), выявляются особенности языковой реализации оценки в изучаемом виде общения, рассматриваются вопросы, касающиеся конфликтного и толерантного выражения критики, а также причины количественного доминирования негативнооценочных речевых действий над позитивнооценочными.

Введение

Увеличение объема и значимости научного общения мотивирует исследовательский интерес представителей ряда гуманитарных дисциплин, в том числе и лингвистики [1–4], к научному дискурсу. Кроме того, повышенное внимание лингвистов к научной коммуникации объясняется еще и тем, что ее анализ «неотделим от научного поиска как такового»: «изучая языковое воплощение замысла ученого, мы тем самым глубже и полнее осознаем науку как сферу интеллектуально организованной социальной деятельности в жизни общества» [5, с. 13]. Одной из традиционных разновидностей научного общения является *устная научная дискуссия (УНД)*. В статье под УНД понимается любой диалог представителей научной общественности, основная цель которого состоит в доказательстве состоятельности той или иной научной точки зрения.

Безусловно, научные дискуссии отличаются друг от друга по ряду параметров:

- а) по характеру проявления полемических свойств («мирное» обсуждение научной проблемы и научный спор);
- б) по формату форума, в рамках которого они разворачиваются (УНД на научной конференции, научном семинаре, защите диссертации и т.д.);
- в) по предметной отрасли (дискуссии по гуманитарным, техническим и др. наукам) и подобное.

Однако независимо от своей видовой принадлежности все УНД объединяет особая форма речевого взаимодействия – реплицирующая, предполагающая относительно быструю смену реплик и взаимную речевую активность субъектов научной коммуникации.

В фокусе нашего исследования находятся научные дискуссии гуманитарной направленности, протекающие в рамках такого коммуникативного события, как научный семинар. Научные семинары имеют несколько отличий от других научных форумов:

- 1) они проводятся регулярно и имеют постоянный состав участников;
- 2) это относительно свободная (не жестко регламентированная) форма речевого взаимодействия, предполагающая, что на этапе рефлексии любой участник общения, независимо от того, была ли ему формально передана речевая инициатива или нет, может взять слово и высказаться по соответствующему поводу (примером такого речевого взаимодействия могут служить заседания Московского методологического кружка).

Отсутствие строгой аранжированности, задающейся четкими ролевыми, субординативными и этикетными нормами и правилами, выделяют УНД на научном семинаре из ряда других видов научного диалога, составляют ее специфику и уникальность и, таким образом, делают весьма привлекательным объектом анализа.

В любом научном диалоге (в том числе и на научном семинаре) содержание и форма сообщений или реплик становится предметом постоянной рефлексии собеседников, т.е. подвергаются регулярному мониторингу и обязательной оценке со стороны оппонентов. Это приводит к активному функционированию в УНД **оценочных речевых действий**. Согласно результатам коммуникативно-прагматического анализа, в научной дискуссии на научном семинаре оценочные действия занимают особое место, а именно отличаются широчайшей представленностью и видовой вариативностью. Такие оценочные действия, обнаруживаемые в УНД на научном семинаре, и станут объектом нашего последующего анализа, цель которого – прояснить специфику функционирования данного типа действий в изучаемом виде коммуникации: систематизировать их по разновидностям и подвидам, выявить их языковые особенности, выделить основные и вспомогательные функции, а также уточнить, как ведут себя оппоненты в ситуации полемического общения.

Под **оценочными (аксиологическими) действиями** будем понимать широкий спектр речевых актов,

а) квалифицирующих высказывание партнера с точки зрения истинности или ложности суждения (*Нельзя не согласиться. Категорически не согласен с Вашими выводами. Полностью разделяю Вашу позицию. Вы совершенно правы*),

б) характеризующих высказывание собеседника в отношении таких параметров, как релевантность, значимость, важность, актуальность и под. (*Значимость этой проблемы неоспорима*).

В зависимости от характера оценки, которую выражают аксиологические действия, их целесообразно разделить на три основных вида:

- 1) негативнооценочные (отрицательнооценочные) речевые действия;
- 2) позитивнооценочные (положительнооценочные) речевые действия;
- 3) позитивно-негативные (положительно-отрицательные) речевые действия.

Остановимся подробнее на каждом из этих видов.

Негативнооценочные (отрицательнооценочные) действия. Прямая (кооперативная и некооперативная) и косвенная критика

Отрицательнооценочные речевые действия (полемические реплики) подразумевают коммуникативные акты, выражающие критическое отношение (недоверие, неодобрение, несогласие, протест и др.) участника научного диалога к конкретному моменту взаимодействия (*Вот здесь наши мнения разойдутся. Ввызывает сомнение такая процедура. Это Вы так думаете, это все поверхностно, глубина там совсем другая*).

Высокая частотность негативнооценочных реплик в научном диалоге обусловлена той ролью, которую играет полемика в организации вербального общения. Во-первых, полемические реплики задают то «минимальное “напряжение” между адресантом и адресатом, наличие которого необходимо для возникновения речевого взаимодействия» [6, с. 182]. Во-вторых, они выполняют в диалоге важную функцию – контролирующую, предполагающую мониторинг и коррекцию содержания и формы коммуникативного поведения собеседника. Полемический компонент в структуре критического замечания может иметь **эксплицитную** или **имплицитную** реализацию. В связи с этим все негативнооценочные речевые действия, представленные в научном диалоге на научном семинаре, предлагается рассматривать в рамках двух основных групп: **прямые** и **косвенные** критические замечания.

К **прямой критике**, т.е. критике с **эксплицитно** выраженным негативным компонентом, стоит относить любые случаи категорического возражения, протеста, открытого выражения несогласия, прямой констатации неправоты докладчика (*Кроме того, я не согласна с Вашим тезисом о том, что Сибирь и Дальний Восток находятся на начальном этапе индустриального развития. Я указал на другое: я сказал, что обсуждать функцию схем, не обсуждая функции схематизации, нельзя.*).

Как показывает наше исследование, оценочные действия с эксплицитно представленным оценочным компонентом могут отличаться по степени кооперативности и с этой точки зрения иметь два подвида: 1) **кооперативные** (*Позвольте не согласиться с такой трактовкой.*) и 2) **некооперативные** негативно-оценочные речевые действия.

В **некооперативных** репликах негативная оценка представлена не просто в эксплицитной, но и в невежливой форме (*Умные с их странными идеями пусть помолчат пока.*), а иногда даже откровенно грубой, с возможным использованием стилистически сниженных эмоционально окрашенных языковых средств, употребление которых свидетельствует о крайней степени непринятия позиции собеседника и трактуется как проявление нетолерантного поведения по отношению к речевому партнеру (*Никакая история сама по себе ничего не воспроизводит и ничего не оценивает! Это бред собачий!*). Такие негативно-оценочные реплики, характеризующиеся подчеркнутой конфликтностью, являются исключительно малочисленными в научном диалоге, так как противоречат ключевым принципам институциональной коммуникации. Более того, по нашим наблюдениям, они присущи исключительно рассматриваемому виду – УНД на научном семинаре, в то время как дискуссии на научной конференции, защите диссертации и др. отличаются максимально строгим соответствием принципам конструктивного общения: сотрудничества, взаимопонимания, уважения позиции оппонента.

С целью смягчения негативной оценки участники научного диалога зачастую используют **имплицитные или косвенные** способы выражения критики, содержащие аксиологическую составляющую в замаскированном, завуалированном виде. Как показывают результаты нашего коммуникативно-прагматического анализа, в изучаемом виде общения имплицитная критика обнаруживается, в частности, в репликах, осуществляющих мониторинг эпистемического состояния коммуниканта (*Только как можно определять это, не понимая, зачем схематизация, непонятно. В целом я согласен с тем, что Вы говорите, но я не могу понять, почему Вы игнорируете фактор времени.*). Приведенные реплики свидетельствуют, на наш взгляд, скорее о несогласии коммуниканта с мнением партнера, чем о непонимании в строгом смысле слова. К подобному выводу позволяет прийти наличие дополнительных языковых сигналов, которые в совокупности с контролем над эпистемическим состоянием говорящего целесообразно рассматривать в качестве имплицитной критики, например:

- 1) – *Только я не понимаю, почему ты называешь это следами.*
- 2) – *Достижения.*

В приведенном примере реплика *Только я не понимаю, почему ты называешь это следами*, реализующая контроль над эпистемическим состоянием говорящего, представляет собой несогласие коммуниканта с позицией оппонента использовать термин «следы», чем о непонимании в строгом смысле слова (к подобному выводу позволяет прийти наличие корректирующего ответа «Достижения»), что дает возможность приписать иницирующей реплике в рассматриваемом диалогическом фрагменте негативно-оценочную функцию. При этом эпистемическое несогласие (оценочное непонимание) не всегда легко отличить от собственно непонимания. Сравним:

- 1) – *Я не понимаю, что вы имеете в виду, когда говорите, что разрушаются формы социальной кооперации. Ведь общество-то существует.*
- 2) – *Вы не понимаете моих утверждений или вы не согласны с ними?*
- 3) – *Я их не понимаю...*

Как видим, чтобы адекватно интерпретировать истинный коммуникативный смысл иницирующей реплики, собеседник даже обращается к ее автору с уточняющим вопросом.

В изучаемом виде общения имплицитные (косвенные) формы выражения критики оказываются весьма частотными, что легко объяснимо: институциональный характер научной коммуникации накладывает ряд ограничений на языковое оформление полемических реплик в УНД, в частности, на эксплицитное выражение негативного отношения к некоторому положению дел, на использование лексем с очевидной негативной семантикой, которые могут вызвать нежелательный перлокутивный эффект, например, прямой или косвенный отказ от дальнейшего участия в коммуникации.

Позитивнооценочные (положительнооценочные) действия. Прямая и косвенная положительная оценка

Позитивнооценочные речевые действия призваны демонстрировать положительное отношение коммуниканта к определенному моменту взаимодействия. В УНД они представлены в форме благодарности, одобрения, согласия, похвалы и под. (*Это интересная точка зрения. Я с Вами совершенно согласен.*).

Как и негативнооценочные речевые действия, позитивнооценочные речевые акты могут быть *прямыми (эксплицитными) и косвенными (имплицитными)*.

Для *эксплицитного* выражения положительного отношения к позиции собеседника участники научных дискуссий прибегают к использованию *двух видов позитивно-оценочных речевых действий*, выделяющихся на основании характера оценочных значений, которые они передают:

а) действия, выражающие истинностную оценку, а именно характеризующие позицию партнера с точки зрения соответствия таким требованиям, как правильность или достоверность, точность и под., а также указывающие на совпадение мнений, взглядов коммуникантов (*Вы совершенно правы. Не поспоришь. Я придерживаюсь аналогичного мнения. Полностью разделяю Вашу точку зрения*);

б) действия, выражающие другие типы оценок: телеологическую, утилитарную, психологическую и др. (в терминологии Н.Д. Арутюновой) [7], – т.е. характеризующие высказывание партнера с точки зрения таких параметров, как релевантность, значимость, польза, способность вызывать интерес и под. (подобные акты речи зачастую содержат оценочные прилагательные (*грандиозный, важный, ключевой, полезный, нужный* и др.): *Вы поднимаете исключительно важную проблему*).

В рассматриваемом виде коммуникации позитивная оценка может быть представлена и *имплицитным образом, т.е. косвенно*. К *косвенным позитивно-оценочным речевым действиям* следует относить речевые акты, которые не содержат позитивно-оценочной лексики или каких-либо иных языковых маркеров согласия, однако выражают одобрение и поддержку мнения собеседника, указывают на принятие его точки зрения. Как правило, кроме имплицитного выражения согласия с позицией или утверждением партнера по коммуникации, в задачи таких реплик также входит детализация и обобщение содержания предыдущей реплики собеседника, например:

1) – *Можно уточнять детали методической научной процедуры, но то, что наука связана с методом, отрицать нельзя.*

2) – *И отсюда вывод: ненаучное – это то, что и не претендует на данную методику; лженаучно же то, что мимикрирует под научный метод, по сути дела таковым не являясь.*

В приведенном фрагменте диалогического взаимодействия вторая реплика представляет собой идейное продолжение первой. Общий смысл второй реплики можно свести к формуле *Да. А также (кроме того)...*, где *Да*, которое не имеет прямых языковых сигналов одобрения, предполагает согласие с позицией собеседника, а часть *А также (кроме того)* содержательно развивает научный диалог. В связи с этим вто-

рую реплику в рассматриваемом примере целесообразно интерпретировать как частный случай выражения положительного отношения (согласия, одобрения и подобное) к позиции собеседника. Иначе говоря, если коммуникант готов содержательно развивать высказывание партнера, то он фактически принимает его точку зрения и, таким образом, имплицитно соглашается с его мнением.

Позитивно-негативные (положительно-отрицательные) реплики

В научной дискуссии на научном семинаре сочетание позитивно- и негативно-оценочных речевых действий в рамках одной реплики является довольно распространенным явлением, которое обнаруживается в случае совмещения критики с инициальной благодарностью, одобрением, согласием, похвалой, т.е. выражением положительного отношения к отдельным аспектам позиции партнера.

В УНД можно выделить два случая такого частичного несогласия:

- а) некоторые аспекты позиции оппонента принимаются, а другие отвергаются;
- б) не принимается позиция целиком, однако акцентируется ее своеобразие.

В первом случае область положительного и область отрицательного кажутся приблизительно равными, однако важно помнить, что в подобных примерах «необходимость выразить согласие не возникает сама по себе» [8, с. 306]:

1) – *Я согласен со второй частью: что рефлексивный слой выступал в нормирующей функции по отношению к этому слою. Но сказать, что аналитический слой был свободным – ничего не сказать.*

2) – *Тогда если кто-то делал доклад, его заставляли заявлять позицию, представлять свои средства. Что тогда делать в рефлексивном слое, если человек представил свои средства, методы и результаты?*

Во втором случае частичное несогласие представляет собой сочетание критики и ссылки на важность (своевременность, актуальность и под.) позиции оппонента (*Это интересное наблюдение, но оно не имеет никакого отношения к делу.*).

Понятно, что основное назначение приведенной позитивно-негативной реплики состоит не в том, чтобы сделать комплимент исследовательской позиции оппонента, а в том, чтобы выразить негативное отношение к мнению собеседника и побудить его взять слово и обосновать свою позицию. Сочетание же критики с похвалой следует рассматривать в качестве способа деинтенсификации (смягчения) негативной оценки, способствующего реализации принципов институционального общения.

Несложно заметить, что все рассмотренные выше виды речевых действий (позитивные, негативные и позитивно-негативные) отличаются друг от друга не только характером оценки, которую они способны выражать (положительную, отрицательную и положительно-отрицательную), но и прагматическим потенциалом, т.е. количеством выполняемых ими прагматических функций. Так, негативно-оценочные акты играют две основные роли: выражение соответствующего вида оценки и стимулирование развития научного диалога (активно функционируя в научной дискуссии, критические замечания представляют собой своего рода «двигатель» научного дискурса, одно из главных средств вовлечения участников взаимодействия в научное общение и, следовательно, активизации научного диалога). В то же время позитивно-оценочные речевые действия, функционирующие в качестве самостоятельных реплик, выполняют исключительно аксиологическую функцию в научном диалоге (транслируя удовлетворенность, согласие с ответом собеседника или даже восхищение услышанным; положительно-оценочная реплика фактически подразумевает отсутствие необходимости развивать обсуждаемую тему дальше и, таким образом, косвенно отстраняет ее инициатора от дальнейшей речевой активности и прерывает речевой контакт). И только в случае имплицитной похвалы позитивно-оценочные реплики характеризуются наличием еще одной

функції – содержательного розвитку предыдущей реплики, а соответственно, и всего научного диалога.

Что же касается позитивно-негативных речевых действий, то они обладают самым высоким прагматическим потенциалом, так как могут выполнять одновременно три разнородные функции: во-первых, выражать оценку, во-вторых, смягчать критику, а в-третьих, служить мощнейшим средством вовлечения коммуникантов в диалог.

Заклучение

Таким образом, наблюдения за функционированием оценочных речевых действий в научном диалоге позволяют прийти к следующим выводам:

1. Оценочные действия в изучаемом виде вербального взаимодействия отличаются вариативностью, которая проявляется в том, что аксиологические акты речи имеют ряд видов (позитивные, негативные и позитивно-негативные) и подвидов (прямые и косвенные, кооперативные и некооперативные).

2. Оценочные речевые действия отличаются не только по характеру ведущей коммуникативной цели, но и по количеству выполняемых ими дополнительных функций (наибольшее количество функций способны выполнять позитивно-негативные реплики: выражение оценки, передача коммуникативной инициативы и деинтенсификация критики).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, Н. А. Об оценке в научной дискуссии / Н. А. Александрова // Общие и частные проблемы функциональных стилей : сб. ст. / АН СССР, каф. иностр. яз. ; под. ред. М. Я. Цвиллинг. – М. : Наука, 1986. – С. 153–158.
2. Иванов, Л. Ю. Семантико-прагматические характеристики текста научной дискуссии : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Л. Ю. Иванов. – М., 1992. – 292 л.
3. Кожина, М. Н. О диалогичности письменной научной речи / М. Н. Кожина. – Пермь : Перм. гос. ун-т им. А. М. Горького, 1986. – 91 с.
4. Михайлова, Е. В. Интертекстуальность в научном дискурсе : на материале статей : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. В. Михайлова. – Волгоград, 1999. – 205 л.
5. Маслова, Л. Н. Выражение согласия/несогласия в устной научной коммуникации: гендерный аспект : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Л. Н. Маслова. – М., 2007. – 192 л.
6. Юдина, Т. В. Политическая дискуссия как разновидность диалогической речи / Т. В. Юдина // Речь в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах : сб. ст. / АН СССР, каф. иностр. яз. ; под. ред. М. Я. Цвиллинг. – М. : Наука, 1991. – С. 182–186.
7. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт / Н. Д. Арутюнова ; под ред. Г. В. Степанова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
8. Шмелев, Д. Н. Современный русский язык. Лексика / Д. Н. Шмелев. – М. : Просвещение, 1977. – 364 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.10.2015

Chalova O.N. Axiology as an Obligatory Component of Scientific Discussions

The article demonstrates the results of the research aiming at analyzing the issues of functioning of axiological speech acts in scientific discussions. As a result of the analysis there have been differentiated the main types of axiological acts in terms of their potential to show the speaker's positive or negative attitude towards the opponent's research position as well as in terms of their verbal realization and additional functions. Moreover, the work concentrates on the problems concerning conflict and tolerant criticizing, and the parameters determining the quantitative prevalence of the negatively-axiological speech acts over the positive ones.

УДК 808.26 – 541.2

С.Ф. Бут-Гусаім*канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускага мовазнаўства і дыялекталогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна***АНАМАСТЫЧНАЯ ПРАСТОРА
СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ НАВУКОВА-ПАПУЛЯРНАЙ ЛІТАРАТУРЫ**

У артыкуле разглядаюцца ўжытыя ў навукова-папулярнай літаратуры сучасных аўтараў онімы, якія з'яўляюцца носбітамі каштоўных звестак аб матэрыяльнай і духоўнай культуры Беларусі. Разгледжана характэрная для старажытнай свядомасці крэатыўная сутнасць іменавання, згодна з якой імя прадвызначае істотныя рысы і лёс індывіда, што пацвярджае аналіз этымалагічнага значэння іменнаў і суаднясенне яго з лёсамі вядомых гістарычных асоб – герояў разгледжаных твораў. Ахарактарызавана культурна-гістарычная інфармацыя «фонавых» онімаў: тапонімаў, тэонімаў, урбанонімаў, эклезіёнімаў і інш. Праведзена класіфікацыя ўстарэлых паэтонімаў з пункту гледжання іх суадносін з кампанентамі сучаснага іменаслову. Выдзелены і ахарактарызаваны археонімы і гістрыёнімы. Асабліва ўвага надавалася асэнсаванню ролі кантэксту ў раскрыцці сэнсавых і эмацыйна-экспрэсіўных магчымасцяў паэтонімаў. Вызначаны асноўныя заканамернасці ў выбары і ўжыванні анамастычных сродкаў у навукова-папулярнай літаратуры.

Уводзіны

Даследаванне анамастыкону навукова-папулярнага твора ахарактарызуецца рознааспектнасцю аналізу паэтонімаў і накіравана на разуменне ролі імені ўласнага ў мове і маўленні, на разгляд рэалізацыі праз ужыванне онімаў ідэйнай і мастацкай задум твора. Артыкул прысвечаны вывучэнню лінгвакультуралагічнага аспекту анамастыкону навукова-папулярнай літаратуры такіх беларускіх пісьменнікаў, як А. Бутэвіч, В. Іпатава, У. Арлоў, В. Чаропка, З. Дудзюк, С. Тарасаў, В. Купцова і інш. Анамастычная прастора навукова-папулярных твораў з'яўляецца фактам адлюстравання рэгіянальнай, нацыянальнай і сусветнай культур. Актуальнасць праведзенага даследавання вызначаецца павышанай увагай навукоўцаў да вывучэння онімаў у аспекце сувязяў мовы і культуры, у тым ліку этнічных традыцый іменаслову. Паварот да антрапацэнтрычнай парадыгмы даследавання мовы ў апошнія дзесяцігоддзі ХХ – пачатку ХХІ ст. дазваляе разглядаць анамастыкон кожнай мовы з пункту гледжання зместавага патэнцыялу, які абумоўлены гісторыка-культурнай традыцыяй развіцця канкрэтнага этнасу. Кожны храналагічны адрэзак развіцця соцыуму фарміруе сваю сістэму каштоўнасцяў і свой анамастычны спектр. У гэтай сувязі прадстаўляецца своечасовым і неабходным даследаванне анамастычнай прасторы навукова-папулярнай літаратуры сучасных беларускіх аўтараў, якая прадстаўляе шырокія і рознабаковыя магчымасці для вывучэння айчыннага іменаслову розных гістарычных эпох.

Мэта прадстаўленага даследавання – комплекснае апісанне ўжытых у сучаснай беларускай навукова-папулярнай літаратуры онімаў, якія з'яўляюцца неад'емным элементам ідэйна-тэматычнага зместу тэксту. Для дасягнення пастаўленай мэты былі вырашаны наступныя задачы: вылучаны паэтонімы, выкарыстаныя ў навукова-папулярнай літаратуры; ахарактарызавана нацыянальна-культурная спецыфіка антрапонімаў і «фонавых» онімаў, ужытых у навукова-папулярных творах; вызначаны ўплыў кантэксту на фарміраванне плана зместу і стылістычнай афарбоўкі паэтонімаў; выяўлены асноўныя заканамернасці ў выбары і выкарыстанні анамастычных сродкаў у навукова-папулярнай літаратуры. Мэта і спецыфіка матэрыялу прадвызначылі выбар аналітычна-апісальнага метаду ў якасці асноўнага з выкарыстаннем элементаў параўнальна-супастаўляльнага метаду. Матэрыялам для даследавання паслужылі творы Уладзіміра Арло-

ва, Вольгі Іпатавай, Зінаіды Дудзюк, Анатоля Бензерука, Вітаўта Чаропкі, Алеся Каско, Валянціны Купцовай, Сяргея Тарасава, Андрэя Суворава.

Антрапонімы ў навукова-папулярнай літаратуры сучасных беларускіх пісьменнікаў

Сучасныя беларускія аўтары плённа працуюць у рэчышчы навукова-папулярнай літаратуры. Многія іх творы прысвечаны мінуламу Беларусі: рэлігіі, культуры нашых продкаў, славытым суайчыннікам. Ажыўляючы далёкія постаці слаўнай беларускай гісторыі, пісьменнікі ўмела выкарыстоўваюць вобразна-выяўленчыя магчымасці ўласных імёнаў, якія з'яўляюцца каштоўным помнікам матэрыяльнай і духоўнай культуры беларусаў. У анамастычных даследаваннях не раз заўважалася, што імёны маюць важнае значэнне не толькі як матэрыял мовы, але і як увасабленне культуры нацыі. Апошні прадстаўнік «сярэбранага стагоддзя» рускай філасофіі Аляксей Фёдаравіч Лосеў пісаў: «Іменем і імёнамі пранізана ўся культура і ўсё чалавечае быццё. У слове і асабліва ў імені – усё наша культурнае багацце, накопленнае на працягу стагоддзяў» [1, с. 28]. Імя ўласнае – факт культуры, які ў многім вызначаецца духоўным вопытам народа, гістарычнымі ўмовамі фарміравання этнасу. У кантэксце навукова-папулярных твораў, прысвечаных гісторыі Беларусі, раскрываецца багатая нацыянальна-культурная інфармацыя ўласных імёнаў розных разрадаў.

У цэнтры аўтарскага апаведу – вобразы нашых продкаў і сучаснікаў. Таму ядро анамастычнай прасторы навукова-папулярнай літаратуры займаюць **антрапонімы**. У творах сучасных беларускіх пісьменнікаў адлюстравана архаічная мадэль свету, якая прадугледжвае тоеснасць імені і прыроды ягонага носбіта. Нашы продкі верылі ў **кратыўную** сутнасць іменавання. Паводле ўяўленняў старажытных славян, імя накрэслівала пэўныя ўласцівасці індывіда і прадвызначала яго жыццёвы шлях. «Слова імя ўзыходзіць да індаеўрапейскага *nmen- з *enmen-, якое тлумачаць як утварэнне ад *en «унутры», «у» + -men (суфікс). Адсюль – найстаражытнейшая семантычная інтэрпрэтацыя імені як таго, што ўкладваецца, накладваецца, ускладаецца» [2, с. 23]. *Стваральная* прырода называння праяўлялася ў функцыянаванні так званых *імёнаў-нажаданняў*, якімі нібыта накрэсліваўся лёс старажытных валадароў. Нездарма ў язычніцкую пару прадстаўнікі княскіх родаў насілі імёны-кампазіты, якія, згодна з традыцыяй *імяслаўя*, накрэслівалі *слаўны* жыццёвы шлях магутных непераможных валадароў: *Усяслаў, Ізяслаў, Мсціслаў, Прадслава, Звеніслава, Гардзіслава, Дабрадзья*. Адзін з радзелаў кнігі Уладзіміра Арлова прысвечаны *Усяславу Брачыславічу* – «найславуцейшаму з полацкіх князёў», які ўвайшоў у гісторыю пад прызваннем *Чарадзея*. Уладзімір Арлоў у кантэксце твора актуалізуе этымалагічную семантыку прызвання князя, імкнучыся пры тлумачэнні не адысці ад гістарычнай рэальнасці, захавачь дакладнасць фактаў, адлюстраваных у гістарычных крыніцах, і ў той жа час умела адцяніць названыя іменем і мянушкай дэталі ў створаным вобразе: «*Усяслаў Брачыславіч прызваны Чарадзеем, заўважым, нездарма. Таямніца ахутвае ўжо яго прыход на свет. Як занатавана ў летапісе, маці нарадзіла Усяслава «от волхвованія», гэта значыць, пры ўдзеле паганскіх чараўнікоў. На галаве немаўля мела загадкавае «язвено», што вешчунны наказалі маці завязаць, каб сын насіў яго да смерці. Можна, гэта была нейкая язва, а мо – вялікі радзімы знак, якім пазначае сваіх абраннікаў неба? Сучаснікі і нашчадкі верылі, што гэтага князя нябесныя сілы надзялілі вешчаю душою, што ён умеў перакінуцца не толькі ў шэрага ваўка, але і ў яснага сокала ці ў тура з залатымі рагамі. Ужо пры жыцці пра яго складалі паданні. Захоплена пісаў пра Усяслава Брачыславіча праз сто гадоў яго гераічных дзеяў аўтар «Слова пра паход Ігаравы». У полацкім князі, удачлівым суперніку самога бога Хорса, ён бачыў дзяржаўнага мужа, якога так не ставала славянскім землям перад пагрозай нашэсця з Усходу» [3, с. 59–60]. Апазданне пра падзеі жыцця славутага палача-*

ніна, якое абапіраецца на гістарычныя крыніцы, у тым ліку і напісаныя ў варожым палачанам Кіеве (апаведы кіеўскіх летапісаў «Об устрашениях и мечтах бесовских в Полотску при князе Всеславе» і інш.), нападуняе значымай семантыкай імя і мянушку слаўнага, мудрага ваяра і правіцеля **Усяслава Чарадзея**, якому сучаснікі і нашчадкі прыпісвалі звышнатуральную сілу. В. Чаропка прадстаўляе цікавыя версіі паходжання імёнаў славуных полацкіх князёў. На яго думку, «славянскім з'яўляецца імя **Рагнеды**. Тут назіраем старажытны славянскі звычай (дарэчы, пашираны і ў старажытнай Германіі) даваць дзецям імя, у якім гучала б для азначэння сваяцтва частка імя бацькоў. Так што імя князёўны вытворчае ад імя **Рагвалода**. Сімвалічнае значэнне апошняга імя магло ўказваць на тое, што яго носьбіт з'яўляецца «**валадаром рогу**». У паганстве рог быў сімвалам зямной урадлівасці, багацця. Калі ўлічыць гэта, дык імя **Рагвалод** можна растлумачыць як валадар багацця, багаты і шчодры чалавек» [4, с. 11].

У X ст. на славянскіх землях ўмацоўвала свае пазіцыі хрысціянская рэлігія, складаным чынам узаемадзеінічаючы з язычніцкімі культурамі. Многія рэальныя гістарычныя асобы – князі і члены іх сем'яў – побач са старымі, язычніцкімі, мелі і хрысціянскія імёны, што адлюстравана ў навукова-папулярнай літаратуры. У абразку С. Тарасова «Еўфрасіння Полацкая» ў апаведзе пра лёс і культурную спадчыну князёўны-манашкі прыгадваюцца яе язычніцкае і манаскае імёны: «У горадзе кожны чуў незвычайную гісторыю прыгожай князёўны **Прадславы**, якая пажадала служыць Богу» [5, с. 63]; «**Офросинья** ж раба Христова сътяжавши крест сеи приметъ вечную жизнь съ всеми святыми» [5, с. 66]. У кантэксце абразка прыгаданы таксама язычніцкае (**Богша**) і хрысціянскае (**Лазар**) імёны славутага ювеліра: «Господи помози рабу твоему **Лазорю** нареченому **Богши** сделавшему крест сеи церкви святого Спаса и Офросиньи» [5, с. 70].

На славянскіх землях з цягам часу ўкаранялася хрысціянская мадэль успрымання імені як «духоўнай субстанцыі, што ўздзейнічае на носьбіта, фарміруючы асаблівы псіхафізіялагічны склад, як сакральнай сутнасці, здольнай падпарадкоўваць, накіроўваць і забяспечваць дапамогу вышэйшых сіл» [6, с. 104]. Хрысціянскае ўспрыманне імені адлюстравана на старонках навукова-папулярных твораў. Так, Уладзімір Арлоў апавядае пра тое, што дачка славутага Усяслава Чарадзея Дабрадзья, прыняўшы хрысціянства набыла імя **Зоя** (ад грэц. «**жыціцё**») [7, с. 60]. Семантыка зараджанага станоўчай энергіяй імені адпавядае характару гераіні. Накрэсленая імёнам праграма жыцця была здзейснена дачкой славутага князя, якая ўвайшла ў гісторыю як знакамітая лекарка, што падарыла **жыціцё** нават безнадзейным хворым: «Разам са сваякамі ў Візантыю трапіла дачка Усяслава **Дабрадзья**, у хрышчэнні **Зоя**. Пры імператарскім двары адбылася сустрэча **Зоі** з пляменнікам кесара і спадкаемцам трону Аляксеем. Ён так захапіўся прыгажосцю і розумам палачанкі, што ўжо праз месяц пасля з'яўлення той у Канстанцінопалі навёў яе пад вянец. **Зоя**, увайшоўшы ў імператарскую сям'ю, выславілася як выдатная лекарка, што ўратавала шмат безнадзейна хворых. Зайздрослівыя калегі і сёй-той з прыдворных спрабавалі абвясціць палачанку «чарадзейкаю», але тая знаходзілася пад надзейнай абаронаю мужа. Яна пакінула пасля сябе кнігу пад назваю «Мазі». Гэта быў першы ў Еўропе медыцынскі трактат, напісаны жанчынай» [3, с. 89–90].

Некаторыя манархі і прадстаўнікі славуных шляхетных родаў увайшлі ў гісторыю пад празваннямі-мянушкамі, што знайшло адлюстраванне ў анамастыконе навукова-папулярнай літаратуры. Напрыклад, прадстаўнікі славутага роду Радзівілаў мелі мянушкі Мікалай **Руды** і Мікалай **Чорны**, якія характарызавалі знешнасць мужчын: «Яны абодва насілі шырокія бароды, але ў аднаго яна была **рудого колеру**, а ў другога – **чорнага**» [8, с. 48]. У зборніку «Таямніцы Мірскага замка» Анатоль Бутэвіч акрэслівае гісторыі мянушак славуных Радзівілаў: «Кажуць, што знакамітая мянушка **Сіротка** прыліпла да Мікалая Крыштофа Радзівіла з лёгкай рукі караля. Калі ў польскай сталіцы Кракаве пышна адзначалі шлюб караля Жыгімонта і Барбары Радзівіл, сярод гасцей

быў стрыечны брат Барбары Мікалай Радзівіл Чорны. Бацькі ўзялі з сабой на вяселле двухгадовага Мікалая. Ён ціхенька спаў у сваім ложку. А калі прачнуўся, нікога побач не аказалася. Княжыч заплакаў. Тут і заўважыў яго кароль. Пачаў суцяшаць, казаў нешта ласкавае. Называў бедным **сіроткам**, пакінутым усімі. Гэта ўпала ў вушы слугам, якія падхапілі пачутае слоўца. Так на ўсё жыццё і замацавалася за князем мянушка, якая стала часткай прозвішча» [9, с. 107–108].

Часам здзяйсняць падарожжа ў мінуўшчыну чытачу дапамагаюць персанажы, свораныя фантазіяй аўтара. Як правіла, такі прыём выкарыстоўваецца ў навукова-папулярнай літаратуры, адрасаванай дзецям і падлеткам. Прыдуманая аўтарам героі называюцца імёнамі, што адпавядаюць часу разгортвання дзеяння. Так, персанажамі цыкла апавяданняў С. Тарасава «Літары на цэгле» з’яўляюцца жыхары Полацка XV ст. Яны носяць як язычніцкія (**Няжыла** – імя абярог ад смерці), так і хрысціянскія імёны (**Андрэй, Іван**). Хрысціянскія онімы іншамойнага паходжання прыстасоўваліся да граматычнай сістэмы старабеларускай мовы, утвараючы формы, якія адлюстроўвалі сацыяльны статус і ўзрост носьбітаў онімаў. Такія варыянты выкарыстаны ў кантэксце твораў С. Тарасава: «**Васька** Аляксееў, сын шклоўца з Прасолава з Кардашаўскай слабады, любіў у гэты час лавіць за горадам рыбу» [5, с. 62]; «Побач з бацькам **Андрэйка** ідзе па вузкай і бруднай гарадской вулачцы» [5, с. 74]. Як бачым, пісьменнік, ствараючы імёны выдуманых персанажаў, улічваў як зместавы бок анамастычнага факта, так і яго фармальны бок (структурна-словаўтваральныя асаблівасці).

Ітак, важнымі рысамі антрапанімікону навукова-папулярнай літаратуры з’яўляюцца пераважнае выкарыстанне імёнаў рэальных гістарычных асоб, а таксама адпаведнасць сэнсавай нагрукі і формы найменняў герояў словаўтваральным тыпам і мадэлям антрапонімаў пэўнага гістарычнага перыяду. У навукова-папулярных творах гістарычнай тэматыкі па-мастацку адлюстраваны не толькі іменаслоў старажытнасці, але і адчуванне старажытным чалавекам свету праз імя – неад’емны складнік асобы, які праграмуе лёс, абараняе чалавека ад злых сіл, аб’ядноўвае з сям’ёй, родам, племенем. Многія антрапонімы, ужытыя ў кантэксце прааналізаваных твораў, з’яўляюцца **гаваркімі пэтонімамі**, дэфінітыўная сутнасць якіх раскрываецца ў кантэксце твора.

«Фонавыя» онімы ў сучаснай беларускай навукова-папулярнай літаратуры

Сродкам увасаблення прасторава-часавых адносін у навукова-папулярных творах з’яўляюцца **тапонімы**: шматлікія назвы гарадоў (**Мір, Пінск, Жабінка, Камянец, Ружаны, Пружаны, Баранавічы, Іванава, Ганцавічы, Столін**), вёсак (**Легаты, Дымнікі, Шчарчова, Якаўчыцы, Мухалоўкі, Давячоркавічы, Свішчы, Азяты, Старое Сяло, Збірагі, Ляхчыцы, Арэхава, Збураж, Сяхновічы**), рэк і азёраў (**Прыпяць, Піна, Ясельда, Бобрык, Гарынню, Цна, Лань, Князь-возера, Чырвонае возера**) Беларусі. Несумненны інтарэс у чытача выклікаюць «схаваныя» ў **тапонімах** звесткі пра гісторыю паселішчаў, пра іх заснавальнікаў, першых жыхароў, старажытныя прафесіі, даўнія плямёны, якія некалі жылі ў гэтых мясцінах: «Доўга **обры** (ваяўнічае племя, якое прышло з усходу) ваявалі са славянамі, але аднойчы згінулі, быццам ніколі іх не было. Засталіся ў памяці пра **обраў** толькі назвы вёсак: **Абрына** паблізу Целяханаў, **Абровы** на Іванаўшчыне, **Аброўская вулька** ў Івацэвіцкім раёне» [8, с. 30]; «Мы ўжо ведаем, што многія словы раней мелі іншае значэнне, чым цяпер. «**Стол**» некалі абазначала крэсла. Князі і каралі, калі атрымлівалі ўладу, сядалі на «**стол**» (ці «**прастол**»). Адсюль пайшло сённяшняе слова **сталіца** – галоўны горад у краіне. **Столін** таксама некалі быў “**стольным** горадам” – **сталіцай**» [8, с. 27]; «**Валынка** – былое прадмесце Берасця, увайшла ў гарадскую рысу яшчэ ў XIX стагоддзі. Гэта было рамесна-гандлёвае пасяленне на гандлёвым шляху з **Валыні** (адсюль паходзіць яго назва). **Валынка** – адно з найстаражытнейшых пасяленняў. Яе заснаванне датуецца XIII стагоддзем, калі Берасце

ўваходзіла ў склад Галіцка-Валынскага княства. **Валынь**, суседні з Берасцейшчынай рэгіён Украіны, сваёй назвай абавязана надзейнаму памочніку палешука – **валу**. Гэтаму гужавому транспарту ўжо не адна тысяча гадоў. Адна з вуліц даваеннага Брэста насіла назву **Валовая сцежка** (цяпер вуліца Салтыкова-Шчадрына)» [10, с. 130]; «Назва **Лысая гара** паходзіць ад пасялення на ўзвышаным месцы, цалкам ці часткова пазбаўленым расліннасці. Населеныя пункты з такой назвай нярэдка сустракаюцца ў тапаніміцы Беларусі. Напрыклад, **Лысая Гара** ў Целяханах» [10, с. 174]. Часам звесткі, якія падаюцца ў навукова-папулярных кнігах – легенды і паданні пра паходжанне гарадоў і вёсак, – належаць да так званай **народнай этымалогіі**: «Вось адна з легендаў пра **Князь-возера...** На востраве пасярод гэтага возера пабудоваў некалі замак князь Алелькавіч-Слуцкі. Быў ён люты, як звер. Загадаў пасадыць у сутарэнні замка, што былі ніжэй узроўню возера і таму заўсёды вільготныя, свайго брата. І маладую дзяўчыну, што не адказала яму ўзаемнасцю. І шмат каго з навакольнага люду. І хаця папярэдзваў князя мудры Падарожны, кажучы, што, калі ён прыойдзе мяжу злчынстваў, патоне замак, не паслухаўся яго князь. І аднойчы сапраўды цярпенню людзей і неба прыйшоў канец: загрымелі перуны і сталі біць у зямлю маланкі, і праваліўся замак глыбока-глыбока. Назаўтра паўсюдна расцілалася спакойнае, глыбокае озеро, і толькі рыбіны плавалі ў байніцах і вежах былога замка» [11, с. 100]. На старонках зборніка А. Бутэвіча «Таямніцы Мірскага замка» можна пазнаёміцца з рознымі версіямі наконт паходжання тапоніма **Мір**: «Прыхільнікі адной з іх даводзяць, што некалі тут быў заключаны **мір** паміж заваёўнікамі-крыжачкамі і вялікалітоўскімі князямі. Аўтары другой версіі наспрабавалі разабрацца, а што ж азначала слова «**мір**» у тых далёкія часы. Высветлілася, што ў даўніну так называўся агульны сход жыхароў, на якім усім **мірам**, усёй супольнасцю абмяркоўвалі і вырашалі найбольш важныя пытанні жыцця. Захаваліся нават прымаўкі на гэты конт: «Як **мір** скажэ, тое і будзе», «Як **мір** асудзіць, так і будзе» [9, с. 11–12]; У навукова-папулярных творах тлумачыцца паходжанне назвы нашай краіны. У абразку «Адкуль пайшлі беларусы» С. Тарасаў адзначае: «**Беларусамі** мы назваліся не самі. Імя нам далі суседзі. Яшчэ ў даўнія часы заходнееўрапейскія падарожнікі, складальнікі летапісаў і хронік, пачалі называць нашу краіну **Белай Руссю**. Чаму так здарылася, дакладна ніхто не ведае. Адны кажуць, што **белая** – ад колеру вопраткі і светлых валасоў. Іншыя сцвярджаюць, што **белая** – значыць вольная. Сапраўды, **белы** колер ва ўсе часы быў сімвалам свабоды духу, незалежнасці, высокіх хрысціянскіх пачуццяў. **Белы** – колер Хрыста» [5, с. 16]. Уладзімір Арлоў прыводзіць меркаванні навукоўцаў пра паходжанне наймення нашай зямлі **Крывія**: «У сённяшнім беларускім друку можна сустрэць цалкам сур'ёзныя прапановы назваць беларусаў **крывічамі**, а Беларусь перайменаваць у **Крывію**. Аднак будзем памятаць, што пэўнасці на гэты конт не меў нават сам Вацлаў Ластоўскі... Гісторыкі дагэтуль спрачаюцца, хто ж усё-такі беларусы – славяне з моцным дамешкам балцкай крыві ці аславяненыя балты, аднак у любым выпадку цяперашнія латышы і літоўцы даводзяцца нам кроўнымі братамі. Дастаткова верагодным выглядае меркаванне, што сам этнонім «**крывічы**» цесна звязаны з найвышэйшым балцкім вешчунам **Крыва-Крывейтам**. Сакральнасць самога кораня «**крыў**» яскрава праяўляецца ў этнаграфічных матэрыялах Падзвіння. Русальны тыдзень меў тут паралельную назву – «**крывы**». Найбольш спрыяльны для варажбы калядныя вечары на Полаччыне і цяпер называюць не толькі святымі, але і **крывымі**, а ў запісаных тут этнографамі чарадзейных казках можна прачытаць, што «гаспадар быў змей-чараўнік, ды яшчэ **крывы**» або што «вядзьмак і вядзьма абавязкова маюць **крывізню**» [3, с. 11].

Скарбніцай каштоўнай інфармацыі з'яўляюцца ўласныя імёны пабудоў: «З падручнікаў ды з мастацкай літаратуры вежу камянецкую ведаеш як вежу **Белую**. І на табе! Яна на бурых камянях, а ўся – з чырвона-карычневай цэглы. Письменнік і гісторык

Уладзімір Караткевіч тлумачыў: калісьці ў дрымучых лясах за дзясяткі вёрст адсюль стаяла іншая вартавая вежа – драўляная, складзеная з абчасаных (белых) бярвенняў. Вось нібыта яна дала назву і Камянецкай вежы, і яшчэ адной славуцэ зямлі беларускай – *Белавежскай пушчы*» [12, с. 200].

Каларыт даўніны ствараюць *устарэлыя ўласныя назвы*. Устарэлыя імёны паводле іх суадносінаў з сучаснымі найменнямі падзяляюцца на *археонімы* і *гістарыёнімы*. Частка *ўстарэлых онімаў* цалкам адрозніваецца ад сучасных назваў сваім фона-марфалагічным складам. Гэта *ўласналексічныя археонімы*. Асобныя аўтары праз кароткія ўстаўныя канструкцыі падаюць чытачу суадносныя з *археонімамі* сучасныя найменні: «Цэнтральныя вуліцы горада Брэста ў першым дзесяцігоддзі ХХ стагоддзя былі ўжо забудаваны дыхтоўнымі каменнымі дамамі на некалькі кватэр і асабнякамі. Заможныя мяшчане жылі на *Пятроўскай* (цяпер вуліца *Карбышава*), *Дваранскай* (*Міцкевіча*), *Мядовай* (*К. Маркса*), *Беластоцкай* (*Савецкіх пагранічнікаў*), *Топалевай* (*17 верасня*), *Вазнясенскай* (*Камсамольскай*), *Мільённай-Паліцэйскай* (*Савецкая*)» [13, с. 110]. Для творчай манеры Уладзіміра Арлова характэрна тое, што пісьменнік-гісторык дае разгорнутыя тлумачэнні *археонімаў*, прыводзячы некалькі старажытных, адзначаных у розных народаў геаграфічных назваў, робячы спасылкі на гістарычныя крыніцы і міфалагічныя сюжэты. У якасці прыкладу можна прывесці аповед пра старажытныя найменні беларускай *Дзвіны*: «Угневаны Зеўс паразіў няшчаснага Фаэтона маланкаю, і той упаў у далёкую ад роднага Алімпа раку *Эрыдан*. Чаго я раптам узгадаў гэты міф? З тае прычыны, што *Эрыдан*, які прыняў фаэтонава цела, успаміналі яшчэ Гамер і яго вучань Гесіёд. Шмат паважаных вучоных у ХІХ і ХХ стагоддзях сцвярджалі, што *Эрыдан* – гэта наша *Дзвіна*. Дарэчы, яна мела і іншыя старажытныя імёны: *Рубон* (адсюль і баявы кліч палачанаў, з якім яны ішлі на ворагаў, – «*Рубон!*») або *Рудон*, а яшчэ *Дзіна* або *Віна* – так завецца рака ў некаторых скандынаўскіх сагах» [3, с. 22].

Некаторыя ўстарэлыя найменні, ужытыя ў кантэксце навукова-папулярнай літаратуры, адрозніваюцца ад сучасных назваў асаблівасцямі гучання і словаўтваральнымі афіксамі. Гэта *фанетычныя і фанетыка-словаўтваральныя археонімы*: *Менск, Берасце, Гародня, Вільня, Коўна* [8].

Гістарыёнімы з’яўляюцца найменнямі паняццяў, якія зніклі з жыцця соцыуму і з мовы. Напрыклад, у кантэксце твораў В. Купцовай і А. Суворова, прысвечаных гісторыі Брэста, выкарыстоўваюцца *назвы адміністрацыйных адзінак* (*Кобрынскае прадмесце горада Брэст-Літоўска, Косіцкая воласць Брэсцкага ўезда*), *органу ўлады, палітычных партый Брэста* (*гарадская Дума, «Працоўная інтэлігенцыя», «Паалей-Сіён», «Блок чыгуначных саюзаў», «Ісцінныя артадоксы», «Дэмакратычны камітэт самакіравання», «Рабочае адзінства», «Каталіцкі выбарчы камітэт», «Нацыянальнае аб’яднанне праваслаўных», «Бунд», «Навуковае таварыства дактароў»), назвы прамысловых прадпрыемстваў* (*фабрыка цыгарэтных гільз Ліхтэнштэйна, тытунёвая фабрыка Бірніштэйна, піваварня Гросбаума*), *назвы дзяржаўных дакументаў* («*Гарадавое палажэнне*» 1780 года), *назвы газет* («*Заходні Буг*», «*Наш Край*», «*Дзённік Брэсцкі*»), *забаўляльных устаноў* (кінатэатр «*Адрыя*», рэстаран «*Малка*»), *найменні брэсцкіх гасцініц* («*Рымская*», «*Асторыя*», «*Познанская*», «*Морское око*»).

Важную ролю ў жыцці нашых продкаў і сучаснікаў адыгрывала і адыгрывае рэлігія. Таму ў тэкст навукова-папулярных твораў уводзяцца розныя разрады онімаў, якія звязаны з рэлігійным светапоглядам народаў, што насялялі Беларусь. Так, сродкам адлюстравання значнасці хрысціянскай веры ў жыцці беларусаў з’яўляюцца шматлікія *эклезіёнімы* – назвы храмаў і манастыроў. У зборніку «Памяць нашае зямлі» Анатоль Бензюрук распавядае пра помнікі духоўнай культуры сваёй маленькай радзімы – Жабінкаўшчыны. Гэта храмы, якія са старажытных часоў ратавалі душы людзей: *Пакроў-*

ская царква ў Жабінцы, *Азяцкая, Арэпіцкая, Вялікасяхновіцкая, Маціевіцкая, Сцяпанкаўская* царквы XVI–XIX ст., *Свята-Мікіцкая царква* ў Здзітаве, *Спаса-Праабражэнскі* храм у Хмелеве, *храм у імя Уладзіміра Хрысціцеля* ў колішніх Крупчыцах (цяпер – Чыжэўшчына) [14].

Расказваючы пра мінулае і сучаснасць Брэста, Андрэй Сувораў ужывае шматлікія найменні культурных збудаванняў: і тых, што зніклі (*гістарыёнімы*), і тых, у якіх і зараз вядзецца набажэнства: «Галоўныя будынкі старога горада, якія вызначалі яго нетрывіяльны твар, падчас будаўніцтва крэпасці зніклі зусім ці «растварыліся» ў новых аб'ектах. Касцёл манастыра спярша перабудавалі ў *Фарны*, затым у межах разгорнутай уладамі «праваславізацыі» яго зусім знеслі (у 1848 годзе). Былі знесены таксама ўніяцкія царквы *Спаская, Святога Міхаіла і Святой Троіцы*. Самы гучны гістарычны лёс сярод пабудов старога Брэста ў *Петрапаўлаўскай царквы*. Уніяцкі храм пасля перабудовы ператварыўся ў *Белы палац*» [13, с. 102]; «Замест знішчаных храмаў старажытнага Брэста вернікам дазволена пабудаваць некалькі аб'ектаў. За знесеную сінагогу «*Брыск дэ Літа*», якая лічылася адной з найбуйнейшых і найпрыгажэйшых у Еўропе, брэсцкія яўрэі атрымалі 8 000 рублёў кампенсацыі. Гэтага не хапіла, каб пабудаваць храм у новым горадзе, давялося збіраць ахвяраванні. У 1851 годзе сінагога пачала будавацца на новым месцы (закончана ў 1861 годзе). У 1856 годзе каталіцкая абшчына, атрымаўшы дазвол, пабудавала касцёл *Узвіжання Святога Крыжа*. Першы праваслаўны манументальны храм – *Свята-Сімяонаўская царква* – адкрыўся ў 1865 годзе, да таго часу праваслаўныя храмы ў новым горадзе былі выключна драўлянымі. Яшчэ адзін выдатны на архітэктурнай задуме праваслаўны храм быў закладзены ў 1851 годзе на тэрыторыі Цытадэлі крэпасці, ён атрымаў назву *Мікалаеўскай гарнізоннай царквы*» [13, с. 102].

Нярэдка *эклезіёнімы* суправаджаюцца аўтарскімі каментарамі гісторыка-этымалагічнага зместу. Раскрываючы этымалагічную семантыку наймення храма, аўтары навукова-папулярных твораў робяць экскурс у гісторыю царквы, горада, краіны: «Усяслаў узводзіў храм у гонар святой *Сафіі*, чым, наводле прыкладу Візантыйскай імперыі, падкрэсліваў незалежнасць дзяржавы, наведамляў свету пра роўнасць Полацка з Ноўгарадам і Кіевам, дзе такія саборы з'явіліся трохі раней. Грэцкае слова «*сафія*» ў перакладзе значыць «*мудрасць*», «*майстэрства*». Продкі тлумачылі яго шырэй – як чалавечую супольнасць, з'яднаную агульнымі клопатамі і памкненнямі. Сабор мусіў стаць сімвалам адзінства і аднадумства ўсіх жыхароў княства. Яго будавалі ўсёй грамадой» [3, с. 62]. Падчас раскрыцця культурна-гістарычнай інфармацыі *эклезіёнімаў* аўтары шырока выкарыстоўваюць уласныя імёны іншых разрадаў – імёны святых (*агіёнімы*), імёны славурых палітычных і рэлігійных дзеячаў (*антрапонімы*), назвы абразоў (*іконімы*): «У колішнім прадмесці Пінска Каралін, якое цяпер даўно стала часткай горада, стаіць касцёл *Карла Барамея*, названы так у гонар архіепіскапа Міланскага» [11, с. 105]; «Былы бернардынскі кляштар, пабудаваны ў 1786 годзе ператварыўся ў *Варварынскую царкву*. У гэтым даволі простым аднанефавым храме прыгожы галоўны фасад – у стылі барока. Ёсць на фасадзе нішы і паяскі, а таксама пілястры і карнізы, а ў самім храме захоўваецца старадаўні XVI стагоддзя, абраз «*Божая маці Ерусалімская*». Царква названа ў гонар вялікамучаніцы *Варвары*, мошчы якой пачалі пасля смерці тварыць цуды вылечвання цяжка хворых» [11, с. 106]. Важная частка духоўнай культуры беларусаў-хрысціян – гісторыя цудадзейных абразоў, якія на працягу стагоддзяў былі сапраўднымі апекунамі вернікаў. У кантэксце навукова-папулярных твораў нярэдка ўжываюцца *іконімы*: «*Купяціцкая ікона-крыж Прасвятой Багародзіцы* была яўлена ў 1182 годзе на рацэ Ясельдзе, што на Піншчыне. Дзяўчынка Ганна пасвіла статак, неўзабаве яна заўважыла незвычайнае святло. На дрэве вісеў крыж з выявай на ім аблічча *Божай Маці*. Жыхары вёскі неўзабаве пабудавалі на месцы з'яўлення цудадзейнага

крыжа драўляную царкву, туды ж перанеслі з урачыстым малебнам святыню. У час варожых нашэсцяў **Крыж** бараніў вяскоўцаў. Атрымлівалі ацаленне ад Купяціцкай святыні хворыя, не адно здаровае дзіцятка абавязана ёй было сваім з'яўленнем на Свет Божы» [15, с. 212–214].

У святomasці нашых продкаў, ды і сучаснікаў, складаным чынам перапляталіся хрысціянская вера і язычніцтва. Таму ў апаведзе пра гісторыю Беларусі шырока выкарыстоўваюцца імёны язычніцкіх бостваў. Так, насычаны **тэанімамі** – імёнамі багоў славянскага язычніцкага пантэону – старонкі кнігі Уладзіміра Арлова «Таямніцы полацкай гісторыі». Акрэсліваючы адметнасць бачання нашымі продкамі свету – жывога, адухоўленага, запоўненага багамі і духамі, аўтар адшуквае сляды найменняў старажытных бостваў у сучаснай лексіцы: «Свет, дзе жылі тагачасныя палачане, быў густа населены вялікімі і малымі багамі ды бажкамі. Усюдыісны і наймагутнейшы з іх, творца жыцця, бог неба і ўсяго сусвету меў некалькі імён – **Сварог, Стрыбог, Святавід**, але найчасцей яго называлі **Родам**. Ён апладняў зямлю і ўсё жывое, кіраваў вятрамі і нябеснымі з'явамі. Невыпадкава з імем гэтага бога звязаны ў нашай мове столькі найважнейшых слоў і паняццяў: **народ, радзіма, родзіч, продак, радавод, нараджэнне, прырода, ураджай, адраджэнне...**» [3, с. 13].

Зінаіда Дудзюк у зборніку «Вяртанне забытага міфа» адзначае: «Забывае і праклятае хрысціянамі паганства працягвае сваё незаўважнае жыццё ў звыклых назвах, словах і абрадах беларусаў» [16, с. 39]. Раскрываючы таямніцы старажытнай веры, пісьменніца шукае ключ да разумення матывацыі празванняў людзей (**антрапонімаў**) і назваў населеных пунктаў (**тапонімаў**), у якіх захавалася вера старажытных славян: «Вывучаючы назвы беларускіх паселішчаў, я прыйшла да высновы: на нашу тапаніміку паклала след ведычная міфалогія. Магчыма, прадстаўнікі гэтай рэлігіі, брахманы ці будысты, сяліліся на нашай зямлі, неслі святло сваіх ведаў і ўяўленні пра Сусвет. Гэта былі місіянеры, якіх удосталь і ў наш час. Міфалагічны персанаж «Рыгведы» **Вішну** – адзін з трох галоўных багоў індыйскага пантэону, бог-ахоўнік і стваральнік, які за тры крокі праходзіць Сусвет. Між тым у тапаніміцы Беларусі мне сустрэліся наступныя назвы: **Вышамір, Вышкава, Вышэль, Вышчын, Вішне, Вішневічы, Вышні, Вішаў, Вішня, Вешня, Вушэнь, Вышадкі, Вішнараўшчына і шмат іншых**» [16, с. 137]; «У славян вельмі шанавалася адзін з галоўных багоў язычніцкага пантэона **Вялес (Волаас)**. Каб свойская жывёла не хварэла і не траціла плоднасці, каб ураджай быў багаты, людзі стараліся дагадзіць **Вялесу**, здзяйснялі ў ягоны гонар пэўныя абрады, прыносілі ахвяры. Асабліва шанавалася Вялес на тэрыторыі Беларусі. У гонар **Вялеса** было названа сюзор'е – **Валасажары, Валасыны** (цяперашняя назва Пляяда). Зрэшты, на Берасцейшчыне даволі пашыраныя прозвішчы **Велясевіч, Валасевіч, Волаас, Валаско, Власюк, Волаах, Валашанюк, Валошка, Валошчык, Валашчук, Волх**, што паказвае на магчымую прыналежнасць уласнікаў гэтых прозвішчаў да племя, якое пакланялася **Вялесу**. Відавочна, што паходжанне беларускіх тапонімаў (горад **Вільня**, рака **Вялля** і яе левы прыток **Вільня**) звязана з пакланеннем **Вялесу**. Акрамя гэтага, на ўсёй Беларусі раскіданы назвы паселішчаў, якія таксама паходзяць ад імя бога **Вялеса (Волааса): Волаасаўцы, Волаасава, Валасовічы, Велясніца і іншыя**» [16, с. 28]. І хоць у сваіх разважаннях Зінаіда Іосіфаўна нярэдка падкрэслівае, што гэта яе асабістае бачанне праз «інтуіцыю, праз адчуванне на генным узроўні тых ці іншых праяў беларускасці», але нярэдка бывае так, што таленавітае мастацкае, паэтычнае прадбачанне папярэднічае навуковаму абгрунтаванню і адкрыццю ісціны.

Лад жыцця нашых продкаў і сучаснікаў вызначаўся цыклам каляндарных свят, у якіх складаным чынам пераплятаюцца язычніцкія вераванні і хрысціянства. Аўтары навукова-папулярных твораў шырока выкарыстоўваюць **геартонімы**, суправаджаючы іх гістарычнымі і культуралагічнымі заўвагамі: «На змену адным багам прыходзілі ін-

шыя, аднак спрадвеку і ва ўсе часы палачане глыбока шанавалі продкаў. Людзей, што перасяліліся ў вырай, незалежна ад веку, калі тое адбылося – у старасці або ў маленстве, – называлі **дзядамі**. Сустрэчы з ім ладзіліся колькі разоў на год. Хадзілі на магільны з ежаю і пітвом, каб падзяліцца з дзядамі радасцю сонечнае цеплыні і зямнога абуджэння. Замагільных гасцей звалі на імёнах, запрашаючы папіць-паесці разам з жывымі. Дні сустрэч з продкамі так і зваліся **Дзяды**. Беларусы спраўляюць мудрае паганскае свята і сёння» [3, с. 35]; «Старажытнае абрадавае свята **Купалле** славяне прымяркоўвалі да летняга сонцастаяння – часу найбольшага красавання і росквіту зямлі. Яно персаніфікавалася ў вобразах міфічных істот **Купалы і Купалінкі**. У выніку пазнейшых наслаенняў на язычніцкі абрад хрысціянскай традыцыі свята прывязалася да дня нараджэння **Іаана Хрысціцеля**. У народзе свята стала называцца **Іванам Купалам**. У гэты ж дзень святкавалі імянны **Святой Аграфены Купальніцы**» [16, с. 12].

Ітак, «**фонавыя**» **онімы** ў навукова-папулярнай літаратуры гістарычнай тэматыкі служаць сродкам увасаблення **хранатопу** (прасторава-часавых адносін). Акрамя таго, абапіраючыся на звесткі, зафіксаваныя ў легендах, паданнях, гістарычных крыніцах, аўтары раскрываюць захаваную ў «**фонавых**» **онімах** інфармацыю пра светапогляд нашых продкаў і сучаснікаў, у якім хрысціянская вера складаным чынам узаемадзейнічае з язычніцкімі ўяўленнямі пра свет.

Заклучэнне

Як бачым, навукова-папулярная літаратура сучасных беларускіх аўтараў вызначаецца стылістычна матываваным ужываннем анамастычных адзінак, якія перадаюць адметнасць матэрыяльнай і духоўнай культуры Беларусі. Навізна праведзенай працы заключаецца ў тым, што ў сферу праблемнага поля анамастычных даследаванняў уведзены новы, не разгледжаны да гэтага матэрыял. У працы прадстаўлены комплексны міждысцыплінарны падыход да вывучэння ўласных імёнаў, які заключаецца ў разглядзе моўных фактаў на фоне культурна-гістарычнай інфармацыі.

Найважнейшымі рысамі анамастычнай прасторы навукова-папулярных твораў з'яўляецца шырокае выкарыстанне імёнаў рэальных гістарычных асоб. Ужываючы антрапонімы, аўтары актуалізуюць іх этымалагічную семантыку праз сціслыя або разгорнутыя гістарычныя каментары. Значнае месца ў анамастычнай прасторы твораў займаюць «фонавыя» **онімы**. Пры гэтым пісьменнікі паспяхова прэзентуюць чытачам нацыянальна-культурную інфармацыю ўласных імёнаў розных разрадаў.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Лосев, А. Ф. Логос – Имя – Космос / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1997. – 790 с.
2. Рогалев, А. Ф. Введение в антропонимику. Именование людей с древнейших времён до конца XVIII века (на белорусском антропонимическом материале) / А. Ф. Рогалев. – Брянск : Десяточка, 2009. – 147 с.
3. Арлоў, У. А. Таямніцы полацкай гісторыі / У. А. Арлоў. – Мінск : Папуры, 2008. – 608 с.
4. Чаропка, В. Імя ў летапісе / В. Чаропка. – Мінск : Польша, 1994. – 559 с.
5. Тарасаў, С. Фрэскі : абразкі і апавяданні / С. Тарасаў. – Мінск : Маст. літ., 2004. – 102 с.
6. Ратникова, И. Э. Имя собственное в разных типах сознания / И. Э. Ратникова // Русский язык и литература. – 2001. – № 1. – С. 103–112.
7. Барыс, С. Як у нас клічуць? Беларускія імёны / С. Барыс. – Мінск : Медысонт, 2010. – 124 с.

8. Бензярук, А. Свята для сэрца: невялікія гісторыі для юных беларусаў / А. Бензярук. – Мінск : Літаратура і Мастацтва, 2009. – 150 с.
9. Бутэвіч, А. Таямніцы Мірскага замка: падарожжа па сівых мурах з Адамам Міцкевічам / А. Бутэвіч. – Мінск : Літаратура і Мастацтва, 2011. – 118 с.
10. Купцова, В. Г. Я іду по городу, по знакомой улице...: путешествия по улицам довоенного и современного Бреста / В. Г. Купцова. – Брест : Альтернатива, 2008. – 236 с.
11. Іпатава, В. Паміж Масквой і Варшавай (некалькі гістарычных маршрутаў Беларусі) / В. Іпатава. – Мінск : Польша : Бялун. – 1996. – 111 с.
12. Каско, А. Горад з Белаю вежаю / А. Каско // Бярозка : вершы, апавяданні, эсэ / уклад. У. В. Мароз. – Мінск : Маст. літ, 2003. – С. 187–193.
13. Суворов, А. Брест. На перакрестке дорог и эпох: 1019–2009 / А. М. Суворов. – Брест : Полиграфика, 2009. – 240 с.
14. Бензярук, А. Памяць нашае зямлі: гісторыка-культурныя мясціны Жабінкаўскага раёна / А. Бензярук. – Брэст : Брэсц. друкарня, 2002. – 36 с.
15. Яскевіч, А. Падзвіжнікі і іх святыні: Духоўная культура старажытнай Беларусі / А. Яскевіч ; навук. рэд. У. П. Вялічка, М. П. Касцюк. – Мінск : Польша, 2001. – 368 с.
16. Дудзюк, З. І. Вяртанне забытага міфа / З. І. Дудзюк. – Мінск : Беларусь, 2013. – 144 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 04.09.2016

But-Gusaim S.F. Onomastic Space of Modern Belarusian Popular Scientific Literature

The article views the onyms, used in the popular scientific literature by modern authors. Such words carry valuable information about material and spiritual culture of Belarus. The author analyses the creative essence of naming, which is characteristic feature of ancient mentality. Obsolete onyms are classified from the point of view of their correlation with components of modern list of names. The article defines the main patterns of using onomastic means in popular scientific literature.

УДК 821.161.3 – 3*С. Алексіевіч

Н.А. Сивакова*канд. філал. наук, доц. каф. довузовскай падготовки і прафарыентацыі
Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны***ЖАНРОВЫЕ ИСТОКИ ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПРОЗЫ С. АЛЕКСИЕВИЧ**

В статье рассматриваются жанровые истоки документальной прозы С. Алексиевич. Особое внимание уделяется выявлению взаимосвязи с книгами «Я из огненной деревни...» и «Блокадной книгой». Научная новизна и значимость полученных результатов состоит в определении структурных и семантических особенностей организации документального материала, составляющего книги С. Алексиевич, которые мы относим к особому жанру в рамках документальной литературы – жанру «новой документалистики». Полученные выводы могут быть использованы при чтении общих и специальных курсов по истории белорусской и русской литературы XX в., курса теории литературы, при составлении учебных и методических пособий для студентов-филологов.

Введение

Документальная проза Нобелевского лауреата Светланы Алексиевич занимает ключевое положение в процессе формирования повествовательных традиций современной документалистики. В жанре, в котором она работает, человеческие свидетельства являются не только первоосновой произведения, в них благодаря интерпретирующей мысли автора обнаруживается скрытая эстетическая энергия факта. В этом жанре не только динамично отражается социальная психология разных слоёв общества, но и раскрывается личность автора, предлагающего определённый способ понимания правды о человеке и его времени. Жанровое своеобразие прозы С. Алексиевич направляет внимание исследователя на состав и структуру произведений в целях выявления типических свойств, позволяющих не только инкорпорировать её творчество в систему документального искусства, но и подтвердить его особое качество в рамках этой системы. Для этого необходимо изучить характерные связи произведений Алексиевич с другими документальными книгами, с тем чтобы установить наиболее близкие в жанровом отношении. Основная цель нашего исследования – выявить характер взаимосвязи документальной прозы Алексиевич с книгами сходного эстетического генеа: «Я из огненной деревни...» А. Адамовича, Я. Брыля, В. Колесника и «Блокадной книгой» А. Адамовича и Д. Гранина.

Функции автора в «новой документалистике»

Документальная проза Алексиевич, с одной стороны, выходит за традиционные рамки, определяемые эстетическими особенностями данного вида литературы, а с другой – является продолжением начинаний А. Адамовича, Д. Гранина, Я. Брыля и В. Колесника (произведения «Я из огненной деревни...», «Блокадная книга»). Большинство исследователей склонны рассматривать произведения Алексиевич как явление «новой документалистики», но следует отметить, что парадигма данного жанра пока не представлена в литературоведении. Исследователями был предложен ряд определений феномена прозы Алексиевич: «жизнь, о себе повествующая; эпически-хоровая проза; роман-оратория; соборный роман; документальное самоисследование; устная история, магнитофонная литература» (А. Адамович), «литература человеческого документа» (Л. Гаранин), «стенография народной памяти» (Е. Скарлыгина), «новая литература факта» (В. Липневич), «литература с главенствующим документальным началом» (Е. Местергази). В начале творческого пути Алексиевич называла свои произведения «современной документальной формой, созвучной времени», но в последнее время она обозначает специфику жанра, в котором работает, через определение «роман голосов», а твор-

чество в целом представляет как хронику «Голоса Утопии». Алексиевич сама определяет предшественников, чьи произведения послужили ориентиром для её творческих поисков, признавая преемственность традиций, которые она развивает. Последующий анализ позволит нам выявить, на чём основывается традиционная преемственность в творческой системе Алексиевич и в чём состоит авторское новаторство, позволяющее новому жанру жить и успешно развиваться.

Ещё до публикации первой книги Алексиевич «У войны не женское лицо» А. Адамович писал о необходимости перемещения «фокуса», «переакцентации» народной памяти в сторону женских и детских судеб на войне, а это предполагает не только расширение границ документального жанра, но и освоение пределов человеческой души. Понимание того, что литература о Великой Отечественной войне стоит перед исчерпанием личностного опыта как основы достоверности и правдивости повествования, способствует созданию так называемых книг «народной памяти». Но расширение границ документального жанра не означает количественного увеличения свидетелей-очевидцев, воспоминания которых включены в произведение. Новые достижения документальной литературы связаны прежде всего с переосмыслением её функциональных возможностей, немаловажную роль в этом играет личность автора, взявшего на себя подобный труд.

Алексиевич, создавая свои документальные книги в соавторстве с самим народом, с его памятью и его болью, в то же время является полноправным автором своих произведений. Ей принадлежат «юридические» права, именно она несёт нравственную ответственность за воссозданные на страницах своих книг события нашей истории. Более того, в своих интервью Алексиевич неоднократно подчеркивала, что человеческие голоса являются средством выражения её собственного, авторского, мировосприятия. Одна из загадок её творчества, по мнению Л. Аннинского, состоит в обновлении понятия авторства: «От повести к повести всесветная слава писательницы растёт, меж тем как тексты ее на девяносто девять процентов принадлежат другим людям» [1, с. 8]. Алексиевич стремится сохранить на страницах книг имена героев, даже в том случае, когда она сама настаивают на «тайне имени», и тем самым подчеркивает значимость подлинности человеческого документа. Но в процессе художественного построения она преобразует эти документы, одновременно делая ставку не на фактическую точность, а на подлинность чувств и эмоций.

Для того чтобы появились такие произведения, как «Я из огненной деревни», «Блокадная книга» и хроника «Голоса Утопии», необходимо было, чтобы прошло определенное историческое время, которое позволило бы человеку осмыслить происшедшее. Произведения такого рода исследуют не само событие, а феномен народной памяти. При этом подлинность воспоминания определяется не фактической точностью, а глубиной эмоционального потрясения. Таким образом, «новый» жанр, возникнув как одно из направлений военной документалистики, продолжает свое развитие в творчестве Алексиевич, осваивая новые тематические и эстетические возможности.

«Жанр возникал из жизни и менялся вместе с книгами, как вероятно, менялась с ними я сама, – пишет Алексиевич, – для меня важно было превратить исповеди, которые я слышала, не в документ, но в искусство. Чтобы каждый рассказ был как новелла. Он и строится по законам новеллы, тут есть своя музыка, свой ритм, свой контрапункт» [2, с. 6]. Первоначальную задачу собственного творчества она видит в том, чтобы «честно записать услышанное». Избегая открытых вторжений в рассказы своих героев, она организует повествовательную структуру таким образом, что каждая включенная исповедь раскрывает определенную грань авторского замысла. Говоря об авторской «точке зрения», мы имеем в виду не систему авторского мировосприятия в целом, а ту точку зрения, которую автор выражает композиционной организацией книги. И поэтому каж-

дый образ, каждую деталь в книгах Алексиевич необходимо рассматривать в двух ценностных аспектах: в аспекте жизни героя, для которого пережитые события определили всю его дальнейшую судьбу, и в аспекте замысла всей книги: все её содержание подчинено авторским задачам. Повествование от первого лица воспринимается читателями как доказательство подлинности, а «живой» манере повествования противопоставляется строгая внутренняя композиционная организация произведений.

Теоретические проблемы «новой документалистики»

Специфику жанра, который получает развитие в произведениях С. Алексиевич, пытаются осмыслить многие исследователи. Вполне закономерным является то, что авторы большинства работ, посвященных творчеству Алексиевич, обращаются к литературоведческому наследию А. Адамовича. Подобная традиция тем более оправдана, так как сама Алексиевич безоговорочно признаёт за ним право выступать в качестве одного из родоначальников жанра, «благословившим» её собственное творчество. Такое внимание к мнению Адамовича свидетельствует о том, что авторы, излагающие свои воззрения на жанр, теория которого не создана, пытаются опереться на нечто незыблемое, дающее единственное подтверждение идеям о природе «нового» жанра.

К вопросу определения жанра Адамович подходил через характеристику важнейших его составляющих: условий, принципов, предпосылок. При выявлении этих параметров он учитывал художественный опыт, накопленный в произведениях «Я из огненной деревни...», «Блокадная книга», а также вновь повторяемые, но не слепо копируемые приёмы, совершенствование которых позволило Алексиевич создать собственную творческую систему. Исследования А. Адамовича позволяют нам сделать вывод о необходимом присутствии объективных и субъективных факторов в процессе создания произведений «новой документалистики». Так, к объективным факторам можно отнести наличие «стержневого события», которое объединяет самым фактом свершения многих и многих людей. Данное событие стирает в летописи истории конкретные имена и судьбы людей, подавляя своим масштабом индивидуальность. Субъективные факторы определяются личностью автора, взявшего на себя подобный труд, и личностью рассказчика, мерой его таланта и способностью донести всю глубину постигнутой правды. Но именно автору, наделенному особым даром сопереживания, с развитым чувством эстетической оценки принадлежит главная роль в процессе развития нового жанра. Он направляет свои творческие усилия на то, чтобы «потрясенный» объект добыл и поделился своими внутренними открытиями. Накопленный опыт тяжелым грузом лежит в душе, но, воплотившись в слове, обретая конкретность и материальность, он подтверждает право человека на наличие собственной истории и новых знаний о себе самом.

Осознавая важность человеческих открытий, Алексиевич стремится к максимальному внешнему самоустранению. Занимаясь поиском психологически правдивых человеческих документов, способных превращаться в знаки, символы времени, она избегает собственных комментариев, признавая их относительность. Версия события, изложенная героем, и смысл, извлеченный из него автором, часто не совпадают. Это несоответствие нарушает внутреннее равновесие человека, а без собственного оправдания он не способен противостоять реальности. И чтобы избавить его от ощущения ущербности вследствие высказанной о себе критической правды, Алексиевич будет отстаивать права искусства на возможность обнаружения запредельных знаний о человеке.

Монтаж как основной способ организации документального материала

Произведения нового документального жанра объединяет способ организации материала. В книге «Я из огненной деревни...», «Блокадной книге» и хронике Алексиевич – это монтаж. Именно при помощи соединения отдельных воспоминаний, сопо-

ставления судеб различных героев авторы выстраивают единую повествовательную линию, добиваются динамики развития сюжета, который внутренне присущ всем произведениям. Однако наблюдаются отличия в принципах монтирования материала. Так, в произведениях Алексиевич преобладающим оказывается принцип последовательного соединения: истории героев следуют одна за другой, вступая в различные отношения между собой. Объединение материала в главы или части по тематическому принципу можно отметить в первой книге «У войны не женское лицо», а также в книгах «Цинковые мальчики» и «Чернобыльская молитва», где этот принцип частично реализован. С. Алексиевич как автор документальных произведений, создающий свой «образ времени» на материале чужого жизненного опыта, исходит прежде всего из понимания значительности представляемых судеб, наполненных неким автономным смыслом. И потому направляет свои творческие усилия на то, чтобы каждая из составляющих частей ее книг воспринималась как законченное, способное к самостоятельному функционированию произведение. Несмотря на то, что рассказы многих героев после тщательной авторской обработки редуцируются до отдельных эпизодов и даже фраз, в целом в творчестве Алексиевич превалирующим оказывается индивидуально-личностный подход, который проявляется в стремлении автора к целостному изображению судеб своих героев без «разрывов» и внутренних дроблений.

В документальных произведениях «Я из огненной деревни...» и «Блокадная книга» ведущий организационный принцип несколько иного рода. Он проявляет себя не только в эстетическом отборе и организации материала, но и в глубине философских обобщений, в авторских размышлениях, демонстрирующих высокую степень постижения человеческого опыта, который стал частью и их жизни. Характерным является то, что авторы отходят от последовательного воспроизведения судеб своих героев, постоянно прерывают повествование, возвращаются назад, обращают внимание читателей на повторы, которые и повторами не являются, поскольку каждый рассказ таит в себе новый поворот жизни, открывает новые обстоятельства уже, казалось бы, известного. Подробности личной судьбы, неоднократно повторенные, придают событиям объемность и выразительность. Таким образом, событийный аспект, эпическое начало являются ведущими при монтаже документального материала в данных книгах.

Отличие произведений Алексиевич состоит в том, что центральную позицию в её повествовании занимает человеческая индивидуальность (личная история). Объединение свидетельского материала осуществляется не по принципам участия героя в определенном событии, а в соответствии с внутренней логикой накапливаемого материала, помогающей обнаружить в каждом конкретном человеке возможные следы «человека вечного». Степень достоверности определяется глубиной эмоционального переживания, что помогает избавиться от штампов и устойчивых канонов восприятия. В большинстве случаев это болезненный процесс, поскольку мифы, бытующие в обществе, удобным образом замещают истинный облик событий. Но не за восстановление достоверности ратует С. Алексиевич, ее усилия направлены на поиск нравственных ориентиров, позволяющих человеку сохранить свое достоинство даже на дне пропасти.

Формирование собственных принципов творчества у С. Алексиевич происходит постепенно, на основе всего накопленного опыта в этом новом документальном жанре. Авторы же книги «Я из огненной деревни...» свою задачу видели в том, чтобы дать возможность народной памяти вынести свой приговор фашизму, рассказать о своей боли и страдании. Но на страницах данной книги человеческая жизнь подвергалась немедленному уничтожению, и пределы человеческих возможностей порой определялись только степенью биологических инстинктов – его желанием жить. Страх перед мучительной смертью – быть сожженным заживо – толкал человека на выбор более «лег-

кой» смерти – быть застреленным – и, видимо, открывал путь к спасению. Этот страшный опыт слишком опасно предавать забвению.

Авторы «Блокадной книги» уже невольно сравнивают степень открывшейся им правды с дозволенными пределами в литературе. Героический образ блокады Ленинграда не совмещался с натурализмом и бытовыми подробностями, с голодным полубезумием многих жителей. Адамович и Гранин доказывают необходимость жестоких открытий, фиксацию человеком низменных инстинктов на пути собственного познания. О них удобнее не вспоминать, не включать в книгу, но тогда мы до конца не осознаем высоту человеческого духа тех людей, которые в тяжелейшей борьбе с самими собой победили невыносимый голод, холод, саму смерть. Несмотря на все трудности, авторам удалось разрушить «окаменелый стереотип идеологии блокады», не переступая через меру дозволенного в литературе. Это стало возможным, поскольку цели их творчества определялись более высокими ориентирами, чем просто описать жизнь человека в невыносимых условиях. Гранин впоследствии писал: «Мы решили, что эта книга, во-первых, – об интеллигенции и об интеллигентности. Ленинград – город, который отличался высокой культурой, интеллектом, интеллигенцией своей, духовной жизнью. Мы хотели показать, как люди, которые были воспитаны этой культурой, смогли оставаться людьми, выстоять. Второе, что мы хотели, – показать пределы человека. Мы сами не представляли себе возможностей человека. Человека, который не просто отстаивает свою жизнь, люди эти чувствовали себя участниками фронта» [3, с. 158].

Алексиевич также обвиняли в излишнем натурализме, но она не желает признавать «стерильного» героизма, оторванного от биологической природы человека. Небо и бездна сосуществуют в пределах одной человеческой личности – это открытие, связанное с именем В. Шаламова в литературе, становится основным принципом ее творчества. «Искусство о многом в человеке не подозревает, не догадывается», – утверждает Алексиевич. Она не пытается обозначить меру дозволенного в литературе, поскольку считает, что действительность как таковая непостижима, единственно возможную реальность составляют чувства людей, отражающие их духовный опыт. Каждый человек имеет право на творчество своей жизни, и степень его откровений определяется только глубиной собственного познания. По ее мнению, нет пределов нравственности, когда речь идет о самопознании. Кроме того, писатель говорит о необходимой смене парадигмы ценностей, что позволит человеку вновь обрести утраченный смысл своего существования. Своим творчеством Алексиевич снимает вопросы, связанные с допустимыми пределами в литературе, возникавшие у её предшественников.

Заключение

Документальные произведения «Я из огненной деревни...» и «Блокадная книга» обнаруживают жанровые взаимосвязи с произведениями Алексиевич. Их объединяет подход к выбору основы повествования (документальные свидетельства), отличает особый «нравственный климат», тот факт, что творческому исследованию подвергается не само событие, а феномен народной памяти.

Для данных документальных книг характерна особая авторская активность. Однако в понимании авторами собственных полномочий в тексте наблюдаются различия. Так, в произведениях «Я из огненной деревни...» и «Блокадная книга» обнаруживается присутствие образа автора, который, обладая автономным творческим сознанием, позволяет себе открыто вмешиваться в воспоминания героев. Позиции С. Алексиевич и её героев максимально сближены, авторская активность проявляется в отборе и монтаже документального материала. Внешняя дискретность повествования предполагает внутреннее единство, в основе которого лежит строгий авторский замысел.

В процессе создания своих произведений в жанре «новой документалистики» авторы использовали монтаж как основной способ художественной организации. Однако в творчестве Алексиевич превалирующим оказывается индивидуально-личностный подход, который проявляется в стремлении автора к целостному изображению судеб отдельных героев без внутренних дроблений. Центральную позицию в её повествовании занимает человеческая индивидуальность (личная история). Авторы же, стоявшие у истоков нового документального жанра, не придерживались принципа последовательного воспроизведения судеб своих героев. Участие людей в определенном событии, подробности их личных судеб, неоднократно повторенные, придают повествованию объемность и выразительность. Таким образом, в данных книгах ведущими при монтаже документального материала являются событийный аспект, эпическое начало.

Аккумулируя в своем творчестве лучшие достижения документального искусства, С. Алексиевич создает произведения, в которых историческое событие, воссозданное на основе подлинных свидетельств, обретает жизненную полноту и предельную достоверность, что свидетельствует о традиционной преемственности. Но в то же время документальная проза С. Алексиевич отличается индивидуальными жанровыми особенностями, проявляющимися на уровне как содержания, так и формы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аннинский, Л. Оглянуться в слезах / Л. Аннинский // Книжное обозрение. – 1988. – № 21. – С. 8–9.
2. Алексиевич, С. «Моя следующая книга будет о любви»: интервью Н. Ажгихина / С. Алексиевич // Независимая газ. – 1996. – 8 авг. – С. 6.
3. Гранин, Д. История создания «Блокадной книги» / Д. Гранин // Дружба народов. – 2002. – № 11. – С. 156–161.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 22.02.2016

Sivakova N.A. Genre Sources of Documentary Prose by S. Aleksievich

The article deals with the genre sources of the documentary prose by S. Aleksiyevich. Special attention is paid to identification of interrelation with the books «I am from the Fiery Village ...» and «Blockade book». The scientific novelty and value of the received results are in the definition of structural and semantic features of the organization of the documentary material making books by S. Aleksievich which we carry to a special genre within documentary literature – to a genre of «new documentary». The received conclusions can be used for the developing of general and special lecture courses in the history of Belarusian and Russian literature of the XX century, a course of the theory of literature, but also at making of tutorial and guides for the students of the faculty of philology.

УДК 811.161.1'276

Н.Н. Приступа*канд. філол. наук, ст. прапедаватэль каф. беларускага і замежных моў
Академіі МВД Рэспублікі Беларусь***У ИСТОКОВ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ
РУССКОЙ КРЕДИТНОЙ ЛЕКСИКИ**

В статье рассматриваются особенности зарождения и становления системы языковых единиц, номинирующих понятия кредитной сферы деятельности в древнерусском языке. Выполнено описание состава, содержательных характеристик и системной организации семантического поля кредитной лексики на начальном этапе развития кредита в древнерусском государстве. Определены специфические черты семантической структуры специальных номинаций на раннем этапе развития кредитной сферы, отражающие их исходную связь с бытовыми представлениями и понятиями (неоднозначность, синкретизм семантики, диффузность). Установлена неустойчивость и зависимость от контекста специальных кредитных значений в содержательной структуре многозначных номинаций. Выявлены виды системных связей в стихийно складывающейся терминологии, охарактеризована их специфика в анализируемый период (отсутствие упорядоченности парадигматических связей между прототерминами вследствие их семантической неопределенности; обилие однокорневых и разнокорневых номинаций-дублетов с тождественным значением; сосуществование исконно русских и иноязычных номинаций). Констатируется, что на начальном этапе формирования в семантическом поле лексики кредитной сферы деятельности наиболее отчетливо представлены словообразовательные связи.

Кредитные отношения на восточнославянских землях известны со времен праславянского этнического единства [1]. Последующая эволюция кредита на этих землях связана с развитием товарно-денежного оборота. В VI–VII вв. объем международной торговли восточных славян с Византией и арабским Востоком был выше, чем в Западной Европе [2, с. 95]. В IX–XI вв. институт займа на Руси уже стал частью повседневной жизни.

В период XI–XIV вв. кредитные отношения на Руси имели такие засвидетельствованные в письменности черты, как монополия государства в этой деятельности, регламентация проводимых операций, размера процентов. Ссудное право фиксировалось в правовых документах («Русская Правда», позже – «Псковская судная грамота»). Кредитные сделки оформлялись документально.

Наличие письменных свидетельств о кредитной деятельности, правовых и деловых документов Древней Руси обеспечивает возможность фиксации и исследования в древнерусском языке XI–XIV вв. семантического поля номинаций, соотносимых с понятиями названной сферы социальных отношений. Как следует из данных «Словаря русского языка XI–XVII вв.» и «Материалов для словаря древнерусского языка по письменным памятникам» И.И. Срезневского, названное поле включало 76 специальных номинаций (с учетом фонетических вариантов – 91 номинация). Совокупность специальных лексем в диахроническом исследовании принято именовать языком для специальных целей (ЯСЦ), или стихийной терминологией. Вместе с тем объединение выявленных номинаций можно рассматривать как потенциальную терминосистему кредитной лексики в ее зачаточном состоянии.

Для системы вообще характерно наличие связей и отношений между ее элементами (определенная организованность), а также неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность [3, с. 513]. Терминосистема – это «упорядоченное множество терминов с зафиксированными отношениями между ними» [4, с. 38]. Важно выяснить, во-первых, как складывается это «множество»; во-вторых, насколько специальные номинации кредитной сферы в древнерусском языке соответствуют понятию «термин» и, наконец, каким образом и в какой мере они упорядочены. Необходимые параметры для изучения становления потенциальной

терминосистемы – количественные, содержательные и системные характеристики специальной лексики.

Лексемы, появившиеся и применявшиеся в донаучный период развития специальных знаний для обозначения объектов специальной области деятельности или специальных представлений, мы, вслед за О.В. Фельде, называем прототерминами [5, с. 240], поскольку эти номинации в аспекте содержания, формы и функционирования не соответствуют выработанным в современном терминоведении требованиям (непротиворечивость семантики, однозначность, отсутствие синонимов, лексическая и формальная краткость, деривационная активность, употребительность, общепринятость и др.) [6, с. 36]. К прототерминам кредитной сферы в рассматриваемый период относились номинации, обобщенно обозначающие сущностные признаки долговых отношений, актуальных для древнерусского государства в начале его истории.

Кредитные отношения в Древней Руси предполагали наличие субъектов (кредитор, заёмщик и поручитель) и объектов кредита: материальная ценность, передаваемая во временное пользование; гарантии возврата (заклад, залог); плата за кредит (лихва, проценты). Субъектами кредита обычно выступали «физические» лица. Заём, проценты, гарантии кредита имели как денежную, так и натуральную форму. Практиковалось документальное оформление кредитных сделок.

Предпосылкой формирования системы терминов кредитной сферы выступала логическая связь понятий кредитной деятельности, фактически изначально обуславливавшая определённую упорядоченность соотносимых с ней номинаций. Поэтому специальную кредитную лексику с момента её появления правомерно рассматривать как семантическое поле (оно определяется как объединение номинативных лексических единиц на основе предметно-понятийной общности). В составе поля можно отграничить ряд лексико-семантических групп (ЛСГ). В частности, группу «ценность, переданная или взятая во временное пользование» образовывали прототермины *дѣльгъ, купа, исто, истое, заимъ*. В ЛСГ «гарантии обеспечения кредита» входили номинации *залогъ, закупъ* ‘заклад, залог’, а также лексема *заклад* с двумя специальными значениями: 1) ‘имущество, ценности, под которые выдается ссуда’; 2) ‘заложники, оставляемые в обеспечение обязательств’. Обширный состав имела группа номинаций с общим значением «ссудный платеж», включающая названия средств, обеспечивающих платность кредита, т.е. лихвы, роста, процентов: *лихва, лихое, накладъ, прибылькъ, прикладъ, растъ, намъ, камато*. К названной ЛСГ относились и номинации, обобщенно выражающие представление о плате за кредит: *мѣзда* ‘вознаграждение; плата; взятка’ и более точные обозначения: *сотница/сѣтьница, сотная лихва* ‘проценты, назначаемые на каждые сто единиц товара, денег и т.п.’. В составе ЛСГ также отмечены обозначения, свидетельствующие о наличии долговых отношений в натуральной форме: *присопъ, просопъ, насопъ* ‘прибавка, взимаемая натурой, в качестве процентов за данный займы хлеб’; *наставъ* ‘прибавка, взимаемая натурой, в качестве процентов за данный займы мед’; о специфике взимания роста: *рѣзь/рѣза* ‘рост, процент’, *прирѣзь* ‘прибыль, лихва’.

Номинации ЛСГ «субъекты кредитной деятельности» выражали понятие о заемщике (*дѣльжникъ, дѣльжныи, дѣльжитъ, заимъникъ*); кредиторе (*заимодавецъ, трапезникъ*, в том числе о ростовщике (*лихоиманьникъ, лихоимьць, лишевникъ, мѣздоимьць; рѣзовникъ прирѣзоимьць*); и поручителе (*поручень/поручень, поручникъ, порука* ‘поручитель’; *послухъ* ‘свидетель’). В названной ЛСГ может быть выделена подгруппа обозначений «закладные люди», иллюстрирующих специфические реалии сферы долговых отношений в Древней Руси – закладничество и закупничество, при которых гарантией возвращения долга служила личная свобода заемщика. Это лексемы *закупъ, закупень, закупныи человекъ, закупныи, закупленыи, ролѣйный закупъ; закладникъ, закладень*, а также номинация *наимитъ/наиметь* ‘человек, попавший в долговую кабалу и обязанный отработать полученную ссуду в хозяйстве землевладельца’.

Состав ЛСГ «кредитные операции» в древнерусском языке был беднее: *заимъ* ‘взятие или ссужение в долг’, *заимание*, *заимование*; *лихоимание*, *лихоимство* ‘ссужение в долг под проценты’; *поручение*, *порука* ‘поручительство’.

Немногочисленна и ЛСГ «документы, оформляющие кредитные отношения», которую образуют номинации *доска*, *грамота*, *дължная грамота*, *серебряная грамота*.

В эволюции языковых явлений следует принимать во внимание два разных кинематических процесса: процесс генезиса, происхождения объекта и процесс его функционирования, развития. Действительно, каждая из ЛСГ, входящих в состав исследуемого поля кредитной лексики, содержит как исходные прототермины, так и появившиеся на протяжении XI–XIV вв. собственно восточнославянские или иноязычные номинации.

Поскольку представления о существенных признаках понятия «кредит» были восприняты славянами вместе с названной деятельностью еще в начале нашей эры, то исконные прототермины восходят к праславянскому языку, в котором понятия сферы долговых отношений получали специальные названия. К ним относится, прежде всего, лексема *дългъ* (**dьlgъ*) с первичным значением ‘деньги или вещи, заем данные или взятые’ [7, вып. 13, с. 179]. Представление о займе нашло выражение в номинации действия *заимъ* (**zajьmъ*) (от праславянских дериватов глагола **jьmati* – **zajeti*, **zajьmati*) [7, вып. 8, с. 224]. Как праславянское наследие О.Н. Трубачев квалифицирует лексему *накладъ* (**nakladъ*) ‘рост, лихва’ [7, вып. 22, с. 126]; старые заимствования из германского *купъ* (**kupъ*) от **kupiti* [7, вып. 13, с. 109–112], *лихва* (**lixva*) [7, вып. 13, с. 97]; праславянское производное с суффиксом *-arъ* от **lixva* – *лихваръ* (**lixvarъ*) ‘ростовщик’ [7, вып. 13, с. 99]. Исходные прототермины фактически были продуктом семантической деривации, если специальное значение возникало на основе переосмысления номинаций бытовых понятий (праславянских и иноязычных) или же морфологической деривации на базе специализирующихся лексем славянской и иноязычной этимологии, включаемых в ЯСЦ кредитной сферы.

Формирование основного состава семантического поля кредитной лексики как потенциальной будущей терминосистемы кредитной сферы продолжается в древнерусском языке. Источники пополнения и способы обогащения специального словаря в XI–XIV вв. были схожи со способами обогащения лексики русского языка в целом [8, с. 92]. На этом этапе древнерусская кредитная лексика пополнялась единицами из старославянского языка как литературно-письменного, стоящего на более высокой ступени развития (*растъ*, *растоимьць*, *прирѣзоимьць*, *лихоимьць*); заимствованиями из греческого, в т.ч. кальками (*грамота*, *трапезник*, *сребродавчий*); единичными номинациями из внутренних диалектов (*намъ*). Оставался актуальным способ семантической деривации, обусловивший вовлечение в состав поля лексем *мзда*, *прибыток*, *послухъ*, *дѣска*, *исто*, *истое*.

Однако особой продуктивностью в древнерусском языке отмечены способы морфологического словообразования. Базой для словопроизводства становились как общеупотребительные слова, так и номинации специальных понятий; используемые способы были типичными для названного периода истории языка, словообразовательные форманты тоже. Так, в суффиксальном словопроизводстве как самом распространенном виде синтетического способа используются общезыковые суффиксы, имеющие общеславянское распространение, что указывает на их древнее происхождение: *-ит-*; *-ик-/-ьник-*; *-ень-*; *-ниѣ-*; *-ьств-*), в том числе нулевые. В итоге возникли дериваты *дължьбитъ* (от *дължьба*), *дължьникъ*, *лишевьникъ*; *рѣзовникъ*; *заимьникъ*, *закладьникъ*, *лихоимьникъ*, *поручьникъ*, *трапезьникъ*; *закладень*, *закупень*; *заим-ѵ-ъ*, *закуп-ѵ-ъ* *приклад-ѵ-ъ*, *присѣп-ѵ-ъ*, *раст-ѵ-ъ*, *рѣз-ѵ-ъ* *наклад-ѵ-ъ*; *рѣз-ѵ-а*, *порук-ѵ-а*; *заимание*, *заимование*, *лихоимание*, *рѣзоимание*, *лихоимство*, *рѣзоимство*. Префиксальное словопроизводство выступает в единичных случаях. Отмечен только один пример: *рѣзь* → *прирѣзь*. Отмечается также сложение основ исконных или появляющихся прототерминов

с праславянскими основами **давьсь* [7, вып. 4, с. 197], **жьтьсь* [7, вып. 8, с. 29], которые выступают в роли опорного компонента: *заим-о-давецъ*, *рѣз-о-имьць*, *прирѣз-о-имьць*, *раст-о-имьць*, *лихв-о-имецъ*, *лих-о-имецъ*.

Продуктивность морфологической деривации обусловила появление в древнерусском языке XI–XIV вв. как словообразовательных парадигм, так и целых словообразовательных гнезд, имеющих вершиной ограниченный круг обозначений (праславянские прототермины кредитной сферы или древнейшие номинации, вошедшие в древнерусский язык из разных источников), которые, по сути, выступили каркасом формирующейся системы кредитных терминов. Номинации, образующие словообразовательные парадигмы и гнезда, служили для выражения смежных понятий. Так обеспечивалась этимологическая «прозрачность», а главное, смысловая и формальная связь прототерминов кредитной сферы в синхронии и диахронии.

Заметим, что мотивация вновь возникающих прототерминов могла быть как непосредственной, так и опосредованной, через промежуточные звенья словообразовательной цепи в виде глаголов или прилагательных. Примеры: *дѣлгъ* → *дѣлжити* → *дѣлжьба* → *дѣлжьб-итъ*, *дѣлгъ* → *дѣлжнѣй* → *дѣлжьникъ*; *заимати* → *заимъ* → *заимодавецъ*, *заимати* → *заим-ьникъ*, *заимати* → *заимовати* → *заимование*; *лихва* → *лишев-ьн-икъ*; *лихва* → *лихв-арь*; *лихва* → *лихвоимецъ*; *лихва* → *лихоимати* → *лихоимание* → *лихоиманникъ*; *лихоимати* → *лихоимство* и т.д.

Отношения производности, изначально выступающие между обозначениями, образующими каркас потенциальной терминосистемы кредитной лексики, оставались основным видом содержательных и формальных языковых связей этой системы и на последующих этапах ее становления.

Несмотря на наличие логических, смысловых и формальных связей в семантическом поле древнерусской кредитной лексики, оно, тем не менее, не соответствует представлениям о терминосистеме. Это обусловлено неотчётливостью содержания прототерминов. Например, следовало бы ожидать, что прототермины праславянского происхождения из-за исконного их функционирования в качестве обозначений основных понятий, связанных со сферой долговых отношений, кредитные значения представлены выразительно и однозначно. На самом деле это не так. Древние кредитные номинации возникали в ходе семантической деривации, в процессе становления специальных понятий на основе бытовых представлений и понятий, приспособления существующих обозначений к новым реалиям и понятиям. Как «отголосок» такого происхождения исконных прототерминов, в древнерусском языке в их семантике почти всегда сохраняются связи с неспециальной сферой использования. Так, лексема *дѣлгъ*, отмеченная высокой частотностью функционирования и деривационной активностью (в Словаре древнерусского языка XI–XIV вв. для слова *дѣлгъ* отмечено 176 употреблений, а в словообразовательном гнезде с вершиной *долг* – свыше 20 производных) [9, т. 3, с. 121], помимо основного лексико-семантического варианта (ЛСВ) ‘стоимость, предоставляемая во временное пользование’ и книжно-славянского переносного ЛСВ ‘обязанность’, могла также реализовать значение ‘дань’, а позже, в памятниках XIV–XVI вв. – ‘денежное обязательство’ [10, т. 4, с. 296]. Точно так же лексема *дѣлжьник* именовала не только заемщика или кредитора, но и сборщика дани [10, т. 4, с. 302]. Поэтому, несмотря на устойчивые позиции в семантическом поле исконных номинаций *дѣлгъ* и *заимъ*, в древнерусском языке их нельзя назвать терминами в силу неоднозначности и неустойчивости семантики.

Номинации *дѣлгъ*, *заимъ*, кроме этого, относились к семантическим конверсивам, поскольку понятие кредита связано с двусторонними субъектно-объектными отношениями. Значения этих прототерминов обязательно конкретизировались с учетом субъекта: *дѣлгъ* – ‘взятое (для заёмщика) или данное (для кредитора) взаймы’ [10, т. 4, с. 295].

Содержание слова *заимъ* тоже включало и значение ‘предоставляемая во временное пользование ценность’, и значение ‘что-либо взятое во временное пользование’ [9, т. 3, с. 305; 10, т. 5, с. 201]. Аналогично функционировали и дериваты от названных лексем: *дължитъ*, *дължникъ*, *дължное*, *заимъникъ* и др.

Смысловая нечеткость древнейших прототерминов могла быть также связана с нерасчлененностью начальной специальной семантики. К примеру, прототермин *заимъ* функционирует только в сфере долговых отношений, однако в зависимости от контекста актуализирует разные кредитные значения: *заимъ* – ‘ценность как объект кредита’ и *заимъ* – ‘кредитная операция’ [10, т. 5, с. 201], одновременно выступая в составе двух ЛСГ.

Если праславянские кредитные прототермины, вовлекаясь в последующие периоды истории языка в семантические процессы, расширяли содержательную структуру и продуцировали новые неспециальные значения, это приводило к их детерминализации. Такой, например, была судьба прототермина праславянского происхождения *накладъ*, в семантике которого в дополнение к основному специальному ЛСВ ‘проценты’, на протяжении XI–XVII вв. развиваются обобщенные значения ‘надбавка’, ‘издержки’, ‘расходы’, ‘ущерб’ [10, т. 10, с. 115–116].

Номинации понятий кредитной сферы, возникшие в древнерусском языке, тоже были далеки от требований, предъявляемых к термину. Кредитная деятельность, выступая частью имущественных отношений в обществе, никогда не была изолирована от повседневного быта, поэтому экспликация специальных значений в древнерусском языке осуществлялась с помощью общеупотребительных лексем с широкой семантикой, которые потенциально были способны выражать представления, связанные с долговыми отношениями, и окказионально их актуализировали. При этом для специальных ЛСВ была характерна зависимость от контекста и ситуации, синкретизм, нерасчлененность их в структуре полисеманта, обуславливающая диффузность структуры поля, нечётливость специальных значений. В частности, только в особых контекстно-ситуативных условиях могли реализовать специальное кредитное значение такие номинации, как *мзда*, известная с «некредитными» значениями ‘воздаяние; вознаграждение’, ‘подношение, взятка’, ‘выкуп’, ‘выплата (денег) за что-либо’ [10, т. 9, с. 145], но в последнем значении, очевидно, способная называть и процент; лексема *послухъ* ‘свидетель’ [10, т. 17, с. 188], пригодная и для именованя лица, засвидетельствовавшего кредитную сделку; полисемант *прибытокъ*, для которого составители «Словаря русского языка XI–XVII вв.» отмечают кредитное значение ‘процент’, что тоже обуславливает включение слова в поле кредитных прототерминов.

Словарные иллюстрации «кредитных» значений для таких слов, однако, не всегда убедительны. Например, для слова *мзда* значения ‘процент’ не актуализирует ни один из контекстов-иллюстраций, хотя о потенциальном присутствии этого ЛСВ в семантической структуре лексемы *мзда* свидетельствуют толкования ее дериватов *мздоимецъ* (XIII в.) и *мздоимник* (XVI в.) – ‘тот, кто берет большие проценты, давая займы; ростовщик’ [10, т. 9, с. 147–148]. Сравним также такие примеры: *Сребра своего не даси в лихву и прибытъкъ. Человек ...сребра своего въ растъ не въдастъ и прибытка не възметъ* [10, т. 19, с. 102–103], в которых слово *прибытокъ* называет нечто отличное от *лихвы* и от *раста* в значениях ‘рост, процент’, так как не заменяет их, а выступает их синонимом.

Древнерусские обозначения в зависимости от контекста могли выражать несколько специальных, кредитных значений: *порука* – это: 1) поручитель, 2) поручительство [10, т. 17, с. 139–140]; *закупъ* – это: 1) заемщик, в качестве залога избравший долговое рабство; 2) сам залог [10, т. 5, с. 227], – что обуславливало их отнесенность сразу к двум ЛСГ, порождая, подобно слову *заимъ*, диффузность структуры формирующегося поля.

Далекими от требований, предъявляемых к термину, были также номинации старославянского и греческого происхождения. Для славянизма *раст* специальное значение ‘рост, процент’ отмечается вторым из шести [10, т. 22, с. 80] и тоже требует для актуализации соответствующего контекста. Лексемно-композиции книжно-славянского происхождения *сребродавчий*, *сребропродавчий*, *сребропродавец* имели в древнерусском языке нерасчлененную содержательную структуру, так как, будучи кальками с греческого, сохраняли память о многозначной семантике слов языка-источника и реализовали в соответствии с ситуацией не только значение ‘ростовщик’, но и ‘скупщик драгоценностей, меняла’ [10, т. 27, с. 130, 132].

Стабилизация специальных значений в структуре многозначных слов, как исконных, так и иноязычных, носила длительный, сложный, постепенный характер. К примеру, праславянская лексема греческого происхождения *дъска/дъска* [7, вып. 5, с. 224], получившая в процессе метонимического переноса ЛСВ ‘письмена’, а позже и ‘письменный акт’, впервые с неотчетливым кредитным значением отмечена И.И. Срезневским в Суздальской летописи: *даша князю дъскы ... , а бяше на них богатства бес числа* [11, т. 1, ст. 761–762] (здесь, возможно, речь идет о долговой расписке). Но функционирует эта лексема как обозначение письменного акта, в том числе удостоверяющего кредитную сделку, по XVII в. включительно, став базой для образования составных номинаций (*закладная доска*). Для грецизма *грамота*, тоже известного с дописьменной эпохи в значениях ‘письмена’, ‘азбука’, ‘начертание’, ‘надпись’, ‘письмо’, ‘почерк’, ‘грамотность’, ‘письменность’, ЛСВ ‘деловая бумага’ в древнерусском языке фиксируется только на последнем месте [11, т. 1, ст. 578–584; 10, т. 4 с. 119–120], а в последующие периоды эволюции кредитной терминологии названная номинация тоже выступает в кредитной сфере только как биверб – с уточняющей атрибутивной частью (*закладная грамота*, *поручная грамота*, *переводная грамота* и т.п.).

В рассматриваемый период слова с недифференцированной семантикой среди номинаций кредитной сферы преобладают, но совершенствование и уточнение древнейших представлений о долге в древнерусском языке постепенно ведёт к дифференциации понятий и появлению более точных номинаций. Так, в понятии долга как ценности, передаваемой во временное пользование и подлежащей возврату, начинают разграничиваться представления о действительной сумме займа и о процентах на нее. С началом письменности появляются номинации чистого займа – лексемно-композиции *исто* ‘капитал, сумма займа’, *истое* ‘сумма, данная взаймы’ [10, т. 6, с. 324, 325], которые в кредитной сфере деятельности были четко противопоставлены прототерминам *лихва*, *рѣзь*, *прирѣзь*, *расть*, *насъпъ*, *лихое* и т.п., выражающим представление о платности кредита, о проценте как вознаграждении за предоставленный заём. Древнейшие обозначения процента дифференцировались и в соответствии с представлениями о денежной или натуральной форме кредита. Б.А. Ларин подчеркивал, что во времена Русской Правды ростовщичество «покоилось на том, что высшей ценностью являлся скот и продукты натурального хозяйства» [12, с. 75]. Поэтому при обозначении лихвы на занятый мед или улей использовалась только номинация *наставъ*, на занятое зерно – *насъпъ*. Правда, эти обозначения не служили уточнению понятий, а, скорее, соответствовали бытовым представлениям. Уточнение понятия «процент» начинается, на наш взгляд, только с появлением номинаций *сътъница*, *сътъная лихва*. Последняя из них, с XII в. называя ‘проценты, начисляемые на каждые сто единиц товара, денег и т.п.’ [10, т. 26, с. 243], достаточно точно выражает понятие о проценте (слово *процент* [<лат. *pro centum* ‘на сотню’] в русском языке имеет значение ‘сотая доля какого-либо количества или числа’). В круг кредитной терминологии лексема входит с переносным значением ‘вознаграждение за пользование чужим капиталом’ [13, с. 386].

Среди отмеченных в древнерусском языке обозначений появляются и другие односторонние прототермины, связанные только со сферой долговых отношений. Так ква-

лифицируются слова *рѣзовникъ*, *рѣзоимание*, *рѣзоимьць*, *прирѣзь*, *прирѣзоимьць* – морфологические дериваты от прототермина *рѣзь* ‘рост, процент’, для которого исконным было значение ‘черта, нарезка’ [11, т. 3, ст. 218–219; 10, т. 22, с. 134]. Метонимический перенос, в ходе которого возникло кредитное значение, был исконно связан с древним обычаем вести счет с помощью зарубок на бирках. Однозначность дериватов от слова *рѣзь*, возможно, связана с его широким использованием в «Русской Правде» (этот документ зафиксировал право, возникшее задолго до XII в.). Названная лексема функционировала активнее других обозначений процента, в том числе и в составе аналитических номинаций *месячный рѣзь*, *третний рѣзь*, *годовой рѣзь*, дифференцировавших понятие процента. Была известна и устойчивая формула *давати в рѣзь* [14, с. 97–98]. Примечателен в связи с этим факт сохранения для лексемы *бирка* толкования ‘палочка, на которой безграмотные люди зарубками и знаками означают прием и отдачу долга’ до начала XIX в. [15, т. 1, с. 188]. Однозначен и дериват от лексемы *расть* ‘лихва, рост’ – *растоимьць*. Следовательно, если в словообразовательные процессы втягивается сформировавшийся кредитный ЛСВ полисеманта, то его дериваты выражают специальные значения однозначно.

Семантическое поле, в составе которого рассматриваются номинации явлений и отношений из сферы кредитной деятельности, выделяется на основе ономаσιологического подхода, который требует, в первую очередь, учета связи языковых единиц с внеязыковой действительностью. Анализ структуры поля показывает, что в древнерусском языке XI–XIV вв. содержательная связность и организация номинаций, функционировавших в сфере кредитной деятельности, выступает именно отражением логико-понятийных связей в структуре самой деятельности. Приоритет этих связей в XI–XIV вв. не является случайным: они выразительно свидетельствуют о том состоянии развития терминов, когда понятие еще неотделимо от конкретного представления об отношениях и реалиях конкретной сферы деятельности, и позволяют опираться на конкретные сведения, которые значились за этими понятиями в истории языка.

О начавшемся формировании терминологии кредитной сферы как особой лексической подсистемы свидетельствует, как отмечено выше, зарождающаяся формально-смысловая, или лингвистическая, связность кредитных протерминов. Она находит выразительное проявление в наличии словообразовательных гнезд однокоренных прототерминов: *дѣлгъ*, *дѣлжныи*, *дѣлжбитъ*, *дѣлжныи*, *дѣлжная грамота*; *заимъ*, *заимание*, *заимованіе*, *заимьникъ*, *заимодавьць*; *закладъ*, *закладень*, *закладникъ*; *закупъ*, *закупнь*, *закупень*, *закупленный*, *закупные люди*; *лихва*, *лихвоимьць*, *лишевникъ*, *лихое*, *лихоимство*, *лихоимьць*, *лихоимьникъ*, *лихоимание*, *лихоиманьникъ*; *порука*, *поручникъ*, *поручныи*, *поручень*, *поручень*, *поручение*; *рѣзь*, *рѣза*, *рѣзовникъ*, *рѣзоимьць*, *рѣзоимание*, *рѣзоимство*, *месячныи рѣзь*, *третныи рѣзь*, *годовой рѣзь* и т.д.

Хотя кредитные номинации древнерусского периода терминами в строгом смысле слова не являются, факт существования указанных гнезд необычайно показателен: наличие словообразовательных гнезд однокоренных терминов признаётся в современном терминоведении одним из характерных формальных признаков терминосистемы.

Однако на рассматриваемом этапе развития долговых отношений говорить о наличии выраженных языковых связей между составляющими семантического поля кредитной лексики преждевременно. Для терминосистемы необходимы чёткие смысловые отношения, свидетельствующие о её упорядоченности: гиперо-гипонимические, когипонимические, парадигматические. Между тем в исследуемом поле преобладают номинации обобщённого характера. Родо-видовые отношения еще только начинают формироваться, причём гипонимы отмечены нестабильностью структуры, последовательно выступают как бивербы: *лихва* – *сотная лихва*; *рѣзь* – *месячный рѣзь*, *третний рѣзь*, *годовой рѣзь*; *грамота* – *должная грамота*, *серебряная грамота*; *закупъ* – *ролѣйный закупъ*. Вследствие семантической неопределенности многих номинаций отсутствует

и чёткая упорядоченность парадигматических связей. Можно указать лишь на антонимические, точнее, на отношения семантической конверсии между единичными однозначными номинациями, скажем, *заимодавецъ* и *закупень*. В остальных случаях установлению парадигматических связей между специальными номинациями препятствует неясность значений, их тесная связь с речевой ситуацией, зависимость от контекста.

Специфический характер в поле кредитной лексики древнерусского языка этого периода имеют синонимические отношения, наличие которых в терминосистеме вообще оценивается противоречиво. В диахроническом исследовании тождество семантической структуры прототерминов, на наш взгляд, тоже является негативным явлением, хотя обусловлено объективными факторами. В силу потребностей номинации, поиска оптимальных обозначений, а также в связи с эволюцией словообразовательного уровня языковой системы при формировании специальной лексики постоянно происходит количественный рост номинаций со сходным значением. В итоге в поле кредитной лексики широко представлены идентичные в семантическом плане слова – как однокорневые, так и лексические номинации-дублеты. Примеры однокорневых номинаций с одинаковым значением отмечены в ЛСГ «субъекты кредитной деятельности»: *закупъ* – *закупень* – *закупленный* – *закупный* – *закупный человек*; *лихоимьць* – *лихоимьникъ* – *лихоиманникъ*; *заимьникъ* – *заимодавецъ*; *закладникъ* – *закладьнь*; *порука* – *поручьникъ* – *поручень*; *сребродавчи* – *сребропродавчи* – *сребропродавьць*; а также в ЛСГ «кредитные операции»: *заимъ* – *заимание* – *заимование*; *лихоимство* – *лихоимание*; *рѣзоимство* – *рѣзоимание*; *порука* – *поручение* и др. Лексические дублетные номинации эквивалентны по содержанию, но имеют разные корни: *расть*, *рѣзь*, *сотница*, *лихва*, *намъ* – номинации ссудного платежа; *лихоимьць*, *рѣзовникъ* – обозначения ростовщика и др. Такие синонимические отношения возникают между иноязычными и древнерусскими лексемами (*лихва* – *накладъ*) или заимствованиями из разных источников (*грамота* – *дѣска*). Наличие дублетных обозначений не способствует упорядоченности системы, а, наоборот, нарушает её, противоречит требованию системности.

Подведём итоги. Анализ состава прототерминов кредитной сферы деятельности, функционирующих в древнерусском языке XI–XIV вв., их содержания и системной организации показывает, что в названный период кредитные номинации взаимосвязаны, прежде всего, вследствие логико-понятийных отношений между обозначаемыми понятиями внеязыковой реальности и на этом основании могут объединяться в семантическое поле, включающее ряд лексико-семантических групп. В данном поле можно констатировать наличие исходной деривационной базы в виде исконных номинаций в силу дописьменного появления кредита; образование на основе их дериватов каркаса формирующейся терминосистемы; расширение деривационной базы за счет вновь появляющихся номинаций разной этимологии; развитие специальных значений в структуре общеупотребительных лексем; лексические заимствования. Однако для большинства номинаций разной этимологии в древнерусском языке однозначная прямая корреляция с понятием кредитной сферы ещё отсутствует, специальное значение занимает обычно периферийное положение в семантической структуре слова и выражено с неодинаковой степенью отчетливости, так как прототерминам были свойственны синкретизм и диффузность семантики, отражающие исходную связь этих специальных номинаций с бытовыми представлениями и понятиями.

Вместе с тем семантическое поле кредитной лексики в древнерусском языке уже обнаруживает некоторые признаки потенциальной терминосистемы, так как в нём констатируются устойчивые формально-семантические связи прототерминов, представленные в виде ряда словообразовательных гнезд. Деривационные связи кредитных номинаций в древнерусском языке XI–XIV вв. можно квалифицировать как доминирующий вид системных отношений в формирующейся кредитной терминологии. Становлению её системной организации препятствует стихийное формирование прототерми-

нов, их количественный рост, обуславливающий избыточность дублетных номинаций и нарушающий упорядоченность зарождающейся терминосистемы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев, С. В. Славянская Европа V–VIII веков [Электронный ресурс] / С. В. Алексеев. – М. : Вече, 2009. – Режим доступа: http://oldevrasia.ru/library/Sergey-Alekseev_Slavyanskaya-Evroga-V-VIII-vekov/. – Дата доступа: 27.06.2015.
2. Любавский, М. К. Лекции по древней русской истории до конца XIV века : учеб. пособие / М. К. Любавский. – 5-е изд., стер. – СПб. : Лань, 2002. – 480 с.
3. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
4. Кобрин, Р. Ю. О понятиях «терминология» и «терминологическая система» / Р. Ю. Кобрин // Татаринцев, В. А. История отечественного терминоведения : в 3 т. / В. А. Татаринцев. – М. : Моск. Лицей, 2003. – Т. 3 : Аспекты и отрасли терминологических исследований (1973–1992). – С. 35–40.
5. Фельде, О. В. Языки для специальных целей в историко-лингвистическом аспекте / О. В. Фельде // Вестн. Бурят. гос. ун-та. – 2013. – Вып. 10, Филология. – С. 50–55.
6. Гринев-Гриневиц, С. В. Терминоведение : учеб. пособие / С. В. Гринев-Гриневиц. – М. : Академия, 2008. – 304 с.
7. Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд : в 38 вып. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. – М. : Наука, 1974–2012. – 38 вып.
8. Даниленко, В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 246 с.
9. Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.) : в 10 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. – М. : Рус. яз., 1988–1990. – 10 т.
10. Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. [Электронный ресурс] / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. – М. : Наука, 1975–2006. – 28 т. – Режим доступа: <http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=xi-xvii>. – Дата доступа: 12.11.2015.
11. Срезневский, И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам : в 3 т. / И. И. Срезневский. – СПб. : Тип. Императ. Акад. наук, 1893–1912.
12. Ларин, Б. А. Лекции по истории русского литературного языка (X – середина XVIII в.) / Б. А. Ларин. – М. : Высш. шк., 1975. – 327 с.
13. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева ; под ред. и с предисл. Б. А. Ларина. – 2-е изд., стер. – М. : Прогресс, 1986–1987. – Т. 3. – 1987. – 832 с.
14. Тихомиров, М. Н. Пособие для изучения Русской Правды / М. Н. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1953. – 192 с.
15. Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный : в 6 т. – СПб. : Императ. Акад. наук, 1806–1822. – 6 т.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 18.10.2016

Pristupa N.N. At the Beginnings of Formation of the Russian Credit Term System

The article deals with the origin and formation peculiarities of the system of linguistic units, which denote the concepts of Russian credit term system in the Old Russian language. The description of the composition, semantic characteristics and systems organization of the semantic field of credit vocabulary in the initial stage in the Old Russian state was done. Specific features of the semantic structure of the special categories at an early stage of development of the credit sector, reflecting their original link with the everyday ideas and concepts (ambiguity, semantics, syncretism, diffuse) are identified. In the considered period of time types of system relations in the elemental terminology were found out, their specificity was sum up (lack of regulating on the paradigmatic level because of semantic indeterminacy, a great number of doublets with similar meaning; co-existence of native Russian and foreign naming units). It was concluded that word-formative relations in the initial stage of formation of semantic field of credit vocabulary are represented more distinctly.

УДК 81'11=161.3

Т.М. Ігнаціук*выкладчык каф. рускай і беларускай моў
Брэсцкага дзяржаўнага тэхнічнага ўніверсітэта***КАТЭГОРЫЯ ПАФАСУ І МАЎЛЕНЧАЯ ДЗЕЙНАСЦЬ**

Артыкул прысвечаны аднаму з канструктыўных складнікаў моўнай дзейнасці – пафасу. Даследуюцца і асэнсоўваюцца найбольш тыповыя праявы пафасу, яго лакалізацыя ў розных тыпах моўнай дзейнасці, тыповыя спосабы выказвання. Праводзіцца спроба навуковай дэфініцыі названага складніка маўлення. Паступаюцца субстанцыянальная сутнасць пафасу, адзначаецца яго намінацыйны статус і сувязь з найбольш вядомым інстытутам мовы – катэгорыяй імя.

Уступ

Тэрмін *пафас* (ад ст.-грэч. *pathos*) вядомы яшчэ з часоў антычнасці. Аднак нельга сказаць, што на сённяшні дзень паняцце, якое называецца гэтым тэрмінам, мае дакладна акрэсленую дэфініцыю. Звычайна катэгорыя пафасу разглядаецца ў курсе рыторыкі і трактуецца як «непасрэднае выражэнне пачуццяў у адносінах да прадмета маўлення» [1, с. 82], як «узбуджэнне (выкліканне) эмоцыі ці пачуцця, на базе якога і адбываецца перакананне» [2, с. 149–160].

У якасці катэгорыі рыторыкі пафас упершыню быў дэталёва распрацаваны Арыстоцелем. Кажучы пра розныя ўласцівасці стылю, філосаф размяжоўвае пафас, этас і логас: «Стыль будзе валодаць належнымі якасцямі, калі ён поўны пачуццяў (пафас), калі ён выяўляе характар (этас) і калі ён адпавядае сапраўднаму становішчу рэчаў (логас)» [3, с. 21]. У антычнай эстэтыцы пафас азначаў пэўнае натхненне, пераважна трагічнага тыпу, звязанае з пакутай асобы. Так, Арыстоцель у «Паэтыцы» адносіць пафас да ліку неабходных элементаў трагедыі і характарызуе яго як «дзеянне, якое прыносіць гібель або боль». У «Метафізіцы» філосаф разумее пафас як магчымасць пераходу ад аднаго стану да другога – больш узвышанага, а ў «Рыторыцы» вызначае пафас як «тое, пад уплывам чаго людзі змяняюць свае рашэнні, бываюць задаволеныя ці незадаволеныя» [4, с. 11]. Паводле трактоўкі Арыстоцеля, пафас уяўляе сабой прыём, пры якім апавядальнасць перадаецца праз трагедыю героя, яго пакуты і эмоцыі глядачоў. Карыстаючыся пафасам, аўтар ці моўца павінен выклікаць у аўдыторыі патрэбныя адчуванні, не адкрываючы пры гэтым свае ўласныя. Ад старажытных часоў вылучаюць пафас гераічны, трагічны, рамантычны, сентыментальны і сатырычны. Да пафасу традыцыйна звярталіся аўтары од, эпасаў, трагедый.

У эстэтыцы новага часу катэгорыя пафасу была распрацавана перш за ўсё Фрыдрыхам Шылерам у цеснай сувязі з паняццем узнёслага і канцэптам свабоды. Паводле Шылера, пафасу неабходна апазіцыйнае адчуванне не толькі глыбокіх і моцных пакут, але і адчуванне пазбаўлення ад іх; каб у барацьбе маральнага «я» чалавека з пакутамі выяўлялася ўнутраная свабода чалавечага духу. Пафас новага часу – гэта ўзвышаная свабода духу, якая ўзнікае ў выніку перамогі яго над перажываннямі і пакутамі.

На думку Гегеля, пафас – гэта ўсеабдымная субстанцыянальная сіла свету, якая становіцца ўнутранай спружынай дзейнасці чалавецтва, цэнтрам, які вызначае сабой усе чалавечыя адчуванні і ўчынкі. У такім разуменні пафас складае «сапраўдны цэнтр, сапраўднае царства мастацтва» [5, с. 236].

Навуковы кіраўнік – В.І. Сянкевіч, доктар філалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры агульнаадукацыйных дысцыплін і методык іх выкладання Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

У рускім літаратуразнаўстве значнае распаўсюджанне мела тэорыя пафасу, распрацаваная Вісарыёнам Бялінскім. Ён лічыў, што «крыніца творчай дзейнасці асобы ёсць яе дух» [6, с. 313]. Пафас ёсць запал, які ініцыюецца ідэяй; ён чыста духоўны, маральны. Праўдзівае адлюстраванне рэчаіснасці не ініцыюецца без пафасу.

Пафасам у літаратуразнаўстве называецца «ідэйна-эмацыянальная накіраванасць літаратурнага твора, якая вызначае спецыфіку мастацкага зместу ў сукупнасці ўсіх яго кампанентаў» [7, с. 264]. Пафас разумеецца як пачуццё, запал, якія ўклаў у свой твор аўтар і якімі ён хацеў бы натхніць чытача.

У Тлумачальным слоўніку беларускай мовы (ТСБМ) слова *пафас* мнагазначнае. Ён называецца «ўздым, запал, а таксама знешняе іх праяўленне»; «уздым, натхненне, энтузіязм, выкліканая якой-н. высокай ідэяй»; «сутнасць, асноўная ідэя, накіраванасць чаго-н.» [8, т. 4, с. 126].

Шматлікія спробы даць пафасу адназначнае лагічнае азначэнне, з нашага пункту гледжання, не могуць быць паспяховымі. Пафас не мае фармальна-лагічнай, прадметнай прыроды. Сутнасць пафасу субстанцыянальная. Пафас звязаны з субстанцыяй маўлення, а таму не дапускае азначэння па форме «*X – гэта...*». Пафас, як і жывое слова, належыць неакрэсленай, але актуальна знаёмай і дакладна вядомай рэальнасці маўленчай дзейнасці.

«У XX ст., – адзначае Дж. Сёрл, – філосафы навучыліся з найвялікшай асцярожнасцю задаваць пытанні па форме “Што такое...”, напрыклад: “Што такое ісціна?”, “Што такое лік?”, “Што такое справядлівасць?”. Урокі дваццатага стагоддзя (хаця іх хутка забываюць у стагоддзі дваццаць першым) сведчаць, што найлепшы падыход да вырашэння гэтых праблем – “падкрэсліся” да іх непрыкметна. Не пытайцеся, што такое ісціна, а спытайце, пры якіх умовах мы гаворым пра некаторае выказванне, што яно ісціннае. Не пытайцеся, што ёсць лік, а пытайцеся пра тое, як (тут і далей падкрэслена намі – *T.I.*) “лічбавыя выражэнні функцыянуюць у рэальнай матэматычнай практыцы”» [9, с. 7].

Мы прапануем выкарыстоўваць адзначаны метады і пры адказе на пытанне пра тое, што такое пафас. Пафас не можа быць вызначаны прадметна як «што», пафас заўсёды – «як». Пад пафасам з часоў старажытнасці разумеецца якасць маўлення. Зыходнай тэарэтычнай устаноўкай пры дэфініцыі пафасу, з нашага пункту гледжання, з’яўляецца прызнанне таго, што яму нельга даць азначэнне. Пафас належыць да быцця – «неакрэсленай, але да ўсіх дачыненай стыхіі светабудовы» (М. Хайдэгер). Пафас дапускае разуменне ў сваіх праяўленнях. Тое, як праяўляецца пафас, і стане істотным у разуменні яго сутнасці. Замест таго, каб азначаць «Пафас – гэта...», варта звярнуцца да абставін маўлення і адзначыць, як праяўляецца складнік маўлення, які называецца пафасам.

Са шматлікіх апісанняў адзначанага паняцця вынікае, што пафас праяўляецца і разумеецца, перш за ўсё як *уздым (пад’ём)* – якасць паводле дзеясловаў *узняць, падняць* і дэрыватаў ад іх.

Істотным момантам у разуменні адзначанай якасці з’яўляецца парадаксальны момант: *узняць, падняць уверх* не значыць «павысіць». Павысіць можна ступень (*павысіць прадукцыйнасць працы*), а падняць – узровень (*падняць узровень якасці*). Кантэксты дзеясловаў *падняць, узняць* і да т.п. экстэнсіянальныя (іменныя), у адрозненне ад інтэнсіянальных кантэкстаў дзеяслова *павысіць*, накіраванага на ступень як форму вытворнага дзеяння.

Дзеясловы *узняць, падняць* валодаюць выразнай суб’ектыўна-ўнутранай арыентацыяй. Фразеалогія «пад’ёму» звязана з праяўленнем пафасу: *узняць (падняць) галаву* – стаць бадзёрым, смелым, упэўненым; *падняць (узняць) голас* – рашуча выказаць сваю думку; *падняць (узняць) меч (зброю)* – пачаць вайну, пайсці супроць каго-н.; *падняць (устаць) на ногі* – усхвалявацца, прымусіць трывожыцца; *падняць (узняць) руку* на каго –

зробіць замах на каго-, што-н.; *падняць (узняць) сцяг* – пачаць барацьбу за што-н., у імя чаго-н. (ТСБМ).

Акт уздыму звязаны з пераменаў ранейшага (папярэдняга) стану, г.зн. з падзеяў. Паняцце «перамена» з’яўляецца крытэрыем падзеі. У выніку перамены стану адбываюцца акты станаўлення. Падзея, у адрозненне ад факта, заўсёды звязана з момантам паўстання чаго-небудзь. У філасофіі Гегеля адзначаная перамена называецца тэрмінам *зняцце*. Несумненна, што гэтая перамена звязваецца з адыходам ад папярэдняга стану эвалюцыйнага росту да наступнага стану рэвалюцыйнага развіцця. Статус падзеі, у адрозненне ад факта, заўсёды рэвалюцыйны. Сам акт станаўлення каго/чаго кім/чым-небудзь ёсць акт рэвалюцыйны – зняцце супярэчнасці мінулага і таго, што прыходзіць яму на змену. Адсюль не выпадковым з’яўляецца становішча, што этас праяўляецца ў пераломных момантах гісторыі. Аб гэтым, у прыватнасці, пішуць гісторыкі літаратуры: «На апошнім этапе вайны, калі перамога над ворагам становілася блізкай, часцей з’яўляліся паэтычныя, пафасныя творы».

Пафас разумеецца таксама як «*узнёсласць*». Сэнс прыметніка *ўзнёслы* тлумачыцца наступным чынам: «1. Прыўзняты, урачысты. *Узнёслы настрой. Узнёслая прамова*. 2. Поўны вялікага значэння, глыбокага зместу, высакародных пачуццяў. *Узнёслыя мары*» (ТСБМ). Адзначаная якасць адсылае пафас у «незямную» рэальнасць. Гэтым пафас адрозніваецца ад прыземленасці этычнага пачуцця.

У шматлікіх кантэкстах пафас трактуецца як *узбуджэнне*. Дзеяслоў *узбудзіць* сведчыць аб ініцыяцыі пэўнага стану, аб паўстанні новай рэальнасці: «1. Заставіць прагнуцца. 2. *Каго-што*. Прывесці ў адпаведны стан. *Узбуджаныя нервы*. 3. Выклікаць, абудзіць у кім-н. якія-н. пачуцці, думкі, стан. *Узбуджаная рэўнасць. Узбуджаная цікаўнасць*. 4. Паставіць, вынесці на абмеркаванне, вырашэнне. *Узбудзіць крымінальную справу. Узбуджанае пытанне*» (ТСБМ). Знамянальнай з’яўляецца сувязь узбуджанасці з момантам «дэ-юрэ». Пафас не фактаграфічны. У ім праяўляецца не міласць, але закон і ахвярнасць.

Пафас інтэрпрэтуецца як «*эмацыянальны запал*». Істотна тое, што адзначаны складнік маўлення праяўляецца эмацыянальна. Будучы якасцю маўлення, эмацыянальнасць не мае дачынення да моўнай рэфлексіі – у тым ліку і пачуццёвай. Эмоцыя – рэакцыя. Эмацыянальнай называецца асоба, якая здольна жыва рэагаваць. Эмацыянальнасць – адно з найбольш істотных пафасных праяўленняў. У слове *запал* зноў жа індукуюцца ініцыяцыйная сутнасць пафасу. Не выпадкова гэтым словам называюць «прыстасаванне і сродак для запальвання выбуховага рэчыва» (*запал гранаты*); параўн. перан.: «гарачнасць, парыў. *Астыў запал. Гаварыць з запалам*» (ТСБМ).

Яскравым праяўленнем пафасу выступае *натхненне*. У ТСБМ пад гэтай якасцю разумеецца: «1. Стан творчага ўздыму. *Плённа пішацца ў хвіліны творчага натхнення*. 2. Душэўны ўздым, запаленне. *Гаварыць з натхненнем*». (ТСБМ). Без адзначанай якасці не адбываецца творчасць – гаворыцца пра «*творчае натхненне*». Даўно заўважана, што сапраўдныя шэдэўры нараджаюцца пры моцным эмацыянальным перажыванні, узрушэнні. Менавіта ў хвіліны душэўнага пад’ёму адкрываецца адна з найбольш цудоўных існасцей чалавека – творчасць.

З вышэйадзначанай якаснай прыкметай пафасу звязваецца яго ідэйнасць. Пафас разумеецца як *ідэя*. Калі выступоўца пачынае сваю прамову словамі «*Пафас майго выступлення ў тым, што...*», то ён, несумненна, разумее пад пафасам галоўную ідэю выступлення, якую імкнецца данесці да слухачоў (параўн.: *патрыятычныя ідэі, ідэя дабра і справядлівасці* і да т.п.). Пафас – катэгорыя ідэалагічная, г.зн. інстытуцыянальная. Укараненне новых ідэй у жыццё не абыходзіцца без пафасных праяўленняў, асабліва калі гэтыя ідэі (як сведчыць гістарычны вопыт) маюць сацыяльна-рэвалюцыйны статус.

Немагчымасць фармальна-лагічнага азначэння пафасу па форме «Х – гэта...» не перашкаджае спробе выпрацаваць навуковую дэфініцыю адзначанага паняцця па мадэлі «Х называецца...». На нашу думку, такой дэфініцыяй здольна быць наступная:

Пафасам называецца інстытуцыянальна-ідэалагічны складнік маўлення, звязаны з актамі ідэнтыфікацыі падзей, іх абставін і ўдзельнікаў, якія эксплікуюцца ў выказванні шэрагам суб'ектыўна-эмацыянальных праяўленняў прамоўцы, такіх, як уздым, узнёсласць, запал, натхненне, энтузіязм і да т.п.

Антытэза этасу і пафасу маўлення

Пафасу як актыўнаму дынамічнаму перажыванню ў антычнай эстэтыцы супрацьпастаўляецца этас – пасіўная якасць чалавека. Пафас і этас – два складнікі, якія суправаджаюць логас маўлення; інакш кажучы, гэта рытарычныя абставіны маўлення. У даследаванні пафасу відавочна тое, што ён кантрастуе з этасам і ўспрымаецца на яго фоне. Кантраст этасу і пафасу – гэта антытэза звычайнага і надзвычайнага, рэальнага і ўстаноўленага (намінальнага), звычаю і закону, тэмы і ідэі. Супрацьпастаўленне этасу і пафасу выразна праяўляецца ў сацыяльнай з'яве, якая называецца *ідэалагізацыяй*. Звычайна гаворыцца пра *ідэалагізацыю жыцця*. Жыццёвы этас ненатуральна падмяняецца ідэалагічным пафасам. Напрыклад, у хаце мясцовага актывіста Міканора (раман І. Мележа «Завеі, снежань») партрэты «правадыроў міравога пралетарыяту» ўспрымаюцца недарэчна: сялянская хата – культурная этычная інстытуцыя.

Сядзячы пры сталае, не выказваючы цікаўнасці, агледзеўся: хата маленькая, на адзін пакой, падлога з гліны. Можна сказаць, няма падлогі. Палаці, двое палацяў: сына і старых. Даматканья коўдры. Вялікая скрыня – гонар сялянскай хаты на Палесці. Таксама, мабыць, з даматканым палатном, са святочнай вопраткай. На сценцы – партрэты Сталіна і Калініна. У кутку ўверсе – пуста, абразы зняты. Але ручнік вісіць, як даніна старому... На падаконніку – стосік кніжак. Брашурны... Дзе ж калгасныя дакументы? Пэўна, у скрыні... (Мележ).

У яшчэ адным фрагменце названага твора этычная назва *чалавек* супрацьпастаўляецца агентыўным інстытуцыянальным імёнам, якія вымаўляюцца з пафасам:

– Мама, ты нічога не разумееш, – перабіў яе Лёва. Ён так гаварыў, што адчуваўся – яму вельмі няёмка за яе перад сакратаром райкома партыі, які ўсё чуе. Лёва – камсамалец, член бюро камсамольскай ячэйкі школы.

– Ты – разумееш! Ты рана стаў разумны, Лёва! Такі разумны, што ўжо матку вучыш! – Цыля не так абураецца, як высмейвае сына. Разважліва наступае: – Чалавек павінен спаць? Павінен есці? Няхай ён і бальшавік... Бальшавікі павінны есці ці не? (Мележ).

Антытэза этасу і пафасу ўсведамляецца паводле кантрастыўнай мадэлі «*Не..., а...*». У гэтай мадэлі звычайнае (зямное) кантрастуе з незвычайным (узнёслым), ці наадварот. Розныя назвы аднаго і таго ж ствараюць рэфэрэнтную тоеснасць – карэфэрэнтнасць. Гэтую з'яву не варта змешваць з раўназначнасцю або блізкасцю значэнняў. Імя не мае значэння, але валодае сэнсам, які і раскрываецца ў экстэнсіянальных кантэкстах іменнай тоеснасці. Як справядліва заўважае Д.М. Шмялёў, «патрэбна з усёй рашучасцю запырэчыць супраць змешвання дзвюх цалкам розных з'яў: блізкасці значэнняў розных слоў і здольнасці розных адзінак называць тыя самыя аб'екты» [10, с. 141].

В. Гумбальт выказаў думку, што імя не з'яўляецца прадстаўніком рэаліі – яно выражае наш пункт гледжання на яе. Выражэнне розных поглядаў на адзін і той жа рэфэрэнт – крыніца яго разнастайнай намінатыўнай прэзентацыі ў мове. Так, калі ў санскрыце *слон* называецца то *двойчы п'ючым*, то *надзеленым рукою*, то кожная з гэтых намінатыўных адзінак утрымлівае ў сабе асаблівы сэнс, хаця ўсе яны называюць адзін і той жа клас рэфэрэнтаў [11, с. 85].

На падставе рэферэнтнай тоеснасці ўзнікае вядомая фігура маўлення – перыфраза. Перыфрастычны статус маюць інтэрпрэтуючыя намінацыі – інстытуцыянальныя акты: *вузы Гіменя – шлюб, з’явіцца на свет Божы – нарадзіцца, пачыць у бозе – памерці, пусціць чырвонага пеўня – падпаліць чыю-небудзь уласнасць* і да т.п. Перыфраза «іграе» не толькі на павышэнне, але і на паніжэнне. Так, перыфрастычнымі з’яўляюцца дэрываты, якія ўзнікаюць па субстытутыўнай мадэлі з сэнсам «замест»: *рукі – граблі, нос – рубільнік, галава – гарбуз, ногі – аглоблі, ложак – бярлог* і да т.п.: – *Табе, Глаша, ні за што нельга брацца. У цябе не рукі, а граблі* (Капыловіч).

Пафас спрыяе ўзнікненню і замацаванню ў мове дзейсна-энергетычнай лексікі і фразеалогіі. Публіцыстычны пафас не абыходзіцца без перыфразы: не *салдат*, а *воін*, не *ўніверсітэт*, а *альма матар*, або *храм навукі*; не *вярблюд*, а *карабель пустыні*, не *нафта*, а *чорнае золата* і г.д. «Вечны бой» ваяўнічага пафасу кантрастуе са звычайным светаадчуваннем звычайнага чалавека культуры, якое працівіцца ваяўнічасці і выражаецца ў інтэнцыі *«абы ціха, абы вайны не было»*. Цішыня – этычны фон і адначасова найвялікшая паэзія, з якой кантрастуюць ідэалагічныя фігуральныя гешталты маўлення.

Сферы праяўлення маўленчага пафасу

Гіпатэтычна дапускаем, што пафас здольны праявіцца ў любой актыўнай дзейнасці. Рэдка якая дзейнасць не абыходзіцца без такіх пафасных прыкмет, як уздым, натхненне, эмацыянальнасць і да т.п. Найбольш яскрава этычна-пафасная антытэза праяўляецца ў дзейнасці, у якой галоўную ролю іграе слова. Так, публіцыстыку немагчыма ўявіць сабе без пабуджальнага пачатку. У газетных тэкстах прысутнічае імкненне ўзбудзіць інтарэс да пэўнай падзеі, заклікаць чытача да актыўнай дзейнасці, стварыць шырокі рэзананс таго, што адбываецца ў грамадстве. Жыццё набывае ідэалагічныя вымярэнні, ствараецца ідэалагізавана-ўзнёслая мова, якая кантрастуе са звычайным чалавечым словам.

Наўрад ці звычайны селянін на пытанне, што ён рабіў увесь час у полі, скажа: *«Ад зоркі да зоркі знаходзіўся на пярэднім краі барацьбы за ўраджай»*. Аднак так за яго скажуць ідэолагі, якія ствараюць «гераічную» лексіку і фразеалогію, клапацячыся аб падтрыманні баявога духу грамадства ў цэлым і асобных яго прадстаўнікоў. У выніку ідэалагічных інтэнцый *збор ураджаю* замяняецца *бітвай за ураджай*. Паводле існуючай ідэалагічнай устаноўкі аказваецца мала проста *жыць мірна*, неабходна *змагання за мір*.

Адзначым, што тэхналогія ўтварэння пафасных адзінак маўлення нагадвае біржавы гульні: спекуляцыю на павышэнне (*не дом, а палац*) і на паніжэнне (*віно – слёзы Мічурына*). Акцыі рэферэнта «падаюць» ці «падымаюцца» ў залежнасці ад узвышанай ці зніжанай яго намінацыі.

Акрамя публіцыстыкі, пафас прысутнічае ў мастацкіх творах, прысвечаных «лёсавызначальным» вехам гісторыі, напрыклад, рэвалюцыйным падзеям, сацыялістычнаму будаўніцтву, калектывізацыі і індустрыялізацыі. Менавіта такімі з’яўляюцца творы, што ўваходзяць у «Палескую хроніку» Івана Мележа. Рэвалюцыйны пралетарскі пафас кантрастуе з патрыярхальным вясковым этасам.

Аснову пафасу складае супярэчнасць, якая вынікае з ідэалагічнага пазіцыяніравання: *мы – яны, наша – не наша, пралетарскае – буржуазнае* і г.д.

«Варожыя сілы ўсіх масцей, – загаварыў ён (Башлыкоў) выразна, дужа, – дзейнічаюць шырокім фронтам. Яны дзейнічаюць у міжнародным маштабе і на ўнутраным фронце. Яны не грэбуюць нічым, каб падарваць нас. Яны шкодзяць нам і ў вялікіх, дзяржаўных справах, і ў малых. У любым сяле, у любым калгасе...

Класавы вораг дзейнічае. І мы таксама, – голас Башлыкова ўсё цвярдзеў, – будзем дзейнічаць! Мы будзем бязлітасна біць па ворагу і яго пасобніках! Дзе б яны ні вы-

лезлі!» (Мележ); *Хлопец быў наш, – як бы білі Апейку словы ішчадавання. Мы верылі яму. Спадзяваліся на яго як на камсамольца, таварышча!.. Ён не можа быць не нашым. Усё, што ў ім ёсць добрае, усё гэта наша. Ад савецкай улады...* (Мележ).

Узровень пафасу падымаецца ў сувязі з ідэалагічным напружаннем маўлення. Займеннік *мы* набывае пафаснае гучанне, увасабляе ідэю маналітнага адзінства.

Пафас і іменнасць

Сутнасць пафасу намінатыўная. Пафас – неад’емная рыса іменных адзінак мовы. Імёны супрацьпастаўляюцца дэскрыптывам. Так, пытанне «*Якога роду ты?*» прадугледжвае этычную дэскрыптыўную назву: «*Як тваё імя, якога роду ты? Хто наканаваў табе твой шлях? Таямніц якіх словаў непастых, Адшукаць хацеў у гэтых краях?*» (С. Осіпаў, А. Усціновіч). Реферэнтам назвы выступае аб’ект (індывід). Назва-дэскрыптыў – метка рэаліі. Прыкмячаецца тое, што існуе і лакалізуецца актуальна («тут і зараз»), што адразу кідаецца ў вочы. Канкрэтная лексіка, якая называе фактаграфічныя рэаліі, цалкам дэскрыптыўная.

Дэнатат імені – суб’ект, які пазіцыяніруе сябе ў ідэалагічным прававым полі. Імя – катэгорыя юрыдычная. Так, Канстытуцыя Рэспублікі Беларусь гарантуе «право на жыццё, достойныя ўмовы жыцця і охрану здароўя, образование и труд, отдых и досуг, на свободу личности и защиту, на имя и гражданство, материальное обеспечение» (Арт. 43).

Уласнае імя ідэнтыфікуе суб’екта права як тое, што сабе асобу («*Я, Іван Пятровіч, ...*»). Асабованае «Я», змяняючыся пад уплывам сацыяльных умоў, разам з ростам ведаў, культуры і выхаваннем волі, тым не менш захоўвае ўнутраную цэльнасць і субстанцыяльнасць. Дзякуючы наяўнасці некаторых істотных параметраў структуры духоўнага свету чалавек як асоба застаецца самім сабой.

Праз агульнае імя асоба атаясамляе сябе з сацыяльна легітымным калектывам (*Я доктар, настаўнік, журналіст...*). Сацыяльная ідэнтыфікацыя выражаецца таксама камітатыўным (сумесным) «Мы»: *Ну, от і ідзі ў тэы свой рай! А мы, нібыто, так пажывем! Нам і так непагано!* (Мележ); *Мы – людзі. І мы ніколі не пагодзімся з імі (гітлераўцамі), нават калі яны перамогуць* (Лынькоў).

Права на імя – філасофская праблема. Асоба павінна «па праву» насіць уласнае імя, упісвацца ў сацыяльную рэальнасць: «*Паслухай, ты! – шэпт Хрысці перарывісты. – У майго сына ёсць імя, прозвішча і імя па бацьку. Ён – Хведар Хведаравіч Жытнік. Разумееш? Мой муж, Хведар Жытнік, які загінуў на фронце, наказаў даць гэтакім дзіцяці сваё прозвішча і імя... І я нікому! Разумееш? Нікому! Нават табе не дазволю!*» (Каліна).

У этычным полі культуры правіць звычай; культура абапіраецца на традыцыю («*Так прынята*»). Гэта ўзровень статычнага факта, фактаграфіі, экстэнсіўнага росту і прыросту. Носьбіты культуры адаптуюцца да навакольнага асяроддзя («*Як ёсць, так ёсць*», «*Не намі заведзена*»). У інфармацыйнае поле культуры трапляюць рэальныя («па прыродзе») дэскрыпцыі (словы тыпу *заяц, воўк* і інш.). Назва – спосаб разумення свету: *У свеце разнастайным ёсць яснасць і туман. Пакуль прадмет не названы, ён незразумелы нам. Пытаем у страху: Хто ён, адкуль, чый?* (Давід Самойлаў).

Поле ідэалогіі дынамічнае. Замест культурных акцый у ідэалагічным полі адбываюцца і дынамічна развіваюцца падзеі. Ідэалогія – узровень імені. Ідэалогія зыходзіць з устаноўкі «як мусіць быць». Ва ўласным і агульным імені няма матывуючай рэчыўнасці, аднак любое імя ўвасабляе дынамічна-стэрэатыпную ідэю.

Нараджэнне дзіцяці – факт, які сведчыцца метрыкай (пасведчаннем аб нараджэнні) і трапляе ў этычнае поле культуры. Акт жа іменавання здольны набываць інстытуцыяльна-ідэалагічны статус: *Ты будзеш Сеня. Гучыць па-пралетарску. Сеня!.. А што, добра!* (Асіпенка). Наданне дзіцяці ўласнага імені – імяніны – сацыяльна значная па-

дзея. Імя не пасведчанне індывіда (аб'екта), а засведчанне асобы. Падзея суправаджаецца пафасам. Факты – прыналежнасць этасу.

У адрозненне ад этычных дэскрыптываў, імёны існуюць не «па прыродзе», а «па ўстанаўленні». Уласнае імя – ідэалагічная ўстаноўка асобе, якой яна павінна быць, яе закон.

Па сутнасці, імёны – гэта вышэй развітыя дэскрыптыўныя назвы, з якіх элімінавана феноменальная рэчыўнасць. Так, вядома, што ў імені *Пётр* той жа этымон, што і ў назве *камень*; *Булат* – «сталь» і да т.п. Ва ўласнага імені ёсць «унутраная форма»: *Аляксандр* – «пераможца», *Наталля* – «родная». Імя ўласнае не мае значэння, аднак валодае данамічным стэрэатыпам, выступае носьбітам сацыяльнай інфармацыі.

Не ўсякі індывід пазіцыяніруе сябе як самастойную асобу і валодае сацыяльным статусам. У бяспраўных аб'ектаў тварнага і рэчыўнага свету ўласнага імені няма. Індывіды распазнаюцца праз дэскрыптыў – клічкі ці мянушкі: *Іван*, па-вулічнаму *Макацёр*; *кошка Мурка*; *А за вочы Тольку з Лёшкам дык адно і называлі па мянушцы, бы забываліся, што ў іх ёсць імя, бацькава прозвішча. Хто яго ведае, за што за якое Тольку далі мянушку Павук? Ці не за тое, што ён надта хітраваў? Наробіць дзе шкоды – і выкруціцца, вылізне, як павучок на сваёй тоненькай павуцінцы ўцячэ, схавалецца... А Лёшка, Гега, дык той заўсёды лупіў зубы – «ге-ге-ге»... (Капыловіч).*

Пафас уласнага імені тлумачыцца тым, што носьбіт яго фігуруе як прававая асоба. Імя ўздымае бяспраўнага індывіда на вышыню сацыяльнага быцця. «*Я называюся Ася, а ты?*» – «*Я – Анатоль. Раней мама казалы Толік, а цяпер я ўжо вырас*». *Ася паглядзела на хлопчыка і засмялася. «Ой, мамачкі, – сказала яна, як гаварыла заўсёды цётка Марыля, яе апякунка. – Ён вырас!.. Стане на палена, дык свінні па калена. Вырас!.. Маленькі ты яшчэ зусім...» (Брыль).*

Праз формулу ўласнага імені падкрэслена выказваецца асаблівае шанаванне асобы: «*Як жа жывем, Аўдоця Пятроўна?*» – *пацікавіўся звонка, прыязна Башлыкоў. Імя па бацьку старой выпытаў ціха ў сына. – «Да як? Жывем» (Мележ); Руды падышоў апошні, паздароўкаўся... Ціснуўшы руку, павінішаваў: «Са шчаслівым вазвращэннем, Міканор Дамецевіч!» (Мележ); Сам ён, хоць яго часам і велічаюць па імя і па бацьку, Сцяпан Уласавіч, амаль нічым не розніцца ад іншых дзядзькоў – ні гаспадаркай, ні адзеннем (Мележ).*

Запатрабаваннем пафасна-ідэалагічнага гучання выкліканы да жыцця шматлікія ўласныя імёны, якія выкарыстоўваліся ў свой час у моўнай практыцы: *Кім* (Камуністычны інтэрнацыянал), *Рэм* (Рэвалюцыя міравая), *Акцябрына* (народжаная Акцябром) і да т.п. Безумоўна, «гучанне» з'яўляецца прычынай распаўсюджвання такіх прозвішчаў, як *Гром*, *Громаў*, *Грамыка* і пад.; параўн.: *Сталіна*, *Турбіна*, *Рэўдзіт* (рэвалюцыйнае дзіця), *Авангард*, *Электрон* і да т.п. *Кіна механік тут фігура! Самі пабачыце. А як яго імя, ніколі не здагадаецца: Молат. Праўда, Молат Дзмітрыевіч. Самае індустрыяльнае імя ўляпілі бацькі на ўсё жыццё (Грахоўскі).*

Агульнае імя і сацыяльныя аспектацыі

Пафас агульнага імені звязаны з існуючымі сацыяльнымі аспектацыямі – спадзяваннямі, якіх чакае ад носьбіта імені грамадства. Прыналежнасць да сацыяльнай катэгорыі фіксуецца агентывымі імёнамі: *настаўнік*, *доктар*, *будаўнік* і да т.п.

Кожная асоба ўспрымае і сведчыць пра сябе праз агентывае імя, арыентуецца ў дзейнасці на сацыяльны стэрэатып (эталон) рэферэнта, які належыць да той ці іншай рэферэнтнай групы: *Я – старшыня сельсавета Зот Мітрафанавіч Галушка. Бяру ўсю адказнасць на сябе (Марчук); Я – настаўніца. Я – чалавек, якому па закону трэба вучыць. Мяне для гэтага рыхтавалі (Мележ); Я – журналіст і возьму такі грэх – спыніць нарэшце публічную істэрыку (Чапруноў); Я – салдат. І не дзеля таго я апрануў ва-*

енную форму, каб толькі пра тое і думаць, як у царкву вырвацца. Салдат, веруючы ён ці атэіст, заўсёды павінен быць гатовы ўзяць у рукі зброю, абараніць сваю зямлю ад ворага. (Зданюк); Я – дырэктар. Я павінен ісці ўпоравень з часам і ні на крок не адставаць (Іванова).

Агентскае імя ўключае сацыяльную эспектацыю; сацыяльны калектыў прадпісвае пэўны стэрэатып паводзін і неад’емныя якасці носьбіту імені: «Доктар павінен быць добрым», – слабым голасам абазвалася Гэля (Рудова); Дык выручы ўжо, бо ж камсамалец (Быкаў); Мы з табой байцы. Толькі ўперад і ні кроку назад (Супрунчук); Ты ж лейтэнант! Чаму ляжыш? Камандуйце, па-пластунску, наперад! (Быкаў); Мы во бабы і то... А ты ж франтавік! (Барысевіч).

Пафасны патэнцыял агентскага іменнаў праяўляецца як прадпісанне да актыўнай дзейнасці, натхняе на здзяйсненні і адпаведнае захаванне: Бацька ўжо багата гадоў ляжаў недзе ў салдацкай магіле, і маці – нібы жартам, нібы сур’ёзна – казалі пра малаго: «мужчынка мой», «хадзяін наш!» (Мележ).

У сэнсавым аспекце агентскага іменнаў выяўляюцца дынамічныя стэрэатыпы, якія з’яўляюцца складнікамі культурна-ідэалагічных канатацый. Так, інфарматыўны аспект імені настаўнік складае тое, што ім называецца «той, хто выкладае ў школе; той, хто наогул з’яўляецца натхніцелем, хто кіруе, вучыць чаму-небудзь; той, хто дапамагае каму-небудзь засвоіць спецыяльнасць на прадыемстве, выходзіць працоўныя навывкі» [8, т. 3, с. 313]. Аднак, безумоўна, за межамі слоўнікавай дэфініцыі засталіся звесткі, што складаюць культурна-ідэалагічнае «дасье» агента, якія актуалізуюцца ў розных сацыяльных кантэкстах ужывання яго імені: Прырода заклала ў ім талент настаўніка. Ён, прасты чалавек, быў такі начытаны і так талкова і разумна разважаў аб жыцці, як ніхто. (Марчук); Настаўнік не можа вучыць, калі не вучыцца сам, не можа быць настаўнікам, калі працуе без разумення сваёй адказнасці перад часам, перад будучыняй. (Янкоўскі); Настаўнік павінен умець арганізаваць, хадзіць, жартаваць, быць вясёлым, сярдзітым. Настаўнік у вёсцы павінен умець навучыць усяму і малаго, і старога! Ён не можа сядзець толькі ў школе і не бачыць таго, што робіцца на вуліцы!.. (Мележ).

Прагматычны патэнцыял агентскага імені раскрываецца ў кантэксце. Так, слоўнікавая дэфініцыя агента студэнт ‘навучэнец вышэйшай навучальнай установы’ (ТСБМ) не раскрывае сэнсавых прэсупазіцый гэтага імені, якія вынікаюць з кантэксту яго ужывання: Андрэй спыніўся, загнушыў матор. «Сыскаўся, студэнт? – падаючы руку, спытаў скрыпач, абышоў вакол матацыкл. – Каб твае словы, студэнт, ды богу ў вушы» (Капыловіч).

Прагматычная прэсупазіцыя агентскага імені, якое змяшчае дынамічны стэрэатып, адкрывае магчымасці для сугестыўнага ўплыву на носьбіта імені – учынкі агента рэгламентаваны ідэяй яго імені: Будзьце мужчынам! Не да твару камандзіру гаварыць такое (Пальчэўскі); Вы, пісьменнікі, – увасабленне сілы і таленту нашага народа. Уся Беларусь глядзіць на вас як на змагароў, як на тых, хто можа зрабіць больш за маладых патрыётаў, больш за палітыкаў, больш за дыпламатаў і банкіраў. Бо вы – уладары слова і вам вераць («Наша слова»); Як вы размаўляеце з пакупніком! Прадаўцу трэба быць ветлівым. А як жа! Савецкаму спажываўцу – узорнае абслугоўванне! (Місько); Сыноч мой, ты воін, абаронца Айчыны. А значыць, павінен быць моцны духам і целам. (Зданюк); Быць вадзіцелем – не ў бірулькі іграць. Увесь час – правілам дарожнага руху, правілам бяспекі! (Місько); Ты ж егер. Ты – друг, доктар, карміцель, клапатлівы гаспадар. (Яфрэмаў); «Ты ж брыгадзір, павінен ведаць», – упікнуў таварыша Віктар (Гаўрылкін); Ты ж нейкі пісьменнік, акрамя ўсяго (Дамашэвіч).

Заклучэнне

Пафас выступае неабходным складнікам маўлення, якое адбываецца не «па прыродзе», а намінальна – па «ўстанаўленні». Пафас прысутнічае не ў жывой, а ў штучна сканструяванай (інстытуцыянальнай) рэальнасці. Ён уваходзіць у супярэчнасць з этычнымі рэаліямі жыцця, з’яўляецца іх адмаўленнем. У гэтым сэнсе пафас азначае прагрэс, які адмаўляе сувязь з культурнай спадчынай продкаў.

Пафас – складнік іменных адзінак мовы. Імя – катэгорыя юрыдычная і ідэалагічная. Праблема «права на імя» не толькі філасофская, але і лінгвістычная. Агульныя агентыўныя імёны, акрамя ідэнтыфікуюча-дэнататыўнага сэнсу, змяшчаюць сацыяльныя дынамічныя стэрэатыпы, якія існуюць у грамадстве. Пафасны патэнцыял агульнага імені выказваецца ў кантэкстах, звязаных з інстытуцыянальнай рэальнасцю суб’ектаў маўлення.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Сухинин, В. П. Современная риторика : учеб. пособие / В. П. Сухинин, М. В. Горшенина. – Сызрань : Самар. гос. техн. ун-т, 2010. – 118 с.
2. Введение в культурологию : курс лекций / под ред. Ю. Н. Солонина, Е. Г. Соколова. – СПб. : Санкт-Петербург. гос. ун-т, 2003. – С. 149–160.
3. Аристотель. Метафизика / Аристотель. – М. : Эксмо, 2006. – 608 с.
4. Аристотель. Поэтика / Аристотель. – М. : Худож. лит., 1957. – 183 с.
5. Гегель, Г. В. Ф. Сочинения : в 14 т. / Г. В. Ф. Гегель ; Акад. наук СССР, Ин-т философии. – М ; Л. : Соцэкгиз, 1929–1959. – Т. 12, кн. 1 : Лекции по эстетике. – 1938. – 463 с.
6. Белинский, В. Г. Полн. собр. соч. : в 13 т. / В. Г. Белинский. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1955. – Т. 8. – С. 312–318.
7. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост.: Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М. : Просвещение, 1974. – 509 с.
8. Глумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства ім. Я. Коласа ; пад. агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы). – Мінск : Беларус. Сав. Энцыкл. – 1977–1984.
9. Серл, Дж. Что такое институт? / Дж. Серл // Вопросы экономики. – 2007. – № 8. – С. 7.
10. Шмелев, Д. Н. Очерки по семасиологии русского языка / Д. Н. Шмелев. – М. : Просвещение, 1964. – 244 с.
11. Гумбольдт, В. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человеческого рода / В. Гумбольдт // Хрестоматия по истории языкознания XIX–XX вв. – М. : Просвещение, 1979. – С. 259–291.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.04.2016

Ignatyuk T.M. Category of Pathos and Speech Activity

The article is devoted to one of constructive components of speech activity – pathos. There has been undertaken an attempt of scientific definition of the called component of speech. There have been investigated the most typical manifestations of pathos, its location in different types of speech activity, existing in social and political journalism and belles-lettres means of expression. There has been proved the substantial essence of pathos, its nominative status has been market and its connection with the most famous institution of the language – the category of name.

УДК 811.161.3'42

В.М. Шаршнёва*канд. філал. нав., дац., загод. каф. агульнага і славянскага мовазнаўства
Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова***ДЫЯЛОГ ЯК КАМΠΑНАЕНТ ЛІТАРАТУРНА-МАСТАЦКАГА ТЭКСТУ:
СТЫЛІСТЫЧНЫ АСПЕКТ (НА МАТЭРЫЯЛЕ ТВОРАЎ У. КАРАТКЕВІЧА)**

У артыкуле гаворка ідзе аб трох узаемазвязаных аспектах даследавання дыялога: функцыянальна-камунікацыйным, структурна-семантычным і стылістычным. Увага засяроджваецца таксама на тыпах дыялагічнага маўлення, сярод якіх разглядаюцца не толькі дыялогі, створаныя на ўзор апавядання, апісання, разважання, але і дыялогі-супярэчнасці, дыялогі-спрэчкі, дыялогі-тлумачэнні, дыялогі-абмеркаванні і г.д. Змяненне тыпаў маўлення ў дыялагічных фрагментах адлюстроўвае працэс мыслення У. Караткевіча, а таксама дапамагае разнастайць форму выкладу інфармацыі. Дыялогі У. Караткевіча з'яўляюцца сродкам стварэння індывідуальнага аўтарскага стылю.

Уводзіны

У апошнія дзесяцігоддзі ў сувязі з антрапацэнтрычнай накіраванасцю лінгвістыкі, у прыватнасці такіх яе раздзелаў, як стылістыка, лінгвастылістыка, тэксталогія, асабліва актуальным становіцца зварот да размоўнага і стылізаванага дыялога, які мае ў сваёй аснове камунікацыйную накіраванасць.

Мэта артыкула – паказаць узаемасувязь стылістычнага аспекту даследавання дыялога з функцыянальна-камунікацыйным і структурна-семантычным на прыкладзе літаратурна-мастацкіх тэкстаў У. Караткевіча. Дасягненне пастаўленай мэты адбываецца праз паслядоўнае вырашэнне наступных задач:

- 1) апісваюцца аб'екты даследавання дыялога ў функцыянальна-камунікацыйным, структурна-семантычным і стылістычным напрамках і акрэсліваюцца магчымасці іх узаемазвязанага аналізу;
- 2) ілюстрацыйна пацвярджаецца спецыфіка дыялогаў У. Караткевіча, арганізаваных паводле традыцыйных тыпаў маўлення: апавядання, апісання і разважання;
- 3) разглядаюцца як асобыя тыпы маўлення дыялогі-супярэчнасці, дыялогі-спрэчкі, дыялогі-тлумачэнні, дыялогі-абмеркаванні;
- 4) абгрунтоўваецца ўплыў структурна-семантычнай арганізацыі дыялагічных адзінстваў на фарміраванне і станаўленне індывідуальнага аўтарскага стылю У. Караткевіча.

Аспекты даследавання дыялога

У сучаснай лінгвістыцы вылучаюць тры ўзаемазвязаныя аспекты даследавання дыялога: функцыянальна-камунікацыйны, структурна-семантычны і стылістычны [1]. Выдзяленне ўказаных аспектаў умоўнае, бо кожны з іх прапануе сінкрэтычны аналіз дыялога як складанай і шматграннай з'явы, што знаходзіцца на стыку розных напрамкаў лінгвістычных і нелінгвістычных гуманітарных дысцыплін: псіхалогіі, сацыялогіі, культуралогіі і інш. Функцыянальна-камунікацыйная характарыстыка дыялога прадугледжвае выяўленне яго разнастайных функцый у тэксце, інакш кажучы, даследаванне маўленчай дзейнасці не толькі з пазіцыі статычных уласцівасцей (сітуацыі маўленчых зносін, камунікацыйна-статусных пазіцый яго ўдзельнікаў), але і з пазіцыі дынамічных, што адлюстроўваюць заканамернасці арганізацыі размовы і непасрэдна звязаны з тактыкай маўленчых паводзін. Структурна-семантычны аспект даследавання адлюстроўвае дыялог як спецыфічна арганізаваную структуру, якая ўзнікае ў выніку чаргавання вуснага спантаннага маўлення двух ці больш суразмоўцаў. Стылістычны аспект мае на мэце ўказанне асаблівасцей мастацкай стылізацыі вуснага маўлення, вывучэнне

тыпаў маўлення, аналіз спосабаў падачы імпліцытнай інфармацыі ў дыялагічным фрагменце, а таксама абгрунтаванне стылеўтваральнай функцыі дыялога з улікам спецыфікі мастацкага тэксту.

Дыялог як асноўная, першасная форма зносін, па сутнасці, з'яўляецца дынамічнай структурай, заснаванай на маўленчых узаемадзеяннях. У сучасных лінгвістычных працах пытанне аб суадносінах размоўнага і стылізаванага мастацкага дыялога застаецца праблемным, аднак даследчыкі аднагалосна сцвярджаюць істотныя адрозненні паміж вуснай і пісьмова зафіксаванай формай маўленчых зносін. М.П. Брандэс называе наступныя экстралінгвістычныя ўласцівасці вуснага дыялагічнага маўлення: рэплікаванасць, г.зн. размеркаванне прадметнага зместу паміж камунікантамі; арыентаванасць на канкрэтнага партнёра; улік непасрэднай рэплікі партнёра; спантаннасць, пры якой стратэгія вядзення размовы выпрацоўваецца інтуітыўна, рэгулюючыся рэакцыяй партнёраў па камунікацыі; сітуацыйная абумоўленасць, якая прадугледжвае наяўнасць у партнёраў фонавых ведаў; суб'ектнасць, ацэнчанасць, эмацыйнасць і інш. [2, с. 122–123]. У стылізаваным дыялогу ўсе названыя ўласцівасці абумоўлены мастацкай задумай аўтара і вылучаюцца накіраванасцю на рэцыпіента: дыялогі паміж персанажамі з'яўляюцца спецыфічнай формай адлюстравання аўтарскай пазіцыі і стылістычна апраўданым сродкам уздзеяння на чытача. І.Б. Голуб сцвярджае, што пры перадачы маўлення герояў пісьменнік павінен так падабраць стылістычна афарбаваныя элементы, каб у чытача ўзнікла адчуванне пэўнай стылістычнай якасці [3].

Несумненна цікавай для стылістыкі ўяўляецца класіфікацыя дыялогаў паводле мэты зносін, прапанаваная М.П. Брандэс [2, с. 122]. Даследчыца называе тры наступныя разнавіднасці дыялогаў: экстравертныя (падкрэслена арыентаваныя на суб'ядзінка); кантактныя (прапаноўваюць пачатак або падтрымку абмеркавання любога прадмета, асобы ці з'явы); інтравертныя (без прыняцця на ўвагу інтарэсаў слухача). Такая класіфікацыя, бясспрэчна, улічвае псіхалагічныя ўмовы зносін, неабходныя для асэнсавання прыватнай сітуацыі маўлення, аднак увага ў такім выпадку засяроджваецца не столькі на змесце гаворкі персанажаў (што, дарэчы, вельмі важна для ўспрыняцця ўсяго літаратурна-мастацкага твора), колькі на іх манеры выказвацца. Да таго ж такая класіфікацыя мае непасрэднае дачыненне да вуснага маўлення. Уключэнне любога дыялагічнага фрагмента ў тэкст адбываецца ў залежнасці ад мастацкіх задач твора і вызначаецца непасрэднай накіраванасцю на чытача, што ўжо само па сабе абмяжоўвае інтравертны характар стылізаванага дыялагічнага маўлення. Прымяняць прапанаваную класіфікацыю ў дачыненні да дыялагічных фрагментаў літаратурнага твора магчыма толькі ў адносінах да ўзаемадзеяння паміж персанажамі, не ўлічваючы суадносін паміж аўтарам і персанажамі, аўтарам і чытачом, персанажамі і чытачом. Безумоўна, аўтар у дастатковай ступені павінен разумець псіхалагічныя матывы ўчынкаў сваіх персанажаў і адчуваць, які ўплыў зробіць раскрыццё гэтых матываў на чытача. Усе тры адзначаныя разнавіднасці дыялогаў непасрэдна звязаны з функцыянальна-сэнсавымі тыпамі дыялагічнага маўлення.

Разнавіднасці дыялогаў у сувязі з традыцыйнымі тыпамі маўлення

Як сцвярджаюць Н.С. Валгіна [4], Г.Я. Салганік [5], В.В. Адзінцоў [6], функцыянальна-сэнсавыя тыпы дыялагічнага маўлення не ўкладваюцца ў межы трох тыпаў (апавядання, апісання, разважання), уласцівых для маналагічных тэкстаў, што можна пацвердзіць на прыкладзе дыялагічных фрагментаў, створаных У. Караткевічам.

Варта, аднак, заўважыць, што структурна-семантычныя і стылістычныя прыწყыпы арганізацыі апавядання, апісання і разважання, прывычныя для маналагічнага маўлення, у значнай ступені адрозніваюцца ад іх праяўлення ў дыялогу. Апісанне можа

канцэнтравацца або ва ўсім дыялагічным адзінстве, або заключацца ў асобнай рэпліцы, напрыклад:

– *Добра, што здагадаўся Дубатоўк, а не Алесь Варона, – сказаў я. – Іначай справа скончылася б дрэнна для кагосьці з вас. Дубатоўк гэта нічога. Ён апякун, яму цікава, каб Надзея Раманаўна знайшла добрага мужа. І ён, мне здаецца, добры чалавек, нікому не скажа, як і я. Але вам трэба наогул маўчаць пра гэта.*

– *Гэта праўда, – вінавата сказаў ён. – Я і не падумаў, што нават маленькі намёк шкодны для гаспадыні. І праўда ваша, які добры, шчыры чалавек Дубатоўк! Сапраўдны стары пан-рубак, просты і патрыярхальны! І такі шчыры, такі вясёлы! І так ён любіць людзей і нікому не перашкаджае жыць! А мова ягоная?! Я як пачуў, дык мяне нібы па сэрцы цёплай рукой нехта гладзіць. Ах, які добры, добры чалавек!* («Дзікае паляванне караля Стаха»).

З аднаго боку, экспліцытна, працытаваны дыялог знаёміць чытача з панам Дубатоўкам вуснамі яго персанажаў – Андрэя Беларэцкага і Андрэя Свеціловіча. Дубатоўк апісваецца як апякун Надзеі Раманаўны, добры, шчыры і вясёлы чалавек. З другога боку, імпліцытна, станоўчая характарыстыка пана дазваляе меркаваць пра Беларэцкага і Свеціловіча, якія таксама ўяўляюцца добрымі і шчырымі, не здольнымі адразу бачыць дрэннае, адмоўнае ў тых, хто іх акружае, з кім яны знаёмяцца, а яшчэ нявопытнымі, бо, нягледзячы на такую, здавалася б, бясспрэчную і абгрунтаваную ацэнку Дубатоўка суб'яднакам, у чытача адразу ўзнікаюць сумненні ў яе адпаведнасці: занадта многа пахвальных слоў уключае ў дыялог аўтар. Імпліцытная інфармацыя адносна апісанай асобы мае праспекцыйную накіраванасць і дае магчымасць сцвярджаць яе тэкстаўтваральнае значэнне.

Элементы апавядання У. Караткевіч таксама ўкладвае ў рэплікі герояў, што дапамагае ўзнавіць некаторыя эпізоды іх жыцця, важныя для ўспрыняцця асобы і асэнсавання твора. Прааналізуем наступнае дыялагічнае адзінства, таксама ўзятае з аповесці «Дзікае паляванне караля Стаха»:

– *За што вас выключылі, пан Свеціловіч?*

– *Ат, глупства. Пачалося з ушанавання памяці Шаўчэнкі. Студэнты, вядома, былі аднымі з першых. Нам прыгразілі, што ва ўніверсітэт увядуць паліцыю. – Ён аж пачырванеў. – Ну, мы пачалі крычаць. А я крыкнуў, што калі яны пасмеюць зрабіць гэта са святымі нашымі мурамі, дык мы крывёю змыем з іх ганьбу. І першая куля будзе таму, хто дасць такі загад. Пасля мы высыпалі з будынка, пачаўся шум, і мяне схавалі. А калі ў паліцыі спыталі пра нацыянальнасць, дык я адказаў: «Пішы: украінец».*

– *Добра сказана.*

– *Я ведаю, гэта вельмі неасцярожна для тых, хто ўзяўся змагацца.*

– *Не, гэта добра і для іх. Адзін такі адказ варты дзясятка куль. І гэта азначае, што супраць агульнага ворага – усе. І няма ніякай розніцы паміж беларусам і ўкраінцам, калі над спінаю вісіць бізун.*

Другая рэпліка ўяўляецца як апавяданне Свеціловіча пра адзін з выпадкаў яго жыцця і выконвае характаралагічную функцыю, бо дапамагае чытачу не проста ацаніць учынак героя, яго патрыятызм, але і зразумець прычыны даверу гэтаму чалавеку. Астатнія рэплікі працытаванага адзінства пабудаваны як разважанне, вывадам якога ўспрымаецца апошні сказ апошняй рэплікі. Разважанне ў персанажным маўленні мае больш складаную структуру, чым у аўтарскім, таму што пісьменнік, па сутнасці, толькі фіксуе пачутыя перакананні персанажаў, а значыць, у першую чаргу павінен перадаць іх думкі, пачуцці і меркаванні, адлюстраваць іх светапогляд. Такім чынам, суб'ектам разважання прызнаецца і аўтар, і апавядальнік, і персанаж, а само разважанне ўспрымаецца як імпліцытна выражаная аўтарская пазіцыя.

Спецыфічныя тыпы стылізаванага дыялагічнага маўлення

Спецыфіку мастацкага тэксту Н.В. Ізотава звязвае з тым, як яго стваральнік уяўляе свет рэчаіснасці ў персанажах, падзеях, прадметах, уласцівасцях, г.зн. у выглядзе канкрэтных і індывідуальных уяўленняў [7]. Творчае асэнсаванне жыцця ва ўсіх яго праявах, адлюстраванае ў шматлікіх дыялагічных адзінствах, дазволіла У. Караткевічу выйсці далёка за межы традыцыйна прызнаных трох тыпаў маўлення. Акрамя дыялогаў, арганізаваных па тыпу апісання, апавядання і разважання, у літаратурна-мастацкіх творах пісьменніка маюць месца іншыя, больш вузкія іх разнавіднасці: дыялогі-супярэчнасці, дыялогі-спрэчкі, дыялогі-тлумачэнні, дыялогі-абмеркаванні, дыялогі-выпытванні, дыялогі-споведзі, дыялогі-перакананні і інш. Прааналізуем, напрыклад, дыялагічнае адзінства з аповесці У. Караткевіча «Сівая легенда», заснаванае на супярэчнасці поглядаў персанажаў:

Аказваецца, паўтара года таму назад Раман прапанаваў пану Аляхну пяцьдзясят бітых талераў за тое, каб ён адпусціў на волю сваю халопку Ірыну.

Яны сядзелі і пілі разам, і Аляхно спытаў Рамана, нашто яму гэта. Той адказаў, што паспрабуе пасля гэтага авалодаць яе сэрцам і жаніцца на ёй.

– Сэрца, як я мяркую, табе без патрэбы, ласкавы пане, – легкадумна адказаў нежанаты тады пан Аляхно.

– Аднак ты ж прынёс сваё да ног панны Любкі.

– Гэта зусім іншая рэч. Яна высокаяга роду. А нобілю сорамна браць за сябе халопку.

– Ажаніўся ж на дачцэ смерда мурамскі Пётр, – сказаў Ракутовіч.

– Рабы татар могуць рабіць, што ім хочацца.

– Не папайкай, сусед. Падобна на тое, што прыйшла чарга нам трапіць у рабства. Варшава задушыць нас, мы згубілі памяць. І невядома, чыё рабства будзе даўжэйшае.

– І ўсё ж гэта ганьба для нобіля – мяшаць сваю кроў з халопскай.

– Ты дазволь мне самому меркаваць пра гэта.

Працытаваны дыялог пацвярджае, што менавіта супярэчнасць «з’яўляецца адным з найбольш яркіх сродкаў актуалізацыі ўвагі рэцыпіента на важных у сэнсавых адносінах аспектах мастацкага кантэксту» [8, с. 181]. Абраная У. Караткевічам форма дыялога-супярэчнасці паміж Аляхно і Раманам закранае адвечную тэму кахання, значную як для асобна ўзятых чалавека (у прыватнасці, Рамана), так і для чалавецтва ў цэлым; дапамагае глыбей пазнаць ранейшыя законы існавання і ўзаемадзеяння людзей у грамадстве; паказвае найбольш істотныя рысы характару персанажаў; спрыяе павароту сюжэтай лініі. Дыялог-супярэчнасць мае некаторае падабенства з дыялогам-разважаннем, аднак у разважанні персанажы на аснове зместу выказаных рэплік прыходзяць да аднаго вываду, у той час як супярэчнасць не дазваляе героям стаць аднадумцамі.

Пытальна-адказавая форма, або дыялог выпытвання, дапамагае перадаць не толькі логіку аўтарскай думкі, але і акрэсліць найбольш важныя, істотныя, на погляд пісьменніка, моманты, на якія чытач павінен звярнуць увагу для найлепшага ўсведамлення зместу твора. Пытальна-адказавы комплекс можа засяроджваць увагу на самых розных жыццёвых сітуацыях, пачуццях, паслядоўнасці меркаванняў, сумненнях і інш. Цікавым у гэтых адносінах выступае дыялагічны фрагмент з апавядання У. Караткевіча «Барвяны шчыт»:

Калі белыя шлейфы пены закіпелі за кармою чоўна і постаць жанчыны на беразе стала маленькай, Івар спытаў:

– Жонка?

– Але, – сказаў марачок. – Год як жанатыя. Як з флоту прыйшоў.

– Балтыец?

- Чорнае, – сказаў марачок. – Вось тут і ўладкаваўся... бліжэй да вады.
- Дрыжыць яна за цябе.
- Баба, – прыемна пачырванеў марачок.
- А сам спаскі?
- Спрадвеку.
- Што ж гэта яна аб тваім здароўі так?
- Я застуджаны. Шлюпку нашу перакуліла, у лютым. Мілю праплыць аднаму лухта, а ўдвух – цяжскавата.
- З кім жа ты ўдвух плыў?
- З шатроўскім кумам. Яму ключыцу перабіла.

Скіраванасць пытанняў Івара да марака выклікана імкненнем аўтара абудзіць цікакасць чытача да жыцця марака, выклікаць павагу да гэтага чалавека, захапленне ім. Прыведзены пытална-адказавы комплекс амаль не адлюстроўвае невербальную рэфлексію з боку адрасата, што падкрэслівае важнасць выказаных слоў і стварае ўражанне жывой гутаркі. Толькі ў адным выпадку аўтар звяртае ўвагу на змену мімікі персанажа (*прыемна пачырванеў марачок*), каб паказаць шчырасць ўзаемаадносін марака і яго жонкі, неаб'якавасць да праяўленага да яго клопату. Працытаванае дыялагічнае адзінства значымае для макратэксту ў плане выражэння характаралагічна-ацэначнай функцыі: характар марака чытач можа ацаніць пасля «пачутай» размовы.

Дыялогі-спрэчкі адыгрываюць значную ролю ў літаратурна-мастацкіх тэкстах У. Караткевіча, менавіта праз іх аўтар рэалізуе свае самыя важныя ідэі:

А Выліваха прыйшоў проста ў залатую палату, убачыў велікавокую жанчыну са строгім ротам, манаха-пісара і ката, усміхнуўся і сказаў:

- Сонца табе заўсёды на шляхах, пані матка.
- Сонца спальвае.
- Ведаю.
- То як ты насмеліўся, робак, самусціць спакой цэлай зямлі? І мне сонца жадаць.
- Яна была з Італіі, і Выліваха ведаў гэта.*
- Бо, думаю, мала табе яго ў нас.
- Затое ў мяне іх тут два.
- І абое далёка, – сказаў Выліваха («Ладдзя Роспачы»).

Дыялагічнае адзінства, якое змяшчае спрэчку, ужо сваёй формай накіроўвае да імпліцытнай інфармацыі, разуменне якой не толькі спрыяе эфектыўнаму ўзаемадзеянню прсанажаў, але і дапамагае ўспрыняць іх як разумных, дастойных людзей. Прыведзены дыялог паказвае спрэчку годных сапернікаў – каралевы Боны Сфорцы і Вылівахі. У кожнага з персанажаў свая праўда, і таму аргументы абодвух суб'еднікаў здаюцца чытачу аднолькава праўдзівымі. Чытач сам, без намёкаў аўтара, павінен выбраць, чый бок прыняць. Спрэчка небагатага двараніна з самой каралевай прыводзіцца ў пачатку аповесці і адразу дазваляе ўспрыняць Выліваху як чалавека смелага, адчайнага, вартага павагі. Апошнія слова ў спрэчцы застаецца за Вылівахам, таму нават калі пазней дваранін уступае ў немагчымую, небяспечную спрэчку (гульню ў шахматы) са Смерцю, у чытача застаецца небеспадстаўнае спадзяванне на яго перамогу. Такім чынам, можна сцвярджаць, што падтэкставая, міжрадкавая, інфармацыя дыялогаў-спрэчак значна больш насычаная, чым інфармацыя, змешчаная ў выкарыстаных персанажамі словамі.

Заклучэнне

Указанне асаблівасцей мастацкай стылізацыі вуснага маўлення, вывучэнне тыпаў маўлення, аналіз спосабаў падачы імпліцытнай інфармацыі ў дыялагічным фрагменце, а таксама абгрунтаванне стылеўтваральнай функцыі дыялога з улікам спецыфікі мастацкага тэксту немагчыма без усведамлення заканамернасцей арганізацыі і тактыкі

маўленчых паводзін, без успрыняцця дыялога як цэласнай структурнай адзінкі. У сувязі з адзначаным можна сцвярджаць, што даследаванне дыялога можа быць эфектыўным толькі ў адзінстве яго функцыянальна-камунікацыйнага, структурна-семантычнага і стылістычнага аналізу.

Дыялог мастацкага твора мае дваісты характар. З аднаго боку, ён грунтуецца на жывым, натуральным маўленні і сфарміраваны спалучэннем маўленчых планаў аўтара і персанажа, дае чытачу магчымасць уявіць рэальную сітуацыю зносін. З другога боку, дыялог апрацоўваецца аўтарам, што не толькі арыентуе на пэўныя змены і сведчыць аб кантролі аўтара за зместам выказаных яго персанажамі рэплік, але і дазваляе пісьменніку захаваць важную ўласцівасць мастацкага тэксту – накіраванасць да чытача і пабуджэнне да асэнсавання выказанай інфармацыі. Часта класіфікацыі, прымяняльныя да вуснага дыялагічнага маўлення, не падыходзяць або трансфармуюцца ў дачыненні да стылізаванага дыялога.

Мастацкі тэкст створаны ўяўленнем і творчай энергіяй аўтара. стылістычныя функцыі дыялога ў мастацкім творы разнастайныя: ён не проста заключае ў сабе тую ці іншую інфармацыю, неабходную для развіцця сюжэту, але і выступае ў выяўленчай функцыі, малюючы манеру маўленчых паводзін героя. Адлюстраваны ў мастацкім тэксце свет суадносіцца з рэчаіснасцю апасродкавана, адлюстроўвае і пераўтварае яе ў сувязі з інтэнцыямі аўтара. Функцыянальна-сэнсавыя тыпы дыялагічнага маўлення ў мастацкіх творах У. Караткевіча з'яўляюцца абавязковымі элементамі тэксту і фарміруюцца ў адпаведнасці з функцыяй, якую ўскладае на іх аўтар.

Акрамя дыялогаў, пабудаваных паводле апісання, апавядання і разважання для твораў У. Караткевіча найбольш уласцівыя дыялогі-супярэчнасці, дыялогі-выпытванні, дыялогі-спрэчкі, дыялогі-абмеркаванні, дыялогі-глумачэнні, дыялогі-споведзі і інш. Змена тыпаў маўлення ў дыялагічных фрагментах, па-першае, адлюстроўвае працэс мыслення пісьменніка, калі ўспрынятыя ў самых розных праявах факты і прадметы (апісанне) абагульняюцца (разважанне) і аб'ядноўваюцца ў працэсе зносін (апавяданне); па-другое, дапамагае разнастаіць форму выкладу інфармацыі, каб адметнымі псіхалагічнымі ўстаноўкамі, уласцівымі для кожнага тыпу маўлення, уздзейнічаць на характар успрыняцця тэксту.

Кампазіцыя многіх твораў У. Караткевіча ўяўляе драматызаваныя сцэны, у якіх дыялог становіцца прадметам выражэння думак пісьменніка, яго поглядаў на свет. Аўтарскае крэда пры арганізацыі дыялагічных структур абумоўлена дамінантамі эстэтычнага, этычнага, сацыяльнага і філасофскага характару, што знаходзіць сваё адлюстраванне ў змесце, кампазіцыі і стылістыцы дыялога.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Хисамова, Г. Г. Диалог как компонент художественного текста (на материале художественной прозы В. М. Шукшина) : монография / Г. Г. Хисамова. – М. : Изд-во МГПУ, 2007. – 352 с.

2. Брандес, М. П. Стилистика текста: теоретический курс : учебник / М. П. Брандес. – М. : Прогресс-Традиция : ИНФРА-М, 2004. – 416 с.

3. Голуб, И. Б. Стилистика русского языка : учеб. пособие / И. Б. Голуб. – М. : Айрис-Пресс, 2010. – 448 с.

4. Валгина, Н. С. Теория текста : учеб. пособие / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 173 с.

5. Солганик, Г. Я. Стилистика текста : учеб. пособие / Г. Я. Солганик. – М. : Флинта : Наука, 1997. – 256 с.

6. Одинцов, В. В. Стилистика текста / В. В. Одинцов. – М. : Либроком, 2014. – 264 с.
7. Изотова, Н. В. Диалогические структуры в языке художественной прозы А. П. Чехова : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Н. В. Изотова. – М., 2006. – 56 с.
8. Яшина, Е. А. Типология парадоксов в художественном тексте / Е. А. Яшина // Проблемы филологии, культурологии и искусствоведения. – 2007. – № 4. – С. 181–186.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.11.2015

Sharshneva V.M. Dialogue as a Component of Literary Text: a Stylistic Aspect (on the Material of Works by U. Karatkevich)

In the article we are talking about three interrelated aspects of the dialogue research: functional and communicative, structural and semantic and stylistic. The emphasis is also on the types of dialogic speech, among which are considered not only the dialogue started on the basis of the narrative, description, reasoning but also dialogues-contradictions, dialogues-debates, dialogues-explanations, dialogues-discussions, etc. Changing the type of speech fragments of dialogue reflects U. Korotkevich thinking, and also helps to diversify the form of presentation of information. Dialogues of U. Korotkevich are a means of creating an individual author's style.

УДК 811.161.3

М.У. Гуль*аспірант каф. беларускага мовазнаўства і дыялекталогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна***БЕЛАРУСКАЯ САЦЫЯЛАГІЧНАЯ ТЭРМІНАЛОГІЯ:
ЛЕКСІКА-ГРАМАТЫЧНАЯ ХАРАКТАРЫСТЫКА,
ПАХОДЖАННЕ І ЎТВАРЭННЕ**

Упершыню разглядаецца гісторыя фарміравання беларускай сацыялагічнай тэрміналогіі, падаецца пералік лексікаграфічных прац, дзе яна зафіксавана. З генетычнага пункту погляду беларуская сацыялагічная тэрміналогія ў сферы фіксацыі прадстаўлена ў асноўным уласнабеларускімі адзінкамі. Сярод моналексемных тэрмінаў дамінуюць назоўнікі. Большасць сацыялагічных тэрмінаў утворана сінтаксічным і марфалагічным спосабамі.

Уводзіны

Гэтая праца фактычна ўпершыню ў беларускай лінгвістыцы ўзнімае пытанне аб нацыянальнай сацыялагічнай тэрміналогіі, яе складзе і гісторыі фарміравання. Зараджэнне сацыялагічнай думкі на Беларусі традыцыйна адносяць да XIX ст. (працы Ф. Багушэвіча, К. Каліноўскага, А. Пашкевіч (Цёткі) і інш.) [1, с. 215]. Стварэнне ў 1929 г. Акадэміі навук Беларусі стала асновай для правядзення актыўных сацыялагічных даследаванняў. Аднак з канца 1930-х да сярэдзіны 1950-х гг. сацыялогія фактычна не развівалася. У 1960-я гг. былі заснаваны грамадскі Інстытут сацыялагічных даследаванняў, сектар (пазней аддзел) сацыялогіі ў Інстытуце філасофіі і права АН Беларусі, лабараторыя сацыялагічных даследаванняў пры Беларускай дзяржаўнай універсітэце. У наступныя дзесяцігоддзі сацыялогія развівалася ў асноўным як прыкладная навука. У 1989 г. быў заснаваны Рэспубліканскі цэнтр сацыялагічных даследаванняў (пазней Інстытут сацыялогіі; першы дырэктар – Я.М. Бабосаў), у гэтым жа годзе ў БДУ створана кафедра сацыялогіі. У 1996 г. першы ў БДУ доктар сацыялагічных навук Д.Г. Ротман стварыў Цэнтр сацыялагічных і палітычных даследаванняў. Цяпер у вышэйшых навучальных установах Беларусі функцыянуюць пяць сацыялагічных аддзяленняў.

Аналіз крыніц фактычнага матэрыялу сведчыць аб тым, што сацыялагічная думка Беларусі пераважна рускамоўная: «Словарь прикладной социологии» (Мінск, 1984 г.); «Социологический словарь» (пад рэд. Г.П. Давідзюка, Мінск, 1991 г.); «Социологическая энциклопедия» (пад рэд. А.М. Данілава, Мінск, 2003 г.); энцыклапедыя «Социология» (склад. А.А. Грыцанаў і інш., Мінск, 2003 г.), «Новейший социологический словарь» (склад. А.А. Грыцанаў і інш., Мінск, 2010 г.).

Значная колькасць падручнікаў і манаграфій па сацыялогіі ўбачыла свет на пачатку XXI ст., але, зноў жа, пераважная большасць гэтых прац выканана на рускай мове. Нават у часопісах знаходзім мінімальную колькасць беларускамоўных публікацый. Так, у часопісе «Социология» за 2012–2015 гг. ёсць толькі адна публікацыя на беларускай мове (Тычына, М.А. Сацыялогія літаратуры як частка сацыялогіі ведаў: праблема дэмаркацыі межаў; 2015. – № 1. – С. 104–114); у часопісе «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 1. Філасофія. Паліталогія. Сацыялогія» – таксама толькі адна беларускамоўная публікацыя за 2010–2015 гг. (Люкевіч, У.П. Дзеці ў варунках сацыяльнай адаптацыі: спорт як альтэрнатыва фарміравання і развіцця асобы; 2015. – № 2. – С. 104–110).

Навуковы кіраўнік – М.Р. Прыгодзіч, доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры гісторыі беларускай мовы Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Праблема вылучэння беларускай сацыялагічнай тэрміналогіі надзвычай складаная, паколькі яна ў асноўным падаецца як частка філасофскай (ці яшчэ шырэй – грамадазнаўчай) тэрміналогіі. У «Кароткім тлумачальным слоўніку філасофскіх, сацыяльных і культуралагічных тэрмінаў» сацыялагічная тэрміналогія выдзелена асобна: змешчана 57 сацыялагічных тэрмінаў, большасць з якіх у сваім складзе маюць кампаненты *сацыялогія, сацыялагічны, сацыяльны (антрапалогія сацыяльная, гіпотэза прыкладнога сацыялагічнага даследавання, наміналізм сацыялагічны, сацыяльная супольнасць, сацыяльная роля, фенаменалагічная сацыялогія і інш.)*.

Беларуская сацыялагічная тэрміналогія зафіксавана ў наступных лексікаграфічных працах: XI-м выпуску Беларускай навуковай тэрміналогіі «Грамадазнаўства» (БНТ-11), «Русско-белорусском словаре общественно-политической терминологии» пад рэдакцыяй М.В. Бірылы і М.Р. Судніка (РБС-70), 12-томнай «Беларускай савецкай энцыклапедыі» (Мінск, 1969–1975 гг.), «Кароткім тлумачальным слоўніку філасофскіх, сацыяльных і культуралагічных тэрмінаў» пад рэд. М.Н. Бяспамятных (КТС-92), энцыклапедычным даведніку для школьнікаў «Чалавек і грамадства» (Мінск, 1998 г.), 18-томнай «Беларускай энцыклапедыі» (БЭ-96), «Беларускім палітычным слоўніку» В.В. Шынкарова і С.П. Раманавай (БПС-2011).

Даследчыкі адзначаюць, што для шэрагу тэрмінаў характэрна міжгаліновая мнагазначнасць, калі адзін і той жа тэрмін уваходзіць у розныя тэрмінапалі, дзе вызначаецца адметнай валентнасцю і адрознымі сістэмнымі сувязямі [2, с. 8]. Так, у склад беларускай сацыялагічнай тэрміналогіі ўваходзяць розныя тыпы тэрмінаў: агульнанавуковыя (*метады, сістэма, структура*), міжгаліновыя (*адзінаўладдзе, асоба, грамадства*), спецыяльныя (*групаванне, сацыяльная іерархія, сацыяльная мабільнасць, сацыялізацыя, сацыяльнае*).

Мэтай артыкула з’яўляецца аналіз беларускай сацыялагічнай тэрміналогіі ў сферы фіксацыі на генетычным, лексіка-граматычным і словаўтваральным узроўнях. Намі выдзелена і прааналізавана сацыялагічная тэрміналогія з БНТ-11, РБС-70, БЭ-96, БПС-2011, а таксама 57 сацыялагічных тэрмінаў з КТС-92.

Лексіка-граматычная характарыстыка беларускіх сацыялагічных тэрмінаў

Існуюць розныя пункты погляду на тое, якія лексічныя адзінкі ўваходзяць у склад тэрміналогіі. Згодна з меркаваннем У.М. Лейчыка, «у якасці тэрмінаў выступаюць простыя (невыворныя), вытворныя, складаныя словы, свабодныя словазлучэнні, як правіла, атрыбутыўнага тыпу ...а таксама ўстойлівыя канструкцыі – ад фразеалагічных зрашчэнняў да фразеалагічных выразаў» [3, с. 125]. Выклікае спрэчкі і пытанне адносна таго, якімі часцінамі мовы прадстаўлена тэрміналогія. Услед за Л.А. Антанюк мы прытрымліваемся таго пункту гледжання, што ў склад тэрміналогіі павінны быць уключаны тэрміны-прыметнікі, тэрміны-дзеясловы, тэрміны-прыслоўі, а не толькі тэрміны-назоўнікі [4, с. 63].

Пераважную большасць беларускіх сацыялагічных *моналексемных* тэрмінаў утвараюць назоўнікі: 1 646 тэрмінаў з аналізуемых 3 951, ці 42%. Гэта заканамерна, паколькі ядром тэрміналогіі большасць даследчыкаў прызнае назоўнікі, агульныя імёны [5, с. 37]. Намі вылучаны наступныя лексіка-семантычныя групы сацыялагічных тэрмінаў: *назвы абстрактных навуковых паняццяў* (*антаганізм, антрапацэнтрызм, гістарызм, кансэнсус*); *назвы галін ведаў* (*антрапалогія, антрапасацыялогія, этнасацыялогія*); *назвы вучэнняў* (*біхевіярызм, віталізм, кейнсіянства*); *назвы ўласцівасцей* (*антаганістычнасць, бесканфліктнасць, рэпрэзентатыўнасць*); *назвы якасцей* (*альтруізм, амаралізм, гераізм*); *назвы працэсаў* (*глобалізацыя, фашызацыя, урбанізацыя*); *назвы метадаў даследавання* (*апытанне, інтэрв’ю, тэст*); *назвы з’яў* (*адзінадзяржаўе, адзінаўладдзе, безуладдзе*); *назвы дзеянняў* (*барацьба, галасаванне, паўстанне*); *назвы*

прадметаў (анкета); **назвы прафесій, сфер дзейнасці** (сацыёлаг, сацыёлаг-суб'ектывіст, сацыёлаг-электык); **назвы асоб** (апатрыд, выбаршчык, імігрант, рэспандэнт); **назвы класаў, сацыяльных груп** (алігархія, арыстакратыя, сялянства); **назвы супольнасцей** (грамадства, калектыў, каста, секта) і інш.

Другую па велічыні групу сярод моналексемных тэрмінаў складаюць тэрміны-прыметнікі (65 адзінак з 3 951, ці 2%): *агульнанародны, аўтарытарны, бяскласавы, бяспраўны, грамадзянскі, грамадскі, дакласавы, лаяльны*. Колькасць тэрмінаў-дзеясловаў і тэрмінаў-дзеепрыметнікаў нязначная: *анексіраваць, арганізоўваць, галасаваць, дыскрымінаваць, дэкласавацца, рэпрэсіраваць; вызвалены*. Колькасны склад моналексемных і полілексемных сацыялагічных тэрмінаў прадстаўлены ў табліцы 1.

Табліца 1. – Лексіка-граматычная характарыстыка беларускіх сацыялагічных тэрмінаў

Крыніца	Агульная колькасць	Тэрміны-назоўнікі	Тэрміны-прыметнікі	Тэрміны-дзеясловы	Тэрміны-дзеепрыметнікі	Тэрміны словазлучэнні
БНТ-11	799	449	47	7	10	286
РБС-70	1 689	433	4	8	–	1 244
КТС-92	57	18	–	–	–	39
БЭ-96	376	291	–	–	–	85
БПС-2011	1 030	455	15	3	1	556
Усяго	3 951	1646	66	18	11	2 210

Паходжанне беларускіх сацыялагічных тэрмінаў

Большасць беларускіх сацыялагічных тэрмінаў складаюць уласнабеларускія адзінкі (2 975 тэрмінаў з 3 951, ці 75%). Колькасць уласнабеларускіх і запазычаных тэрмінаў адлюстравана ў табліцы 2.

Табліца 2. – Паходжанне беларускіх сацыялагічных тэрмінаў

Крыніца	Агульная колькасць	Уласнабеларускія	Запазычаныя
БНТ-11	799	607	192
РБС-70	1 689	1 453	236
КТС-92	57	45	12
БЭ-96	376	169	207
БПС-2011	1 030	701	329
Усяго	3951	2 975	976

Сярод запазычаных тэрмінаў найчасцей сустракаюцца тэрміны *лаціна-грэчаскага* паходжання: *агенты, агіякратыя, агламерацыя, адаптацыя, адукацыя, біфуркацыя, генацыд, герантакратыя, дыктатура, дэмаграфія, інтэрпеляцыя, клептакратыя, наасфера, неафіт, парадыгма, патрыярх, паўпер, рэфарматар, сітуацыя, статус, тэхнакратыя, харызма, электарат* і інш.

Значную ў колькасных адносінах групу сярод запазычаных тэрмінаў складаюць *галіцызмы*: *абсалютызм, абсентэізм, анкета, актуалізацыя, альтруізм, амаралізм, анексія, антысеміт, антысемітызм, апалітызм, аскетызм, багема, банкакратыя, буржуа, буржуазія, бюракрат, бюракратызм, бюракратыя, валютарызм, валіднасць, віталізм, гарантыя, геданізм, герайзм, дывергенцыя, дыскрымінацыя, дэкаланізацыя, дэспатызм, індывідуалізм, кансерватар, касмапаліт, маргінал* і інш.

Зафіксаваны сярод сацыялагічных тэрмінаў і *германізмы*: *агрэсар, аўтарытэт, гегемон, група, дыктат, капіталізм, катэдар-сацыялізм, клерыкал, люмпен, матрыярхат, нацызм, нацыст, патрыярхат, пуч* і інш.

Асобна можна выдзеліць **англіцызмы**: *аўтсайдар, біхевіарызм, буфер, гендар, джынгаізм, дэпрывацыя, інстытуцыяналізм, кантэнт-аналіз, лідар, маніторынг, мі-тынг, нанканфармізм, паблік рылейшнз, паблісіці, плюралізм, постмадэрнізм, радыкал, рэспандэнт, сексізм, селектарат, трайбалізм, трэд-юніянізм, халізм, хіпі, эсканізм.*

У сацыялагічнай тэрміналогіі сустракаюцца адзінкавыя запазычанні з **польскай мовы** (*асвета, асоба, бунт, бунтаваць, шлюб*), а таксама з **рускай** (*абшчына, бальшавізм, бальшавік, кулак, ленынізм, народнік, раўнапраўе, саслоўе*), **украінскай** (*грамадзянін, зносіны*), **кельцкай** (*праз англійскую – клан*), **італьянскай** (*расізм, фаварыт, фашызм, фашыст*), **тамільскай** (*праз англійскую – парыя*), **палінезійскай** (*праз англійскую – табу*).

Утварэнне беларускіх сацыялагічных тэрмінаў

Пры аналізе тэрмінаўтварэння сучасныя лінгвісты кіруюцца меркаваннем, што любы тэрмін у складзе тэрміналогіі трактуецца як вытворны [6, с. 44].

Найбольш прадуктыўным з’яўляецца **сінтаксічны спосаб** тэрмінаўтварэння. «Прадуктыўнасць састаўных найменняў выклікаецца тэндэнцыяй моўнага развіцця: пры ўтварэнні тэрмінаў не прыцягваецца новы моўны матэрыял, не ствараюцца новыя моўныя адзінкі, а выкарыстоўваюцца ўжо існуючыя, на базе якіх і з’яўляюцца састаўныя тэрміны-найменні» [7, с. 61]. Большасць сацыялагічных тэрмінаў, утвораных гэтым спосабам, двухкампанентныя (*сацыяльная абарона, асветніцкі абсалютызм, структурны аналіз, замежныя грамадзяне, хворае грамадства, гендарная дыскрымінацыя; тэорыя абмену*), але сустракаюцца і трохкампанентныя тэрміны (*заказное сацыялагічнае даследаванне; праграма сацыялагічнага даследавання, сацыяльныя складнікі дэмакратыі*), і чатырохкампанентныя (*дынаміка даных сацыялагічнага даследавання*).

Другое месца па колькасці ўтварэнняў займае **марфалагічны спосаб**, які ўключае суфіксацыю (*апалітычнасць, апытанне, індывідуальнасць, народнасць, народны*), прэфіксацыю (*дэбюракратызацыя, дэідэалізацыя, дэнацыфікацыя*), прэфіксальна-суфіксальную афіксацыю (*беспрацоўе, бяспраўны*); асноваскладанне (*народанасельніцтва, светапогляд*), асноваскладанне з суфіксацыяй (*двоеўладдзе, раўнапраўе*), слова-складанне (*лідар-гандляр, лідар-служба*), абрэвіяцыю (*дзяржкапіталізм*).

Выдзелены наступныя словаўтваральныя тыпы ў межах **суфіксацыі** для ўтварэння абстрактных і зборных назоўнікаў:

1. Аснова назоўніка + суфікс **-ізм/-ызм**: *аскетызм, біялагізм, геаграфізм, гегеманізм, рытуалізм* (РБС-70).

2. Аснова прыметніка + суфікс **-асць (асць)**: *адказнасць¹, безадказнасць, бездзяржаўнасць, бесстароннасць, бясъечнасць, вераносцьлівасць, вольнасць* (БНТ-11); *рэпрэзентатывнасць* (КТС-92), *добранадзейнасць, ідэйнасць, ментальнасць* (БЭ-96), *апалітычнасць, галоснасць, гетэрагеннасць, дзяржаўнасць, ідэйнасць, індывідуальнасць, калегіяльнасць, каставасць, латэнтнасць, лаяльнасць, мабільнасць, маргінальнасць, народнасць, нацыянальнасць, праваздольнасць, роўнасць, спекулятыўнасць, стабільнасць* (БПС-2011).

3. Аснова прыметніка + суфікс **-цтва(а)/-ств(а)**: *бядняцтва, грамадства, дактрынерства, дыктатарства, каланізатарства, кіраўніцтва, кулацтва, сялянства* (РБС-70). У «Словаўтваральным слоўніку беларускай мовы» словы *бядняцтва, грамадства, кулацтва, серадняцтва* матывуюцца назоўнікамі [8], але «Беларуская граматыка» сцвярджае, што назоўнікі з суфіксам **-ств(а)** утвараюцца толькі ад прыметнікаў [9, с. 258].

¹ Прыклады з лексікаграфічных крыніц падаюцца з захаваннем іх лексіка-арфаграфічных асаблівасцей.

4. Аснова дзеяслова + суфікс **-енн(е)/-энн(е), -еньн(е)/-эньн(е)**: *абезьзямельне, аднаўленне, адрачэнне, адступленне, вызваленне* (БНТ-11), *адчужэнне, вызваленне, раслаенне, перанасяленне* (РБС-70).

5. Аснова дзеяслова + суфікс **-нн(е)**: *выхаванне, галасаванне, дэкласаванне, павананне, паўстанне, прагназаванне, спажыванне, стымуляванне* (РБС-70), *групаванне* (КТС-92), *апытанне, назіранне, стымуляванне* (БПС-2011).

6. Аснова дзеяслова + суфікс **-ацы(я)**: *бюракратызацыя, дэмакратызацыя, фашызацыя* (РБС-70).

7. Аснова дзеяслова + суфікс **-к(а)**: *матывіроўка* (БПС-2011).

8. Аснова дзеяслова + нулявы суфікс: *развага* (РБС-70).

9. Прыслоўе + суфікс **-ак**: *звышак* (БНТ-11).

Для ўтварэння *Nomina Agentis* у сацыялагічнай тэрміналогіі характэрныя наступныя словаўтваральныя тыпы:

1. Аснова назоўніка + нулявы суфікс: *алігарх* (БПС-2011).

2. Аснова назоўніка + суфікс **-іст**: *расіст, экстрэміст* (БПС-2011).

3. Аснова назоўніка + суфікс **-нік**: *абшарнік, асаднік, асьветнік* (БНТ-11).

4. Аснова прыметніка + суфікс **-ец**: *мірлівец, паступовец, прамысловец* (БНТ-11).

5. Аснова прыметніка + суфікс **-ік**: *саматужнік* (БНТ-11).

6. Аснова прыметніка + нулявы суфікс: *нефармал* (БПС-2011).

7. Аснова дзеяслова + суфікс **-нік**: *бунтаўнік, насельнік, прадстаўнік* (БНТ-11).

8. Аснова дзеяслова + суфікс **-енец**: *пасяленец, усяленец* (БНТ-11), *адшчапенец, перасяленец* (БПС-2011).

9. Аснова дзеяслова + суфікс **-цель**: *вызваліцель* (БНТ-11).

10. Аснова дзеяслова + суфікс **-ца(а)**: *абаронца* (БНТ-11).

11. Аснова назоўніка + суфікс **-к(а)**: *вызваліцелька, грамадзянка, рэфарматарка* (БНТ-11).

Утварэнне сацыялагічных тэрмінаў-прыметнікаў прадстаўлена наступнымі суфіксальнымі словаўтваральнымі тыпамі:

1. Аснова назоўніка + суфікс **-ав-**: *класавы* (БПС-2011).

2. Аснова назоўніка + суфікс **-н-**: *народны* (БПС-2011).

3. Аснова назоўніка + суфікс **-ск-**: *грамадскі* (БПС-2011).

4. Аснова назоўніка + суфікс **-ічн-/ычн-**: *аўтономічны, соцыялістычны* (БНТ-11).

5. Аснова назоўніка + суфікс **-іўн-**: *прогрэсіўны* (БНТ-11).

6. Аснова назоўніка + суфікс **-лів-**: *мірлівы* (БНТ-11).

7. Аснова назоўніка + нулявы суфікс: *кіраўнічы* (БНТ-11).

8. Аснова дзеяслова + суфікс **-льн-**: *аб'яднальны, застрашальны, зраўнальны* (БНТ-11).

Для ўтварэння сацыялагічных тэрмінаў-дзеяпрыметнікаў уласцівы наступны суфіксальны словаўтваральны тып: аснова дзеяслова + суфікс **-ен-**: *адасоблены, вызвалены, высваены, залюднены, заняволены* (БНТ-11).

Для ўтварэння сацыялагічных тэрмінаў-дзеясловаў характэрны суфікс **-ірава-**: *рэпрэсіраваць* (БПС-2011).

У межах прэфіксацыі выяўлены наступныя словаўтваральныя тыпы для тэрмінаў-назоўнікаў:

1. Аснова назоўніка + прэфікс **анты-**: *антыаўтарытарызм, антыбальшавізм, антыгуманізм, антыдыялектыка, антыдэмакратызм, антыінтэлектуалізм, антыкамунізм, антымарксізм* (РБС-70).

2. Аснова назоўніка + прэфікс **без-/бес-**: *беспарадак* (БНТ-11), *безграмадзянства* (БПС-2011).

3. Аснова назоўніка + прэфікс **дэ-**: *дэбюракратызацыя, дэідэалагізацыя, дэнацыфікацыя* (БПС-2011).

4. Аснова назоўніка + прэфікс **контр-**: *контррэвалюцыя* (РБС-70).

5. Аснова назоўніка + прэфікс **не-/ня-**: *неспакой, няволя* (БНТ-11), *небыццё, неістотнае* (РБС-70), *нераўнапраўе, нязгода* (БПС-2011).

6. Аснова назоўніка + прэфікс **пера-**: *перавытворчасць, перапрадукцыя* (БНТ-11), *перадэтэрмінацыя* (БПС-2011).

7. Аснова назоўніка + прэфікс **пра-**: *прафашызм* (РБС-70).

8. Аснова назоўніка + прэфікс **рэ-**: *рэідэалагізацыя, рээміграцыя* (БПС-2011).

9. Аснова назоўніка + прэфікс **су-**: *сужыцьцё* (БНТ-11), *суадносіны* (РБС-70).

Nomina Agentis у межах прэфіксальнага спосабу ўтвараюцца пры дапамозе прыстаўкі **анты-**: *антыаўтарытарыст, антыдыялектык, антыклерыкал, антыфашыст*; прыстаўкі **ня-**: *няроўня* (БПС-2011); прыстаўкі **су-**: *суграмадзянін* (БНТ-11). Для сацыялагічных тэрмінаў-прыметнікаў уласцівы наступныя словаўтваральныя тыпы:

1. Аснова прыметніка + прэфікс **да-**: *дасацыялістычны* (РБС-70); *дакласавы* (БПС-2011).

2. Аснова прыметніка + прэфікс **не-**: *незалежны* (БНТ-11).

Прэфіксальна-суфіксальныя тэрміны-назоўнікі ўтвараюцца ад назоўнікаў пры дапамозе прэфікса **а-** і суфікса **-j-(э)**: *асяроддзе* (РБС-70); прэфікса **без-/бяз-/бес-/бяс-** і суфікса **-j-(э)/(о)ўj-э)**: *беззаконьне, безрабочыце, беззьямельле, бязладзьдзе, бязлюдзьдзе, бязурадзьдзе* (БНТ-11); *безуладдзе, беспрацоўе, бяспраўе* (РБС-70); прэфікса **бяз-** і суфікса **-ств-(а)**: *бяжжонства* (БНТ-11). Тэрміны-прыметнікі ўтвараюцца пры дапамозе прэфікса **су-** і суфікса **-н-**: *сучасны* (БНТ-11), прэфікса **бяс-** і суфікса **-н-**: *бяскласавы, бяспраўны* (БПС-2011). Прэфіксальна-суфіксальныя ўтварэнні-дзеясловы прадстаўлены адзінкавымі прыкладамі: *абяскласіць, застрашаць* (БНТ-11).

Назоўнікі-кампазіты ўтвараюцца шляхам складання як уласнамоўных, так і запазычаных кампанентаў. Складаныя словы са спалучальнымі адносінамі слоў не выяўлены. Складаныя словы з падпарадкавальнымі адносінамі слоў складаюць значную колькасць: *самавызначэнне, самазахаванне* (БНТ-11), *волевыяўленне, дабрабыт, узаемаадносіны* (РБС-70), *веравызнанне, самаарганізацыя, самавыхаванне, самасвядомасць, светапогляд* (БЭ-96). Прадуктыўным з'яўляецца тып, у якім першым кампанентам з'яўляецца ўсечаная аснова або першы кампанент звязаны: *неанацызм, псіхарасізм, сацыял-пацыфізм* (РБС-70), *біясацыялогія, сацыябіялогія, сацыял-дарвінізм, этнасацыялогія, этнацэнтрызм* (БЭ-96). Складанні са звязаным апорным кампанентам сустракаюцца не так часта: *русафобія* (БПС-2011).

Суфіксальна-складаныя назоўнікі ў асноўным прадстаўлены словаўтваральным тыпам з суфіксам **-j-(э)**: *народаўладзьдзе, поўнапраўе, поўнаўладзьдзе* (БНТ-11), *адзінадзяржаўе, адзінаўладдзе, вялікадзяржаўе, двоеўладдзе, мнагаўладдзе, узаемаўладдзе, паўнапраўе* (РБС-70), *дзвухвер'е, народаўладдзе* (БПС-2011), а таксама тыпам з суфіксам **-ац/-ец** для абазначэння асобы: *чужаверац, чужаземец, чужаплемец* (БНТ-11).

Суфіксальна-складаныя прыметнікі ўтвораны складаннем з дапамогай суфікса **-н-**: *усенародны, чужаверны, чужаземны* (БНТ-11), *агульнанародны* (БПС-2011).

Словаскладанне таксама характэрна для ўтварэння Nomina Agentis: *сацыялаг-марксіст, сацыялаг-электык* (РБС-70), *лідар-гандляр, лідары-арганізатары, лідары-тэарэтыкі* (БПС-2011).

Лексіка-семантычны спосаб словаўтварэння, ці семантычная дэрывацыя, у тэрмінаўтварэнні мае некаторыя асаблівасці ў параўнанні з агульналітаратурнай мовай: 1) большая ступень прадуктыўнасці, чым у літаратурнай мове; 2) у тэрміналогіі семантычная дэрывацыя ўяўляе спосаб прыстасавання агульналітаратурных адзінак, а не працяглы працэс эвалюцыі значэння слова, як у літаратурнай мове; 3) у тэрмінаўтварэнні

могуць пераасэнсоўвацца словы з абстрактным значэннем, у агульнай практыцы – з канкрэтным [10, с. 56]. У межах сацыялогіі гэтым спосабам утвораны тэрміны *асоба, воля, грамада, дзейнасць, звычай, каштоўнасць, настрой, натоўп, род, свабода* і інш.

Найменшая колькасць тэрмінаў утварылася **марфалага-сінтаксічным спосабам**: *адэкватнае, беспрацоўныя, сацыяльнае, служачыя*. Колькасны склад вытворных тэрмінаў паказаны ў табліцы 3.

Табліца 3. – Утварэнне уласнабеларускіх сацыялагічных тэрмінаў

Крыніца	Агульная колькасць	Сінтаксічы	Марфалагічы	Лексіка-семантычны	Марфалага-сінтаксічны
БНТ-11	607	286	269	49	3
РБС-70	1 453	1 244	155	52	2
КТС-92	45	39	4	–	2
БЭ-96	169	85	54	29	1
БПС-2011	701	556	115	26	4
Усяго	2 975	2 210	597	156	12

Заклучэнне

На нашу думку, беларуская сацыялагічная навука недастаткова забяспечана тэрміналагічнымі слоўнікамі нарматыўнага характару. У лексікаграфічных працах, як правіла, сацыялагічная тэрміналогія прадстаўлена ў выглядзе часткі філасофскай ці грамадазнаўчай тэрміналогіі. Ядро сацыялагічнай тэрміналогіі складаюць тэрміны-назоўнікі і тэрміны-словазлучэнні. Паводле паходжання большасць тэрмінаў з’яўляюцца ўласнабеларускімі адзінкамі. Сярод запазычанняў дамінуюць тэрміны лаціна-грэчаскага паходжання. У асноўным тэрміны ўтвораны сінтаксічным ці марфалагічным спосабамі.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Сакалова, Г. М. Сацыялогія / Г. М. Сакалова // Беларуская энцыклапедыя : у 18 т. / рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 1996–2004. – Т. 14 : Рэле – Слаявіна. – 2002. – С. 214–215.
2. Лук’янюк, Ю. М. Сучасная беларуская філасофская тэрміналогія : аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук : 10.02.01 / Ю. М. Лук’янюк ; Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 2003. – 19 с.
3. Лейчик, В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – Изд. 3-е. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
4. Антанюк, Л. А. Беларуская навуковая тэрміналогія: фарміраванне, структура, упарадкаванне, канструяванне, функцыянаванне / Л. А. Антанюк. – Мінск : Навука і тэхніка, 1987. – 240 с.
5. Даниленко, В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 246 с.
6. Дзятко, Д. В. Беларуская матэматычная тэрміналогія: станаўленне, структура, функцыянаванне : манаграфія / Д. В. Дзятко ; пад навук. рэд. П. А. Міхайлава. – Мінск : БДПУ, 2009. – 192 с.
7. Лапкоўская, А. М. Сучасная беларуская батанічная тэрміналогія / А. М. Лапкоўская. – Гродна : ГрДУ, 2007. – 166 с.
8. Бардовіч, А. М. Словаўтваральны слоўнік беларускай мовы / А. М. Бардовіч, М. М. Круталевіч, А. А. Лукашанец. – Мінск : Беларус. навука, 2000. – 413 с.

9. Беларуская граматыка : у 2 ч. / АН БССР, Ін-т мовазнаўства ім. Я. Коласа ; пад рэд. М. В. Бірылы, П. П. Шубы. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985–1986. – Ч. 1 : Фаналогія. Арфаграфія. Марфаналогія. Словаўтварэнне. Націск. – 1985. – 431 с.

10. Мінакова, Л. М. Беларуская навукова-тэхнічная тэрміналогія: фарміраванне, функцыянаванне, склад / Л. М. Мінакова, С. М. Аніськова, А. А. Станкевіч. – Гомель : Гомел. дзярж. ун-т ім. Ф. Скарыны, 2004. – 146 с.

ПЕРАЛІК ПРЫНЯТЫХ СКАРАЧЭННЯЎ

БНТ-11 – Тэрмінолёгія грамадазнаўства. Беларуская навуковая тэрмінолёгія. Т. 1. Вып. 11 [Электронны рэсурс] // Тэма.т. дадатак да «ARCHE». – 2010. – № 11(98). – С. 700–787 (Лінгвістыка 1920-х: тэрміналогія, лексыкаграфія, правапіс, фармаваньне літаратурнай мовы). – Рэжым доступу: <https://arche.by/item/3889>.

РБС-70 – Русско-белорусский словарь общественно-политической терминологии / под ред. Н. В. Бирилло [и др.]. – Минск : Наука и техника, 1970. – 452 с.

КТС-92 – Кароткі тлумачальны слоўнік філасофскіх, сацыяльных і культуралагічных тэрмінаў / рэдкал.: М. Н. Бяспамятных [і інш.]. – Гродна : Гродзен. дзярж. ун-т ім. Я. Купалы, 1992. – 51 с.

БЭ-96 – Беларуская энцыклапедыя : у 18 т. / рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 1996–2004. – Т. 1–18.

БПС-2011 – Шынкароў, В. В. Беларускі палітычны слоўнік / В. В. Шынкароў, С. П. Раманава. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2011. – 576 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.10.2016

Gul M.U. Belarusian Sociological Terminology: Lexical-Grammatical Characteristics, Origin and Derivation

The article presents the first attempt to trace the history of Belarusian sociological terminology and to provide its lexical-grammatical and derivational analysis. Nouns and word combinations represent the majority of Belarusian sociological terms. Most borrowed terms are of Greek and Latin origin. Compounding, morphological derivation, semantic derivation and substantivization are examined as types of term formation, compounding and morphological derivation being most productive.

УДК 821.161.3

С.М. Шчэрба*канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускага літаратуразнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна***АВАНГАРДЫСЦКІЯ ТЭНДЭНЦЫІ Ў БЕЛАРУСКАЙ ПАЭЗІІ
20-х гг. XX ст. (НА ПРЫКЛАДЗЕ ТВОРЧАСЦІ
М. ГРАМЫКІ, М. ЧАРОТА, У. ДУБОЎКІ)**

Разглядаюцца авангардысцкія тэндэнцыі ў беларускай паэзіі 1920–30-х гадоў. Звяртаецца ўвага на такія кампазіцыйныя прыёмы, як мантажная кампазіцыя, кампазіцыйнае кальцо, сінтаксічны паралелізм. На падставе аналізу мастацкіх твораў робіцца вывад, што авангардызм садзейнічаў развіццю новых жанравых форм у беларускай літаратуры.

Паэзія 1920-х гг. яскрава выявіла агульныя працэсы і заканамернасці ў пошуках новых эстэтычных прынцыпаў асваення новай рэчаіснасці, звязаных з панаваннем шматлікіх мадэрнісцкіх плыняў у літаратуры (авангардызм, сімвалізм, імпрэсіянізм, футурызм). Перадумовамі з’яўлення мадэрнізму ў беларускай паэзіі сталі крызіс рэалістычнага мастацтва, новыя рэвалюцыйныя змены ў грамадстве, якія, безумоўна, патрабавалі ад мастакоў слова новых, незвычайных форм выяўлення. Мадэрнізм станавіўся ў апазіцыю да асноўнага літаратурнага кірунку, да тагачаснай улады. Паўплывала на ўзнікненне мадэрнісцкіх плыняў у Беларусі і тое, што з утварэннем у 1922 г. СССР узмацняюцца сувязі з рускай літаратурай. Ужо ў 1922–1923 гг. беларускія перыядычныя выданні друкавалі творы У. Маякоўскага, А. Жарава, А. Безыменскага і інш. Перад чытачамі Мінска і іншых гарадоў рэспублікі ў 1920-я гг. выступалі У. Маякоўскі, Л. Сейфуліна, А. Жараў, М. Святлоў. У рускай паэзіі на той час ужо склаліся мадэрнісцкія кірункі авангардызму (У. Маякоўскі, А. Белы, К. Алітаў і інш.), сімвалізму (А. Блок, М. Цвятаева), акмеізму (Г. Ахматава), якія ўвайшлі ў т.зв. літаратуру Сярэбранага стагоддзя і мелі значны ўплыў на беларускіх паэтаў.

Руская авангардная паэзія заснавана на зрухах сэнсу і жанравых спецыфік, будуюцца прынцыпова на перапляценні планаў ці пераразмеркаванні элементаў. Найбуйнейшай фігурай рускага авангарду пачатку XX ст. з’яўляецца Велімір Хлебнікаў. Для яго твораў характэрна алагічнае, выпадковае, механічнае спалучэнне слоў, міфапаэтычнае мысленне, у якім мроіцца цэлае, як, напрыклад, верш «Бобэобі». Асаблівы змест твору надае фанетычная характарыстыка слова, выкарыстанне лацінскай мовы ў рыфме з сучаснымі словамі.

У сваіх пошуках новых форм нашы літаратары арыентаваліся на традыцыі лірыкі Г. Ахматавай, С. Ясеніна, У. Маякоўскага, В. Хлебнікава, А. Блока. Асабліва адчувальнымі ў беларускай паэзіі былі авангардысцкія прыёмы У. Маякоўскага. Паэты пераймалі прынцыпы гукавой арганізацыі тэксту, асананс, роўнаскладовасць, рытмічную арганізацыю верша.

Так, Міхайла Грамыка добра арыентаваўся ў новых літаратурных плынях, асабіста ведаў некаторых паэтаў Сярэбранага стагоддзя. І гэта не магло не адбіцца на яго паэтычнай творчасці. Як вядома, для авангардызму характэрны пошук новых форм, часта штучных, нават небывалых, новых сродкаў выяўлення. Ужо ў вершы «З далёкага тылу», які датуецца 1914 г., выяўляюцца авангардысцкія тэндэнцыі – зварот да новых незвычайных вобразаў. «Трагладзітамі», «каінітамі» М. Грамыка называе тых, хто збівае адзін аднаго на вайне:

Зладзейскага брата нашчадкі, маўляў – каініты
 Адзін на другога ідуць забіваць, валадаць
 А там – хай руіны, і стогны, і кроў... Трагладзіты!
 Ці знойдзеца хто, каб вас, братазабойцаў, стрымаць?

Паэтычныя пошукі Грамыкі былі звязаны з засваеннем мадэрнісцкіх традыцый рускай літаратуры таго часу. Так, у баладзе «Мільён» выразна адчуваюцца сувязі з паэмай «Дванаццаць» А. Блока. У сваім творы паэт па-майстэрску выкарыстоўвае сюжэтную аснову паэмы Блока, але напаўняе яе сваім арыгінальным зместам. Вобраз дванаццаці апосталаў ён замяняе на вобраз мільёна беларускіх сыноў, якія аб'яднаны адзіным парывам барацьбы за сацыяльную справядлівасць.

Як і рускія авангардысты таго часу, Міхайла Грамыка выключнае значэнне надаваў форме сваіх паэтычных твораў. У прадмове да верша «Паэзія аб рэвалюцыі і рэвалюцыя ў паэзіі» ён выказаў сваю творчую праграму – пошук новых форм, новых незвычайных вобразаў, сродкаў: «Шуканне зместу, новага зместу, згодна новым формам жыцця, і шуканне новай формы, адпавядаючай рэвалюцыйнаму эпасу, – вось заданні новай паэзіі, новай лірыкі». У 1922 г. ён напісаў «нібы паэму» – верш з арыгінальнай назвай «Гвалт над формай». У ім ён патрабавальна і паважліва паставіўся да формы мастацкага твора, сцвердзіў думку, што літаратура як мастацтва слова павінна развівацца і ўдасканалвацца ў розных напрамках.

Для гэтага верша, як і для твораў рускай авангарднай паэзіі, характэрны прыярытэт фанетычнага вобліку слова над яго семантыкай. Шматлікія паўторы ствараюць своеасаблівы апафарыстычны эфект:

Палі, палі! Хто не з намі –
 Валі, валі! Плі!

Сваёй рытміка-інтанацыйнай будовай, кампазіцыйнай гэты твор набліжаецца да вершаў рускага паэта У. Маякоўскага.

Верш «Гвалт над формай» быў негатыўна ацэнены тагачаснай крытыкай. Так, Кандрат Крапіва напісаў пародыю «Нібы сатыра на Нібы паэму “Гвалт над формай”»:

І без ліку. І без нормы
 Лье Грамыка свае формы.
 Скінуў порткі й апранаху:
 Кій схапіў ды – бух! З размаху:
 «Завастрыў свой востры меч»
 І пачаў ім «формы сеч».

Пра ўплыў рускай паэзіі Сярэбранага стагоддзя на беларускіх пісьменнікаў так паэтычна сказаў Алесь Жаўрук у «Лісце сябру»:

Бачу: ты мой руды і цыбаты,
 Узнімаеш няпэўна свой верш,
 Начытаўшыся нашча ахматавых,
 І прымаючы ўсё напавер.

Асаблівае месца ў беларускай паэзіі 1920-х гг. займае авангардызм. Станаўленне і развіццё гэтай плыні ў сусветнай літаратуры характарызавалася няспынным пошукам новых мастацкіх сродкаў, які быў выкліканы радыкальнымі зменамі мадэлі свету і канцэпцый асобы, зафіксаваных у грамадскай свядомасці. У пачатку ХХ ст. еўрапейскай культурай канчаткова была ўсвядомлена змена анталагічнага становішча творцы, які дапускае апраўданне і іншы пункт погляду. Дзякуючы гэтаму стаў магчымы карэктны перагляд уяўленняў пра размяшчэнне і суаднесенасць аб'ектаў рэальнага свету,

які стымуляваў шэраг эксперыментаў у літаратуры, што ўключалі рэформу сюжэта, фавулы, кампазіцыі.

Ідэальным аб'ектам для эксперыментаў авангарду быў лірычны эпас, прадстаўлены паэмамі. Тлумачыцца гэта самой прыродай ліра-эпічнага жанру, у якім эпічны, апавядальны пачатак і пачатак лірычны, медытатыўны знаходзяцца ў дыялектычным адзінстве. Лірычны адступленні падзяляюць на часткі сюжэт, які арганізуе іх, уключае ў падзейны ланцуг. Калі ў эпасе асноўны спосаб арганізацыі – гэта паслядоўнасць матываў у часе, то ў лірыцы гэтай часовай паслядоўнасці няма. Ліра-эпічны жанр, такім чынам, найменш строга рэгламентаваны ў сваёй кампазіцыйнай будове. Класічная кампазіцыя ліра-эпічнай паэмы патрабавала суразмернасці і адпаведнасці тэкставых адзінак і адлюстраваных імі фактаў, захавання прасторавай, часовай, лагічнай паслядоўнасці ў адлюстраванні прадметаў, падзей, эмоцый. Любое парушэнне гэтых прынцыпаў дапускалася толькі пры ўмове наяўнасці элементаў, якія звязваюць або паясняюць.

Авангардысты рашуча парушалі гэтую традыцыю. Рэаліі вершатворчасці цяпер звязваюцца выключна з асобай паэта, масты паміж імі наладжваюцца ў глыбінях свядомасці. Парушаецца і прынцып суразмернасці, асабліва ў сувязі з ломкай традыцыйнай версіфікацыі і пераходам ад рэгулярнай страфы да страфоідаў рознага аб'ёму і формы, адмовы ад пунктуацыі. Медытатыўныя лірычныя адступленні натуральна зрастаюцца з апавядальнымі ці апісальнымі элементамі, паміж якімі адсутнічаюць не толькі межы, але і асновы для іх правядзення. Тэматычнае адзінства тэксту забяспечвае толькі лірычны герой, які ўдзельнічае ў адлюстраваных падзеях, назірае за імі, аналізуе ці ўспамінае іх. Так, у паэме «Плач навалініцы» У. Дубоўкі кампазіцыйную цэласнасць твору надае вобраз лірычнага героя, які апанаваны болем з прычыны катавання трох арыштаваных дэфензівай сялян у Заходняй Беларусі. Лірычныя адступленні ў паэме арганічна пераплятаюцца з эпічнымі элементамі, і ствараецца новая абагульнена-асацыятыўная карціна ўсёй Беларусі, над якой пачалі лютаваць сталінскія рэпрэсіі:

Вось цяперака цяжка глядзець,
Як радзіму маю ўкрыжавалі [1, с. 197].

Даволі часта авангардысты звяртаюцца да прыёму выкарыстання падарожжа. Так, у паэме «Чырванакрылы вяшчун» Міхася Чарота выкарыстаны традыцыйны матыв падарожжа – палёт на аэраплане над рознымі краінамі з місіяй распаўсюджвання рэвалюцыі. Маршрут аэраплана – толькі падстава для самавыяўлення лірычнага героя, для ўспамінаў, роздуму, рытарычных рэплік. Своеасаблівая і жанравая форма твора – паэма-фантазія, і рытмічная арганізацыя (паэт даў арыгінальны варыянт акцэнтнага верша). Рытмічная будова паэмы нагадвае вядомыя вершы У. Маякоўскага. Адметная і характэрная для паэзіі авангарду і гукавая арганізацыя верша, у аснове якой ляжыць частае чаргаванне аднолькавых фанем, гукаперайманне, алітэрацыя.

Вялікае значэнне для авангардысцкіх эксперыментаў мела тэхніка літаратурнага мантажу. Кампазіцыйныя элементы, якія адрозніваліся па форме і аб'ёму, аб'ядноўваліся ў адно цэлае дзякуючы асноўнаму матыву. Прыкладам выкарыстання такога прыёму з'яўляецца паэма М. Чарота «Босыя на вогнішчы». Твор складаецца з дваццаці раздзелаў, асобных абразкоў зменлівых гістарычных падзей, якія ўплывалі на лёс Беларусі ў час рэвалюцыі. Усе гэтыя раздзелы аб'яднаны адным матывам – матывам рэвалюцыйнага вогнішча, якое запалілі «босыя» – сімвал змены нацыянальнага ўсведамлення людзей, калі этнічныя прыналежнасці замяняліся класавымі. М. Чарот сцвярджае, што Беларусь была толькі адбіткам рэвалюцыйных падзей, на той час самастойна не магла выбраць свой шлях развіцця. Гэтую думку дапамагае сцвердзіць і прыём мантажнай кампазіцыі, які дазваляе скампанаваць рознапрасторавыя і разначасавыя падзеі ў адно цэлае. Так, «босыя» пасіўна ставяцца да ўзнаўлення парадкаў польскай і нямецкай акупа-

цыі, не прымаюць іх, але церпяць і не змагаюцца з імі. З усіх прышэльцаў яны вітаюць толькі «ўсходніх», іх лічаць сваімі вызваліцелямі, вераць у абяцаны імі «новы свет».

Своеасаблівая ў паэме «Босыя на вогнішчы» М. Чарота і рытмічная арганізацыя верша. Як слушна адзначае М.І. Мішчанчук, у творы «пастаянна вар’іруецца рытм, дасягнуўшы сваёй найвышэйшай экспрэсіі ў апошнім, дваццатым раздзеле, дзякуючы распаданню строгіх ямбічных радкоў на дольнік, клічным інтанацыям, паўзам, зваротам, гукавой эўфаніі» [2, с. 312].

Блізкая па кампазіцыйнай будове да паэмы «Босыя на вогнішчы» і другая паэма Міхася Чарота «Беларусь лапцюжная». Кампазіцыйнае адзінства ў ёй будзеца вакол ідэі ўсталявання новага жыцця ў былым заняпалым краі. Малюнк абноўленай рэчаіснасці паэт стварае праз асобныя фрагменты, у якіх ён не толькі ўслаўляе грамадскія ідэі роўнасці і шчасця, але і прымае палітыку тэрору, дзякуючы якой дасягаецца ў савецкай дзяржаве гэтае «шчасце». Вобраз «босых» у гэтай паэме ўжо замяняецца на вобраз «лапцюжнікаў» – вясковай беднаты, якія актыўна пачынаюць асвойваць горад. Збліжэнне горада і вёскі, гэты новы этап паслярэвалюцыйнага абнаўлення жыцця, Чарот малюе як той гістарычны пералом, на якім тады знаходзілася Беларусь. Пераломны момант гістарычнага змагання за Беларусь ён увасабляе ў вобразах чырвонага каня з усходу, на якім едзе «працы рыцар», і белага заходняга каня, у якога «надломаны капіты» і на якім «хістаецца яздок». Як можна заўважыць, перавага на баку чырвонага каня з усходу. Будучыня Беларусі бачыцца паэту толькі ў сувязі з перамогай «рыцара працы» на чырвоным кані.

Заслугай Міхася Чарота ў гэтай паэме было тое, што ён пагыбляе лірычны пачатак у творы. Ствараецца гэта дзякуючы ўвядзенню ў сюжэт аўтабіяграфічных элементаў. Так, аўтабіяграфічныя, а таму і найбольш лірычныя, шосты і сёмы раздзелы паэмы, дзе апавяданне вядзецца ўжо ад першай асобы, ад імя лірычнага героя. Гэта камсамалец, які працуе на заводзе, прыгадвае сваё паўгалоднае дзяцінства, нялёгкую працу:

І было мне не болей – восем,
Пастухом быў, авечкі я пасвіў...
Помню, помню слязліваю восень,
Як у лапцях дрыжаў не раз [4, с. 31].

Яму, вяскоўцу, цяжка ўжыцца ў новай гарадской стыхіі, бо ў яго памяці жыве вобраз пакінутага роднага кутка, лёс якога яго пастаянна трывожыць:

Прыгожа ўбраныя вітрыны, –
Сярдзіта акінеш іх вокам...
Ці помніць горад аб сястры,
Аб вёсцы, што жыве далёка?... [4, с. 38].

Такім чынам, заўважае даследчык творчасці Міхася Чарота М.І. Мішчанчук, лірычны эпас паэта «няўхільна рухаўся да паглыблення лірычнага пачатку, да псіхалагізацыі, да сінтэзу агульнага і адзінкавага, высокага і нізкага» [2, с. 316].

Вялікае значэнне для авангардысцкіх эксперыментаў меў прыём адначасовай перадачы розначасовых і рознапрасторавых падзей. Гэты прыём быў вельмі прыдатны для тых твораў, дзе адсутнічаў стройны класічны сюжэт, дзе жыццё паказвалася як адзіны непарыўны працэс, які складаецца з элементаў рознай велічыні. Так, у паэме М. Чарота «Карчма» кожны раздзел перадае эмацыянальныя, асацыятыўныя ўражанні ад стыхійных падзей жыцця, уяўляе сабой своеасаблівыя ілюстрацыйныя абразкі як адбіткі гістарычных падзей, якія нанізваюцца адзін на другі, утвараючы не рух мастацкіх вобразаў, а калейдаскапічны кругабег часу. Змену гістарычных падзей паэт занатоўвае як змену паводзін і ўчынкаў Шлёмы, які то налівае наведвальнікам чарку ў карчме,

то чытае кнігі і брашуры, як сеяць пшаніцу і ячмень, то разважае аб тым, што нэп – «дрэнная, браце, прыкмета, бо аб гэтым казаў і сам Ленін!». Карчмар увесь час вырашае нейкія задачы, пра нешта клапоціцца: як адкупіць сына ад вайсковай службы ў суровы час, як выдаць замуж дачку-прыгажуню Рахіль, як зберагчыся самому ў навальнічныя гады і, нарэшце, як працаваць спакойна і незалежна на ўласным участку зямлі, якім надзяліла яго савецкая ўлада.

Кампазіцыйная цэласнасць у творы дасягаецца дзякуючы і прыёмам кампазіцыйнага кальца, сінтаксічнага паралелізму, панаванню цяперашняга часу. Так, пачынаецца паэма з маляўнічага лірычнага апісання карчмы, якая, нібы жывая істота, прымае ў свае абдымкі, прытульвае да сябе абкрадзеных і абяздоленых сялян, якім пасля знясільваўчай працы было так неабходна залячыць свае сардэчныя раны, на час загаіць свой душэўны боль. Тут, у карчме, балюча-радасна гучала родная песня, здавалася, нібыта ўсё ідзе сваім чародом, належным чынам. Заканчваецца паэма таксама апісаннем адзінокай зачыненай карчмы, якая наводзіць жах на людзей і ўсіх жывых істотаў. Яна сімвал змрочных, нячыстых сіл:

Нібы здань пазірае жудам
На таго, хто яе аб'едзе,
Нават коні бягуць з перапудам, –
Нібы там загулялі ведзьмы.
Нібы баль там спраўляе злосна
Дзён мінулых мужыцкі страх...
Толькі шлях ля карчмы зарослы,
Назваюць – карчомны шлях [3, с. 38].

Тэхніка літаратурнага мантажу паспяхова выкарыстоўваецца і ў паэме У. Дубоўкі «Кругі». Спецыфіка кампазіцыі гэтай паэмы ў тым, што тут у традыцыйны сюжэт падарожжа арганічна ўплятаюцца народныя казкі, прытчы. Гэта дазваляе аўтару паказаць высакароднасць фальклорных постацяў, засяродзіцца на роздуме, медытацыі. Напрыклад, у сцэне сустрэчы дапытлівага шукальніка Цікаўнага з Мілавіцай каля крыніцы маналог казачнага героя незаўважна перарастае ў роздум самаго паэта, які гатовы ахвяраваць жыццём у імя праўды, сумленнасці, у імя сцвярджэння высокіх гуманістычных ідэалаў на роднай зямлі. Такім чынам, сродкамі казачнага эпасу ствараецца роздум над самымі балючымі жыццёвымі праблемамі. Адметнасць формабудовы гэтага твора ў тым, што ў ёй перакрываюцца дзве лініі развіцця. Адна лінія трымаецца на матыве падарожжа лірычнага героя з Масквы ў Мінск і ўскалыхнутых у сувязі з ім лірычных пачуццяў і душэўных перажыванняў. Маршрут падарожжа – толькі падстава для ўспамінаў, роздуму і рытарычных рэплік героя:

Такая ноч...
А верасень –
Лісце тугой пазалаціў
І жменяю – па верасе...
Хвілін такіх не меў даўно...
Прадонне шыза-цёмнае [1, с. 101].

Другая лінія звязана з прытчамі, казкамі, фальклорнымі паданнямі, якія «мадэрнізуюцца» паэтам, перарастаюць у шматзначныя алегорыі. Вакол перакрывавання гэтых ліній і будуецца новыя «кругі» дзеяння (прыгоды, прытчы, казачныя сюжэты, эпізоды). Казачны сюжэт, фальклорныя алегорыі акаймаваны ў творы аўтарскімі адступленнямі, прасякнуты пафасам услаўлення хараства і прыгажосці жыцця.

Авангардысцкія пошукі Уладзіміра Дубоўкі знаходзяць сваё выяўленне і ў паэмах «І пурпуровых ветразей узвівы», «Штурмуецца будучыні аванпосты!». Вострадраматычная форма дыялогаў і маналогаў рэзка размежаваных герояў Лірыка і Матэматыка («І пурпуровых ветразей узвівы»), Пасажыра і Кандуктара («Штурмуецца будучыні аванпосты!») дазваляла паэту ўключыцца ў дыскусію 1920-х гг., на якой вырашаліся праблемы далейшых шляхоў развіцця літаратуры, адносінаў да мастацкай спадчыны мінулага. Кампазіцыйнае адзінства твора дасягаецца дзякуючы вострай палеміцы, якую вядуць героі-апаненты. Так, у поглядах і разважаннях Лірыка выяўлены думкі тых, хто лічыў, што маладая літаратура павінна развівацца на аснове авалодання багатымі скарбамі класічнай спадчыны і перш за ўсё народнай творчасці:

Цудоўны скарб у творчасці народнай
Для нас сабраны мудрымі дзядамі.
Яго адкінуць – значыць без пашаны
Паставіцца да продкаў працавітых [1, с. 117].

Для Матэматыка народная паэзія – непатрэбная старызна, якую неабходна адкінуць прэч:

Павінны мы тварыць на грунце новым
Сучаснае мастацтва для працоўных [1, с. 118].

Лірык не дужа палохаецца агрэсіўных наскокаў і кпінаў свайго нігілістычна настроенага апанента, ён свята верыць у мудрасць народа.

Вобраз Матэматыка з'яўляецца ўвасабленнем верхглядства. Ён не разважае, а прамаўляе завучаныя гатовыя слоўныя шаблоны. Вульгарызатарская крытыка добра разумела, супраць каго была накіравана гэтая паэма, і таму паўстала супраць яе.

Як можна заўважыць, наватарскія шуканні беларускіх паэтаў вялі да мастацкага паглыблення, да алегарычных увасабленняў, дазвалялі пранікаць ва ўнутраны стан дзейных асоб, у кампазіцыю, у формы падачы, у мастацкі тэкст. Выкарыстанне такіх кампазіцыйных прыёмаў, як мантажная кампазіцыя, кампазіцыйнае кальцо, сінтаксічны паралелізм, садзейнічала развіццю новых жанравых форм у беларускай літаратуры.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Дубоўка, У. Выбраныя творы : у 2 т. / У. Дубоўка. – Мінск, 1965. – Т. 1.
2. Мішчанчук, М. І. «Бо сын гаротнага я краю...» Палемічныя нататкі пра творчасць Міхася Чарота / М. І. Мішчанчук // Беларуская літаратура XX ст. : вучэб. дапам. / М. І. Мішчанчук, І. С. Шпакоўскі. – Мінск : Выш. шк., 2001.
3. Чарот, М. Карчма / М. Чарот. – Мінск, 1926.
4. Чарот, М. Паэмы / М. Чарот. – Мінск, 1928.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.12.2016

Shcherba S.M. Avant-Garde Trends in Belarusian Poetry of the 20-ies of XX Century (on the Example the Work by M. Gramyka, M. Charota, V. Dubouka)

The article gives an account of avant-gardist tendencies in Belarusian poetry of the twenties – thirties. Special attention is given to such compositional devices as montage composition, compositional ring, syntactic parallelism. On the basis of analysis of some literary works it is concluded that avant-gardism favoured the development of new genre-forms in Belarusian literature.

ПЕДАГОГИКА

УДК 316.62

Т.В. Ничишина

*канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики социальной и начального образования
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина*

ПРОФИЛАКТИКА, ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ, ПРЕВЕНЦИЯ: СУЩНОСТЬ И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

В статье представлен анализ терминологического ряда профилактики девиантного поведения. Раскрыто соотношение границ понятий «профилактика», «предупреждение», «превенция». Определены отличительные особенности ранней профилактики.

Введение

Современное состояние разработанности проблемы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних характеризуется переходом от рассмотрения отдельных содержательно-технологических составляющих к системному и целостному изучению сущности и специфики взаимосвязанной деятельности субъектов профилактической деятельности. Сегодня профилактика рассматривается не как узкоспециализированная, ведомственная деятельность, а как деятельность полисубъектная, носящая межведомственный характер. Изменились и принципиальные подходы к профилактике: на смену контрольно-предупредительной (контрольно-репрессивной) пришла охранно-защитная профилактика, приоритет отдается формированию здоровьесберегающих стремлений личности, активно разрабатываются программы обучения жизненным навыкам, развития устойчивости человека в ситуациях фрустрирующего и стрессогенного характера.

Однако, несмотря на позитивные усилия в области профилактической деятельности, наблюдающийся рост «традиционных» (алкоголизм, табакокурение, сквернословие, воровство и др.) и появление новых видов девиантного поведения (вандализм, граффити, бродяжничество, моббинг, буллинг, употребление курительных смесей и др.) позволяет говорить о недостаточности проводимой работы. По-прежнему остаются открытыми вопросы, с которыми сталкиваются специалисты, осуществляющие профилактику девиаций: какой именно смысл следует вкладывать в сущность понятия «профилактика» в зависимости от уровня, на котором она проводится, каковы ее виды и формы; в чем отличие между традиционными и нетрадиционными формами работы; в каких случаях следует говорить о ранней профилактике, как определить меру «необходимости и достаточности» в качественно-количественном наборе проводимых мероприятий по упреждению отклонений в поведении несовершеннолетних и пр.

Эффективной реализации системы педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних препятствует, на наш взгляд, и отсутствие единого толкования и однозначности в используемой терминологии.

Терминология профилактики девиантного поведения

Понятийно-категориальный аппарат профилактики девиантного поведения несовершеннолетних характеризуется многообразием, широким использованием смежных понятий. В зарубежных источниках используется единый термин «превенция» (англ. *prevention* – предотвращение, предупреждение, профилактика). В отечественной и российской литературе наряду с термином «профилактика девиаций» часто употребляются и другие: «предупреждение», «превенция», «предотвращение», «пресечение». В одних случаях понятия «профилактика» и «предупреждение» используются как сино-

нимы, в других – термин «профилактика» употребляется исключительно применительно к сфере предупредительной правоохранительной деятельности беспризорности и безнадзорности, в третьих – названные понятия объединены термином «предупреждение», «превенция» и очерчивают широкий круг пресекающих и предотвращающих мер.

Представители первого подхода рассматривают предупреждение и профилактику как «недопущение чего-либо» и, указывая на их семантическую близость, трактуют данные термины как синонимы (Т.М. Арзуманян, М.И. Кацук, Г.М. Миньковский и др.). Ю.М. Кудрявцев, В.Е. Уткин в самом широком смысле под предупреждением различных отклонений в поведении понимают процесс, имеющий целью выявление индивидуумов с отклоняющимся поведением, определение причин и условий отклонений, поиск путей и способов недопущения и предотвращения отклоняющегося поведения в целом. В совокупности, как считают авторы, данное понятие сходно с определением категории педагогической профилактики [1, с. 7].

Сторонники второго подхода рамки термина «профилактика» ограничивают мерами предупредительной деятельности беспризорности и безнадзорности. В нормативных правовых актах Республики Беларусь термины «профилактика» и «предупреждение» используются в контексте осуществления мер, направленных на выявление и устранение детерминант, способствующих безнадзорности, беспризорности, совершению правонарушений. Так, в Законе Республики Беларусь «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних трактуется как «система социальных, правовых и иных мер, которые направлены на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, совершению несовершеннолетними правонарушений, и осуществляются в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении» [2]. Статьей 2 этого Закона предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений несовершеннолетних, выявление и устранение их причин и условий определяется как одна из задач деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. В научных источниках по криминологии под предупреждением (профилактикой, превенцией) преступности и иных форм девиантности понимается такое воздействие общества, институтов социального контроля, отдельных граждан на криминогенные (девиантогенные) факторы, которое приводит к сокращению и/или желательному изменению структуры преступности (девиантности) и к несовершению потенциальных преступных (девиантных) деяний [3, с. 345]. В таком трактовании профилактика представляет собой целенаправленное воздействие на криминогенные факторы и детерминанты девиантных деяний, и включает ее различные формы: индивидуальную, общую и пр.

Представители третьего подхода вкладывают более широкий контекст в термины «предупреждение» и «превенция», рассматривая «профилактику» как составной элемент наряду с предотвращением и пресечением (другими стадиями предупреждения преступности). Ю.М. Антонян рассматривает профилактику как один из видов предупредительной деятельности, особенностью которой является воздействие на причины преступности и условия, способствующие ей; включающей воздействие непосредственно на криминогенные факторы, порождающие совершение преступлений [4, с. 142]. Г.А. Аванесов, С.М. Иншаков, характеризуя соотношение названных выше понятий, рассматривают категорию «профилактика» как важнейший компонент процесса предупреждения преступности: «если понятие “предупреждение преступности” используется для обозначения объективных предпосылок и субъективных факторов сокращения этого явления, то понятие “профилактика преступлений” выражает лишь особую деятельность» [5, с. 299].

А.П. Сманцер, Е.М. Рангелова используют термин «превенция» как предупреждение, предохранение, устранение деструктивных факторов в поведении ребенка, гуманизация и гармонизация отношений воспитателей и воспитанников, воспитание у детей волевых качеств, обеспечивающих устойчивость к возможности проявления отклонений в поведении в школе, дома, на улице. Превенции свойственно упреждение, опережение совершения детьми негативных поступков, асоциального поведения, а также оказание педагогической помощи, педагогической поддержки в трудных ситуациях [6]. Превенция позволяет воспитателю или учителю оградить воспитанников от негативных влияний окружающей среды, предупредить наметившиеся отклонения, осуществить педагогическую поддержку, оказать действенную помощь воспитаннику, принять его таким, какой он есть, а затем помочь ему в стремлении к самосовершенствованию.

Под профилактикой в социальной педагогике [7; 8] понимают, прежде всего, научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные на: предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных обстоятельств у отдельного ребенка или несовершеннолетних, входящих в группу социального риска; сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка; содействие ребенку в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала.

В контексте анализа рассматриваемого терминологического ряда важно определить, как соотносятся границы понятий «профилактика», «воспитание» и «перевоспитание». Ученые считают этот вопрос принципиально важным, т.к. включение «профилактики» в воспитательный процесс и рассуждение о том, что все можно решить привычными воспитательными средствами в рамках общих задач формирования и развития личности, нивелирует саму идею профилактической деятельности. Безусловной представляется взаимосвязь общевоспитательных и профилактических задач, но не их отождествление. Г.А. Аванесов считает: «Воспитанию присуща профилактическая функция, а профилактике – функция воспитания. Воспитание и профилактику нельзя отрывать друг от друга. ...Воспитание проникает во всю систему профилактики, совместно осуществляется недопущение отклоняющегося поведения. Но все же необходимо выделять профилактическое воспитание, рассматривать его отдельно, но во взаимосвязи с воспитанием в целом» [9, с. 143].

По мнению К.Е. Игошева, Г.М. Миньковского, «профилактическая работа (функционально, организационно, ресурсно выделенная) начинается там и тогда, где есть конкретные сбои в условиях жизни и воспитания, в развитии личности, которые могут привести на путь правонарушений» [10, с. 324]. Воспитание (в педагогическом смысле) определяется как специально организованный и управляемый процесс формирования человека, осуществляемый педагогами в учебно-воспитательных учреждениях и направленный на развитие личности. Сущностной особенностью перевоспитания, по определению А.И. Кочетова, является «оздоровление и исправление духовного мира человека в процессе его социально ценной деятельности как интенсификация положительного развития при одновременном устранении внутренних причин и неблагоприятных обстоятельств, которые этому препятствуют» [11, с. 73]. Важным является и положение ученого о том, что перевоспитание не отменяет воспитания, не противоречит ему, а тесно и всесторонне связано с ним, поскольку у них одна цель – гармоничное формирование личности. Следовательно, рассматриваемые термины имеют точки соприкосновения, но разную сущностную целезаданность.

Рассматривая содержание понятия «профилактика девиаций», целесообразно также обратиться к термину «ранняя профилактика», который ввел в середине 1960-х гг. Г.М. Миньковский. Данное понятие автор соотносит с первым уровнем (ступенью) профилактики, которая реализуется семьей и учебным заведением, и касается выявления

и устранения источников отрицательных влияний, фактов безнадзорности, отчуждения от семьи и коллектива учебного заведения *до того*, как отрицательное их действие ощутимо проявилось в поведении детей и подростков. К.Е. Игошев, Г.М. Миньковский полагают, что ранняя профилактика ориентирована на то, чтобы своевременно обнаружить ситуации, которые могут способствовать неправильному воспитанию и поведению; устранить или нейтрализовать источники отрицательного влияния до того, как они существенно скажутся на формировании личности и поведении детей и подростков [10, с. 333–336]. В таком понимании, как считают ученые, центр тяжести переносится на меры преимущественно воспитательные или связанные с оздоровлением условий жизни несовершеннолетних и заключается в обычных, хотя и интенсивных мерах воспитания в семье и школе, которые позволили бы восстановить интерес к учебе, устранить отчуждение от учебного коллектива и другие симптомы нежелательного развития личности несовершеннолетнего.

Важный аспект профилактики девиаций – гуманизация образовательного пространства школы как действенной воспитательно-профилактической среды, включаясь в которую, обучающийся «заражается» ее позитивными ценностями и нормами, становится их непосредственным носителем. Дополнительные возможности такой среды заключаются и в ее «уравновешивающей» роли между нормативно-ценностным полем семьи и школы, которое часто носит рассогласованный характер: школа предъявляет учащемуся один набор ценностей, семья – другой, при этом ребенок должен «балансировать» между двумя выборами. В связи с этим образовательное пространство школы выступает дополнительным фактором, который нейтрализует негативное влияние семейного социума, подстраивая его под свое гуманное начало.

В реальности может наблюдаться противоположная ситуация, когда школа, сложившиеся в ней межличностные отношения являются выталкивающим механизмом по отношению к подростку с отклоняющимся поведением: навешивается ярлык «труднообучаемого», «трудновоспитуемого», «неблагополучного», звучат некорректные фразы и оскорбительные комментарии по поводу его учебы, поведения и др. В результате школа из поддерживающей среды, в которой создана эффективная и стабильная система социальных связей, построенная на доверительных и поддерживающих отношениях и способствующая психологической безопасности всех субъектов образовательного процесса, превращается в школу «отвержения неугодных».

Базой ранней профилактики, по определению Г.А. Аванесова, является не предупреждение преступности, а воспитание, пронизанное профилактикой. «Ранняя профилактика означает то, что работу с личностью надо начинать заранее. ...Любую профилактику надо начинать заранее, она всегда ранняя». Как считает ученый, «всегда нужна своевременная профилактика», поэтому «любая профилактика преступлений может рассматриваться как ранняя, если она опережает совершение преступления» [9, с. 143].

Ю.М. Антонян, характеризуя виды профилактики, выделяет раннюю (ее особенностью является направленность на изменение внешних условий, способных повлечь преступное поведение) и сверхраннюю (применяется к детям 3–5 лет, когда родители лишены родительских прав, а ребенок направлен в детское учреждение) [4, с. 143].

По мнению М.В. Шакуровой, основная задача ранней профилактики девиантного поведения состоит в предупреждении и коррекции социальных отклонений и социальной дезадаптации детей и подростков, возникающих в результате неблагоприятного социального развития – социопатогенеза, обусловленного различными неблагоприятными факторами среды, воспитания, психобиологическими особенностями [12, с. 96].

С.А. Беличева полагает необходимым рассматривать раннюю профилактику с позиции предупреждения процесса десоциализации, что позволит значительно углубить круг знаний о неблагоприятных факторах, обуславливающих асоциальное поведе-

ние несовершеннолетних, и, в свою очередь, предложить меры социально-педагогической и психосоциальной поддержки семей, детей группы риска, а также организации воспитывающей среды [13, с. 116]. Особое внимание в вопросах ранней профилактики следует уделить созданию воспитывающей среды в условиях семейного, школьного и внешкольного миросоциумов. Благоприятные условия социализации, активное и сознательное усвоение ребенком норм и правил жизнедеятельности в обществе, развитие позитивных ценностных ориентаций и просоциальных установок закладывают фундамент защитных мер по отношению к отклоняющемуся поведению детей и подростков.

Ведущая роль ранней профилактики, по определению Е.О. Алауханова, З. С. Зарипова, связана с тремя обстоятельствами. Во-первых, ранняя профилактика наиболее эффективна, поскольку она направлена на предотвращение появления или устранение еще относительно слабых изменений в личности, не успевших развиться в стойкую позицию. Во-вторых, ранняя профилактика наиболее экономична, поскольку она является многоцелевой, осуществляется в значительной степени в рамках общевоспитательной работы. В-третьих, ранняя профилактика оставляет резерв времени для дальнейшего предупредительного воздействия, если в нем будет необходимость [14, с. 155]. При этом, как считают ученые, меры ранней профилактики играют ведущую роль в индивидуальной профилактике преступности несовершеннолетних и молодежи, а воспитательные меры – в общей профилактике.

Граница между «начальным» и «предпреступным» этапами при раннепрофилактическом воздействии на личность несовершеннолетнего правонарушителя, по мнению Н.М. Чудина, проходит по моменту характеристики, который можно определить как факт социально-психологической ориентации личности, свидетельствующий о появлении комплекса отрицательных явлений, определяющих некоторые начальные черты процесса ее устойчивой деформации. Следовательно, нижней точкой отсчета является момент, свидетельствующий о регистрации незначительных отрицательных черт личности, а верхним пределом является факт готовности к совершению преступления. Расположенный между этими рамками отрезок и является периодом, ограничивающим применение ранней профилактики [15, с. 191].

Заключение

Анализ исследований по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что в современной литературе нет единого толкования терминов «профилактика», «предупреждение», «предотвращение», «превенция» и пр. В рассматриваемом терминологическом ряду указанные понятия не исключают друг друга, имеют общие «точки пересечения». Вместе с тем названные термины имеют самостоятельное смысловое значение, и поэтому при их использовании в научной работе требуется авторское пояснение. В правовой литературе наиболее распространенным соотношением рассматриваемых понятий является определение «профилактики» как самого раннего этапа предупредительной деятельности (наряду с предотвращением и пресечением преступлений), содержательно включающего меры по выявлению причин, условий и обстоятельств, способствующих совершению преступлений; по выявлению лиц, способных совершить преступление и проведению с ними необходимых предупредительных мероприятий. В психологической, социально-педагогической литературе профилактика ориентирует на создание благоприятной среды развития ребенка, гармонизацию его взаимоотношений с окружающим миром, развитие ценностно-нормативного поля социализации, устранение негативных десоциализирующих влияний среды. Касательно существенного наполнения концепта «ранняя профилактика», ученые включают в него: опережающий характер проводимых профилактических мер; очерченные нижние (условно это старший дошкольный и младший школьный возраст) и верхние границы (определя-

емые готовностью к совершению правонарушения); создание благоприятных условий социального развития как сдерживающего антидевиантного фактора; многоцелевое осуществление реализуемых профилактических мер.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кудрявцев, Ю. М. Превентивная психология : учеб. пособие / Ю. М. Кудрявцев, В. Е. Уткин. – Казань : Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2006. – 148 с.
2. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [Электронный ресурс] : Закон Респуб. Беларусь, 31 мая 2003 г., № 200-3 : в ред. от 12 дек. 2013 г. // КонсультантПлюс : Беларусь. – Дата доступа: 19.04.2016.
3. Гишинский, Я. И. Криминология : курс лекций / Я. И. Гишинский. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.
4. Антонян, Ю. М. Криминология / Ю. М. Антонян. – М. : Логос, 2004. – 448 с.
5. Криминология : учебник для студ. вузов / Г. А. Аванесов [и др.]. – М. : ЮНИТИ, 2005. – 480 с.
6. Сманцер, А. П. Превентивная педагогика: методология, теория, методика / А. П. Сманцер, Е. М. Рангелова. – Минск : БГУ, 2008. – 263 с.
7. Социальная педагогика : курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
8. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 480 с.
9. Аванесов, Г. А. Популярная криминология. Очерки общей части : учеб. пособие / Г. А. Аванесов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА : Закон и право, 2014. – 151 с.
10. Игошев, К. Е. Семья, дети, школа / К. Е. Игошев, Г. М. Миньковский. – М. : Юрид. лит., 1989. – 448 с.
11. Кочетов, А. И. Мастерство перевоспитания / А. И. Кочетов. – Минск : Нар. асвета, 1981. – 159 с.
12. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие / М. В. Шакурова. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 272 с.
13. Беличева, С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников : учеб. пособие / С. А. Беличева. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
14. Алауханов, Е. О. Профилактика преступлений : учебник / Е. О. Алауханов, З. С. Зарипов. – Алматы : Нур-пресс, 2008. – 375 с.
15. Чудин, Н. М. Возрастная оценка в профилактике правонарушений несовершеннолетних / Н. М. Чудин // Вест. Перм. ун-та. Юрид. науки. – 2014. – № 4(26). – С. 189–194.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.06.2016

Nichishina T.V. Prophylactic, Precaution and Prevention: their Essence and Peculiarities

The article presents a terminological analysis of a number of prevention of deviant behavior. The relation between boundaries of the concepts of «prophylactic», «precaution», «prevention» is revealed. Distinctive features of early prevention are identified.

УДК 378.147

М.С. Ковалевич

канд. пед. наук, доц., доц. каф. дошкільнага образования
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ КАК УСЛОВИЕ
ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ:
ФАСИЛИТАЦИОННЫЙ АСПЕКТ**

В статье раскрываются требования к подготовке будущих педагогов, регламентированные в «новых» компетентностно-ориентированных стандартах, и способы их реализации. Новые требования задают новый подход к организации учебного процесса, когда важным становится становление субъектности студента. Возникает необходимость в создании фасилитационных педагогических условий, содействующих личностному росту, процессам самоактуализации и саморазвития.

Введение

Подготовка будущих педагогов, как и будущих специалистов для сферы помогающих профессий в целом в условиях модернизации высшего образования призвана обеспечить не только приобретение фундаментальных профессиональных знаний и умений, но и развитие субъектности, сущностных личностных сил, потенциальных качеств студентов, позволяющих им творчески решать задачи жизненного и профессионального самоопределения [1]. Известно, что главной целью в процессе подготовки будущих специалистов является развитие личности, формирование ее ключевых компетенций (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, П.Я. Пидкасистый). Ядром профессионально-педагогической подготовки специалиста помогающей профессии в вузе выступает психолого-педагогическая подготовка, отражающая единство содержательной и технологической структуры педагогической деятельности и тесную связь методологии, теории, методики и практики единого педагогического процесса [2]. В сознании обучающегося место предметных знаний, сведений, информации должны занять «надпредметные» умения, т.е. ключевые компетенции, соответствующие общественным потребностям в новых образовательных результатах.

Анализ научной философской, психолого-педагогической литературы и образовательной практики позволил выявить противоречия между:

1) потребностью современного общества в подготовке качественно нового субъекта педагогической деятельности – творческой личности, ориентированной на непрерывное самообразование и саморазвитие, профессиональную самореализацию, и недостаточной организацией в вузе педагогических условий, способствующих развитию личностно-профессиональных качеств студентов, обеспечивающих названные процессы;

2) утверждением гуманистической направленности при модернизации отечественного образования, признанием главной его целью самоопределения и самореализации обучающихся и недостаточным применением в образовательном процессе вуза форм обучения, ориентированных на развитие субъектности, раскрытие личностного потенциала, педагогическую помощь и поддержку в самоактуализации студентов.

Значимость выявленных противоречий актуализирует проблему исследования: при каких условиях развитие субъектности и личностно-профессиональной компетентности будущих специалистов помогающих профессий осуществится эффективно?

Цель исследования – на основе личностно-центрированного подхода (ЛЦП) теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать условия эффек-

тивного развития субъектности и личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки будущих педагогов в системе высшего образования.

Предмет исследования – педагогическая поддержка развития субъектной позиции будущих специалистов помогающих профессий на основе ЛЦП.

Гипотеза исследования – развитие субъектности и личностно-профессиональной компетентности будущих специалистов осуществится эффективно, если в образовательном процессе вуза будет реализован следующий комплекс педагогических условий:

1) применение интерактивных форм и методов обучения: методологических лекций, лекций с элементами эвристических бесед, лекций-дискуссий, проблемных лекций, лекций с анализом конкретных ситуаций, лекций-визуализаций; семинаров-дебатов; составление опорно-логических схем; мини-словарей базовых категорий курса; тренингов развития профессионально значимых качеств личности педагога; ролевых и деловых игр; круглых столов и мозговых штурмов;

2) сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов студентов фасилитацией (педагогической помощью и поддержкой) процессов самоактуализации и саморазвития;

3) организация групп свободного общения, или «групп-встреч», с целью содействия в самостоятельном педагогическом творчестве студентов, фасилитации их личностного роста и социально-педагогического и психологического профессионализма в целом;

4) организация специальных социально-педагогических ситуаций и педагогических практик, направленных на повышение уровня субъектности и личностно-профессионального роста студентов.

Теоретико-методологические основания исследования:

1) положения личностно-центрированного подхода, рассматривающего личность в качестве центра собственного развития (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, К.Р. Роджерс и др.);

2) положения отечественной и зарубежной гуманистической педагогики и психологии о самоактуализации личности (Ш.А. Амонашвили, А.Х. Маслоу, Р. Мэй, К.В. Гавриловец, И.И. Казимирская и др.);

3) концепции личностно-центрированного обучения (С.Л. Братченко, Л.Н. Куликова, С.В. Кульневич, О.Л. Подлиняев и др.);

4) концепции саморазвития личности (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, О.С. Газман).

Теоретическую основу исследования составляют:

1) концепции профессионального развития личности (К.А. Абульханова-Славская, Е.С. Игнатович, П.Р. Атутов, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков и др.);

2) работы, рассматривающие проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов с гуманистической направленностью (М.С. Ковалевич, А.Н. Сендер, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов и др.);

3) труды, раскрывающие основы профессионально-педагогической компетентности (А.И. Жук, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.);

4) труды, рассматривающие интерактивные формы и методы в обучении (С.С. Кашлев, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, Р.М. Рафикова и др.).

Современная образовательная ситуация характеризуется становлением гуманистического направления, предполагающего отличия от традиционных подходов в организации образовательного процесса, основанные на концепции личностно-центрированного взаимодействия.

В личностно-центрированном образовании считается необходимым стимулировать личный интерес обучающегося к тем проблемам, с которыми ему необходимо будет соотносить себя в окружающей среде. Личностно-центрированное образование является *гуманитарной технологией открытого типа*. Цель этой технологии – развитие личностных структур сознания (ценностей, смыслов, отношений, способностей к выбору, рефлексии, саморегуляции и др.) и индивидуальности обучающихся. Эта цель предполагает развертывание всех компонентов образования в направлении развития личностно-смысловой сущности человека, его интересов, желаний, чувств, мотивов деятельности. Традиционное понимание образования как процесса овладения обучающимися знаниями, умениями, навыками и подготовки их к жизни в парадигме личностно-центрированного образования переосмысливается и вытесняется более широким взглядом на образование как на процесс становления человека, обретения им себя, своего образа: неповторимой индивидуальности, духовности, креативного потенциала. Следовательно, актуальна необходимость построения образовательной деятельности современного педагога на основе личностно-центрированного подхода.

Тем не менее учитывая, что личностное развитие понимается нами как интегральная характеристика личности, то ее показателями являются проявления субъектности, т.е. становление внутреннего мира и внутренних механизмов саморегуляции личности, ее деятельности и поведения. В связи с этим педагогическая наука находится в поиске способов взаимодействия педагога и обучающегося в личностно-центрированном контексте.

Центральную гипотезу личностно-центрированного подхода можно сформулировать так: любой индивид располагает широкими возможностями для понимания себя, изменения Я-концепции, а также для самоуправляемого поведения; он может воспользоваться этими возможностями лишь при условии обеспечения определенного психологического микроклимата. Условиями, способствующими созданию такого микроклимата являются: искренность, подлинность или конгруэнтность. В качестве описательной характеристики этого условия используется термин «прозрачный». На организменном, «инстинктивном» уровне существует тесное соответствие, или конгруэнтность, между тем, что сознается в текущий момент, и тем, что выражается. Вторым условием является принятие, интерес или поощрение – безусловно положительное отношение. Третьим помогающим аспектом отношений служит эмпатическое понимание. Когда человека сочувственно и с пониманием выслушивают, у него появляется возможность прислушаться к потоку внутренних переживаний и точнее понять их. Эти тенденции означают, что человек становится более эффективным агентом собственных изменений и личностного роста. Тем самым обеспечивается большая свобода для раскрытия внутренней полноты человеческой личности. Данные многочисленных исследований поддерживают представление о том, что при наличии этих помогающих условий действительно происходят изменения личности и поведения. Личностно-центрированный подход опирается на базисное доверие к организму. Ученые высказывают даже более широкое утверждение: в любом организме, на любом уровне существует поток движения в направлении конструктивной реализации его врожденного потенциала.

Особенности подготовки специалистов педагогических профессий

Согласно классификации, предложенной Е.А. Климовым, профессии, предполагающие постоянную работу с людьми и постоянное общение в ходе профессиональной деятельности, относятся к системе «человек – человек», т.е. к группе профессий социального типа. Данные профессии, как правило, связаны с такими сферами, как медицинское обслуживание (врач, медсестра и т.д.), обучение и с воспитание (воспитатель, гувернер, тренер, учитель и т.д.), бытовое обслуживание (продавец, проводник,

официант и т.д.), правовая защита (юрист, участковый инспектор и т.д.). Отдельно в этой группе можно выделить те сферы деятельности, которые связаны с оказанием той или иной *помощи человеку*, группам людей, т.е. те, которые относятся непосредственно к «помогающим» профессиям (социальный работник, врач, психолог, учитель). В последние десятилетия в обыденной жизни, социальной практике, а также в работах зарубежных и отечественных ученых термин «помогающие профессии» упоминается все чаще (А.Т. Лидерс, Н.Г. Осухова, И.В. Жуланова и др.).

В деятельности этих специалистов присутствует как минимум один объединяющий их факт – их профессиональная деятельность является проявлением *помогающего поведения как мотивированного, осознанного и осмысленного действия*. Профессиональные действия специалиста достигнут цели (и помощь станет помогающей), если получающий помощь человек, не чувствуя себя униженным вследствие внешнего вмешательства в его жизнь, обнаружит, построит пути и способы изменения ситуации, вызвавшей необходимость такового. Это становится возможным, если «помогающий специалист» «*удерживает*» задачу *сопереживания* возможному улучшению состояния человека.

В исследованиях П.А. Шавира, А.К. Марковой, А.Н. Сендер и др. было доказано влияние ценностно-мотивационной сферы на процесс профессионального самоопределения формирование профессиональной направленности. В частности, П.А. Шавир выделяет два ключевых личностных фактора, определяющих профессиональное самоопределение и относящихся к мотивационной сфере: потребность в профессиональном самоопределении и потребность в обретении смысла жизни. Установлена взаимосвязь успешности профессионального самоопределения и осознания ценностей профессионального развития.

Определена социально-психологическая обусловленность профессионального самоопределения студентов, обучающихся помогающим профессиям социономического типа (врачей, клинических психологов, специалистов социальной работы, системы здравоохранения, учителей), включающая особенности их профессионального самоопределения на этапе профессионального обучения в вузе (показатели профессионального самоопределения) и систему внутренних (психологических) и внешних (социальных) условий, их обуславливающих (В.В. Болучевская).

Анализ образовательных стандартов Республики Беларусь в области высшего образования по специальностям 1-86 01 01 «Социальная работа» (по направлениям), 1-03 04 03 «Практическая психология» и специальности 1-01 01 01 «Дошкольное образование» показал, что у будущих специалистов помогающих профессий должны быть сформированы:

I. Учебно-познавательная компетенция: 1) умения целеполагания; 2) умения находить способы достижения поставленной цели; 3) умения планировать, анализировать, давать оценку своей учебно-профессиональной деятельности; 4) умения ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы; 5) умения делать выводы, обобщать.

II. Общекультурная компетенция: 1) владение навыками анализа своей деятельности и умениям применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции (для оптимизации) собственной деятельности и психического состояния; 2) восприятие личности другого, эмпатия, установление доверительного контакта и диалога, убеждение и поддержка людей.

III. Коммуникативная компетенция: владение способами совместной деятельности.

IV. Профессиональная компетенция: самообразование на протяжении всей профессиональной жизни.

Особенности подготовки специалистов педагогических профессий с точки зрения их субъектного развития исследованы в работах М.С. Ковалевич [3], Г.С. Трофимо-

вой [4], А.Н. Сендер [5] В.В. Серикова [6] и др. Учебно-познавательная деятельность как дидактическая категория, специфичность осуществления которой заключается в характере и особенностях учебно-познавательных задач, требует при своей организации осуществления и выполнения, вовлечения студентов в реализацию *субъект-субъектной модели взаимодействия* в системах «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты», «студент – студент» и «студент – студенты» на основе сотрудничества, партнерства, доброжелательности и поддержки. Педагогическая значимость этого условия заключается в реализации и соблюдении принципа субъектности. Преподавателем создаются ситуации, способствующие развитию индивидуальности, содействию личностному росту студентов и формированию эмпатии, понимания другого. Организатор учебно-познавательной деятельности, являясь транслятором знаний (теоретический материал) и модератором личностно-ориентированной образовательной среды, порождает во взаимодействии со студентами пространство для самовыражения и понимания себя и другого. Создавая условия и ситуации инициирования активности студентов, организатор способствует становлению субъектности: сначала при анализе (рефлексии) собственных переживаний, отношения и позиции в «безопасной среде» учебной группы, когда каждый (по желанию и готовности), испытывая потребность высказаться, получить обратную связь, порождает субъектное высказывание [2].

Психологическое развитие личности студента – диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой. Б.Г. Ананьев представлял развитие личности как возрастающую по масштабам и уровню интеграцию – образование подструктур и их усложняющийся синтез. С другой стороны, происходит параллельный процесс возрастающей дифференциации психических функций (развитие, усложнение, «разветвление» психических процессов, состояний, свойств) [7]. Становление личности студента в образовательном процессе происходит за счет накопления опыта осуществления учебно-познавательной деятельности как части субъектного опыта знаний, умений, отношений, чувств, ценностей, который обретает студент, взаимодействуя с преподавателями, однокурсниками и представителями профессионального сообщества.

Таким образом, организатор обучения должен, учитывая индивидуальный опыт обучающихся, способствовать развитию индивидуальной культуры, мировоззрения и субъектного опыта будущего специалиста сферы помогающих профессий. На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития выступает уровень личностного развития. Важнейшим принципом педагогического сопровождения выступает признание права субъекта образования самому принимать решения относительно сценариев своего личностно-профессионального становления и нести ответственность за их последствия.

Сопровождение сводится к созданию условий для полноценного профессионального становления личности, оказанию своевременной помощи и поддержки, а при необходимости – к осуществлению коррекции профессионального развития будущих специалистов. Развитие обучаемого как личности, как субъекта деятельности является важнейшей целью профессионального образования и может рассматриваться в качестве его системообразующего фактора.

В рамках традиционного когнитивно-ориентированного или «ЗУНовского» образования основное внимание уделялось интеллектуальному развитию. Между тем профессиональная школа, будучи социальным институтом, призвана готовить своего выпускника к будущей социально-профессиональной жизни через накопление субъектного опыта, приобретаемого в рамках учебно-познавательной деятельности, когда в процессе обучения содержание образования призвано обеспечить освоение социального опыта для дальнейшего его развития и преобразования.

Центрированное на личности образование требует большей индивидуализации педагогического процесса, учёта интересов, смыслов и потребностей обучающихся, большего разнообразия и увлекательности обучения, усиления творческой составляющей.

И.Я. Лернером в качестве основных его компонентов выделены следующие виды опыта: а) когнитивный (опыт осуществления известных способов деятельности), б) опыт творческой деятельности и в) опыт эмоционально-ценностных отношений [8]. Учебная деятельность студента в высшем учебном заведении – это лишь одна из сторон целостного профессионального и личностного развития человека. В процессе учебной деятельности студент выступает в качестве её субъекта, т.е. носителя предметно-практической активности и познания. Этот вид деятельности характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью и осознанностью.

Учебную деятельность в контексте становления субъектного опыта студента мы понимаем как *деятельность, направленную на саморазвитие, субъектный переход внешнего контроля в самоконтроль и внешнего оценивания – в самооценку*. Формирование студента как субъекта учебной деятельности предполагает овладение им основными формами этой деятельности, умением планировать и организовывать эту деятельность, определять учебные действия необходимые для учёбы и программу их выполнения. Особо важно для студента как субъекта учебной деятельности овладеть её основными формами: слушание, осознание, усвоение учебной информации, конспектирование, выполнение упражнений, решение задач, проведение эксперимента, учебных исследований и др.

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных *социогенных потенций человека* [7]. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. В исследовательской школе Б.Г. Ананьева выделено несколько стадий формирования студента как субъекта учебной деятельности. Это *стадия адаптации к условиям вуза, стадия идентификация с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности, стадия самореализации студента в образовательном процессе и стадия самопроектирования профессионального становления*. Второй курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизнь второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, развиваются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен. В целом же развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в ряде направлений: укрепляются идейная убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности; совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт; растут притязания личности студента в области своей будущей профессии; на основе интенсивного освоения социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента; повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту; крепнут профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе.

Осуществление центрирования педагогического процесса на личности обучающихся, их интересах, направлениях индивидуального развития предполагает проведение определённых изменений в профессиональной подготовке будущих педагогов, в первую очередь, касающихся *усиления личностной подготовки студентов* к будущей профессионально-педагогической деятельности, которая играет не менее важную роль,

чем подготовка предметно-профессиональная. Поэтому возникает необходимость организации учебного процесса в вузе, способствующего личностному развитию студентов: создание фасилитационных педагогических условий, содействующих личностному росту, процессам самоактуализации и саморазвития (*фасилитация* от англ. to facilitate – облегчать, помогать, способствовать). Необходимо создание фасилитационных отношений не только между преподавателем и группой будущих специалистов, но и между самими студентами: «студент – студент», «студент – малая группа студентов».

Отметим, что наиболее существенными профессионально значимыми качествами личности, благодаря которым преподаватель создаёт, устанавливает фасилитационные взаимоотношения в образовательном процессе вуза являются *интер- и интраперсональные компетентности педагога*. При фасилитационных взаимоотношениях центром, главным действующим лицом учебного процесса является будущий специалист как развивающаяся личность и профессионал со своими проблемами, стремлениями, интересами и способностями. Фасилитация позволяет студенту обучаться самому, ориентируясь на собственные смыслы, чувства, интересы, потребности и возможности; позволяет получать образование, связанное не только с усвоением знаний, умений и навыков, но с изменением внутреннего эмоционально-когнитивного опыта, влекущего за собой развитие всей неповторимой индивидуальности будущего специалиста.

Анализ психолого-педагогических публикаций позволяет утверждать, что наиболее подходящими формами организации фасилитационных (помогающих) взаимоотношений, способствующих личностно-профессиональному росту студентов, являются интерактивные методы и формы обучения [10]. *Интерактивное обучение* (от англ. «interact»: «inter-» – взаимный» и «act» – «действовать») рассматривается как способ познания, осуществляемый в формах совместной, коллективной деятельности не только преподавателя и студентов, но и студентов друг с другом. Интерактивное обучение ориентировано на доминирование активности студентов в процессе занятий. Преподаватель в интерактивных занятиях лишь направляет деятельность студентов на достижение целей занятия. При такой организации обучения главным действующим лицом является будущий специалист, он выступает активным субъектом учебного процесса, становится субъектом собственного личностно-профессионального развития [2]. Применение интерактивных форм обучения позволяет преподавателю осуществлять фасилитацию процессов самоактуализации и саморазвития будущих специалистов сферы помогающих профессий, тем самым эффективно способствовать развитию профессионально значимых качеств личности, формированию профессиональных компетенций, субъектного опыта, который позволяет студенту обретать возможность ставить себе профессиональные задачи и эффективно их решать.

Реализация личностно-центрированного обучения предполагает внесение определённых изменений в профессиональную подготовку будущих педагогов. Изменений, в первую очередь, касающихся повышения их личностной готовности к осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

В процессе реформирования системы образования результат обучения студентов необходимо рассматривать как уровень развитости их субъектности и личностно-профессиональной компетентности. Соответственно, чтобы будущий педагог мог эффективно содействовать личностному росту, осмысленному и внутренне мотивированному учению, развитию обучающихся как творческих личностей, ему самому необходимо обладать развитой субъектностью и личностно-профессиональной компетентностью, подразумевающими высокий уровень самоактуализации и педагогической компетентности. Интегративное свойство личности – субъектность – лежит в основе педагогических способностей и определяет успешность педагогической деятельности. Субъектность педагога предполагает не только отношение его к себе как к субъекту деятельно-

сти, но и отношение к воспитанникам как к развивающимся и самоопределяющимся субъектам собственной деятельности. Именно единство этих компонентов является условием дальнейшего развития личности педагога и становления личности воспитанника. Субъектность педагога находит свое выражение в личностно-центрированном взаимодействии между ним и его воспитанниками. Показателем субъектности педагога служит качество формирующейся субъектности его воспитанников.

Примером формирования субъектности будущих специалистов помогающих профессий является использование в центре «Профориентир» Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина диалогических технологий консультирования. Их суть – организация доверительного обсуждения проблем профессионального самоопределения и самореализации; цель – активизация самопознания и самоопределения студента, корректное педагогическое воздействие на него. Тематами диалогических технологий консультирования чаще являются актуализация профессиональных намерений, выбор индивидуального профессионального маршрута, коррекция профессионального образования, трудности адаптации и профессионализации, карьера, смена профессии и др.

Мы используем *пятишаговую модель построения* диалогических технологий.

Первая стадия – структурирование и достижение взаимопонимания. Краткое название этой стадии – «знакомство». Педагог-психолог решает задачу установления контакта с обратившимся за консультацией, что в психотерапевтической практике называется *рапортом*, или *присоединением*. Конкретные варианты присоединения зависят от индивидуальных и культурных особенностей консультируемого. Могут устанавливаться позиции равенства или неравенства. Причем в последнем случае ведомым может быть как студент, следующий за психологом, так и психолог, идущий за студентом.

На этой стадии консультации достигается взаимопонимание педагога-психолога и студента, которое может быть выражено ими примерно такими словами: «Я его чувствую, понимаю» (психолог), «Меня слушают, я доверяю этому человеку» (студент).

На второй стадии идет сбор информации в контексте темы, происходит выделение проблемы. Главное – *определение сути проблемы*. Педагог-психолог решает следующие задачи: зачем студент пришел; как он видит свою проблему; каковы его возможности в решении этой проблемы? Основываясь на собранном материале, психолог уясняет позитивные возможности клиента в решении проблемы.

Третью стадию обозначают как *желаемый результат*. На этом этапе выясняется, чего хочет добиться клиент в результате взаимодействия с психологом. Эта стадия консультирования предполагает обязательное воздействие на клиента. Оно осуществляется разными приемами: посредством ссылки на авторитеты, апелляции к психологической литературе, опоры на опыт. Чтобы инициировать самораскрытие клиента, психолог делится личным опытом или разделяет его эмоциональное состояние. Он также дает возможность консультируемому предвидеть последствия желаемого результата, суммирует его суждения, поощряет клиента путем повторения ключевых фраз. Весьма важно обсудить с клиентом возможные позитивные моменты его поведения и деятельности.

Четвертая стадия направлена на выработку альтернативных решений. Эту стадию принято называть *альтернативой*. Обсуждая со студентом разные варианты решения проблемы, психолог должен постоянно осознавать содержание своей профессиональной позиции и помнить о том, что правильное для него решение не является таковым для студента. И вместе с тем студент ждет от психолога четких директивных рекомендаций. В психологическом консультировании используются различные директивы в виде Z-конкретных пожеланий «Я предлагаю Вам сделать следующее...».

На пятой стадии происходит обобщение предыдущих этапов под девизом «За работу!». При этом проводится процедура, которая называется *присоединение к бу-*

дуцему. На этой стадии задачи психолога состоят в том, чтобы способствовать переходу личности на уровень конкретных действий, изменению ее мыслей, намерений, чувств, поведения и деятельности.

Экспериментальную апробацию в центре «Профориентир» сегодня проходят коучинговые технологии. Коучинг – это система, которая перемещает оптанта из зоны проблемы в зону эффективного решения проблемы профессионального выбора. Коучинг – это взаимодействие партнеров, и коуч в этом взаимодействии выступает не в роли консультанта, давая советы и рекомендации. Коуч подвигает к творческому поиску решений и поддерживает решимость достигать целей. Основная задача коучинга не научить чему-либо, а стимулировать самообучение, чтобы в процессе деятельности человек смог сам находить и получать необходимые знания. А для этого необходимо:

а) научить оптанта максимально эффективно использовать свои сильные стороны, о которых он, как правило, не догадывается и потому не использует;

б) определить важнейшие цели и затем достигать их с наименьшими усилиями.

Важно: коуч не занимается развитием личности вообще или улучшением эффективности в целом. Сфера интереса коуча – конкретная цель в будущем клиента, шаги по ее достижению в настоящем и уроки из прошлого, которые помогут эффективно двигаться к цели.

В чем поможет коуч?

1) прояснить видение клиентом своего будущего и те шаги, которые нужно сделать для его достижения;

2) приобрести те навыки, которые нужны клиенту для повышения личной эффективности;

3) быстро выйти из сложных внутренних ситуаций;

4) сохранять спокойствие и продуктивность в трудные времена.

Коучинг – это диалог между коучем и клиентом, в ходе которого они вместе работают над определением проблем и намечают общее решение [10].

Результаты коучинга.

1. Расширение «картины мира» клиента (отход от «туннельного видения», развитие вариативности и гибкости).

2. Решение задачи собственными руками клиента.

3. Приобретение навыков для самостоятельного решения аналогичных задач.

Использование психотехнологий в профессиональном консультировании приводит к последовательному изменению личностно профессиональных характеристик участников консультационного процесса, активному формированию их субъектной позиции, выработке акмеологических авторских программ саморазвития, самокоррекции, самосовершенствования. Кроме того, психодиагностика выступает как фактор отбора или определения профессиональной перспективности для конкретного студента, выработки акмеологических траекторий личностно-профессионального развития.

Заключение

Совокупность общих и специфических индивидуально-психологических особенностей и социальных условий профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий обуславливает его психологическое содержание и типологическую специфику. Необходима специальная психолого-педагогическая работа со студентами, обучающимися помогающим профессиям социономического типа.

В качестве рекомендаций к психокоррекционной работе со студентами по оптимизации процесса их профессионального самоопределения возможны следующие направления: психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическое профконсультирование и проведение групповых тренинговых занятий.

Повышению качества подготовки, конкурентоспособности и социально-психологической адаптации к трудовой деятельности специалистов социальной сферы в условиях рыночных отношений будут способствовать:

- 1) формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности, способности к проектированию траектории профессионального и личностного развития;
- 2) организация фасилитационных педагогических условий, содействующих личностному росту, процессам самоактуализации и саморазвития;
- 3) создание предпосылок для подготовки специалистов высокого уровня профессиональной мобильности и конкурентоспособности с достаточно развитыми способностями к самоутверждению, самосовершенствованию, самореализации как в области выбранной профессии, так и в смежных профессиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чиркина, Е. А. Содержание учебного предмета как условие профессионально-личностного становления специалиста в сфере помогающих профессий / Е. А. Чиркина // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер. Психология. Педагогика. – 2012. – Вып. 1(8). – С. 318–321.
2. Чиркина, Е. А. Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Е. А. Чиркина. – Ижевск, 2012. – 166 л.
3. Ковалевич, М. С. Молодая интеллектуальная элита в условиях инновационного развития страны / М. С. Ковалевич // Нар. света. – 2015. – № 2. – С. 3–6.
4. Трофимова, Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. С. Трофимова. – СПб. : СПбГУ, 2000. – 397 л.
5. Сендер, А. Н. Формирование профессиональной направленности студентов педвуза при изучении естественно-математических дисциплин : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. Н. Сендер. – Минск, 1998. – 237 с.
6. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.
7. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 282 с.
8. Лернер, И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – М., 1976. – 253 с.
9. Чиркина, Е. А. Становление субъектности будущих специалистов сферы помогающих профессий – условие эффективной профессиональной подготовки / Е. А. Чиркина, С. Л. Копотев // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер. Психология. Педагогика. – 2013. – № 1(12). – С. 278–280.
10. Грант, Э. Коучинг принятия решений / Э. Грант, Дж. Грин. – СПб. : Питер, 2005. – 144 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.09.2016

Kovalevich M.S. The Formation of Subjectivity of Future Specialists in Helping Professions: the Aspect of Facilitation

The article describes requirements for the preparation of specialists of helping professions, regulated in the «new» competence-oriented standards and ways to implement them. The new requirements provide a new approach to the educational process when the formation of subjectivity of the student becomes important. There is a need to create pedagogical facilitation of an environment conducive to personal growth, the process of self-actualization and self-development.

УДК 371+37.018.11(075)

М.П. Осипова*канд. пед. наук, проф., нач. научно-методического центра «Школа – Семья»
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ**

Обоснована актуальность проблемы педагогического взаимодействия с семьей. Проанализировано состояние данной проблемы в научно-методической литературе, а также в практике работы учреждений общего среднего образования. Раскрыты теоретические основания проектирования педагогического взаимодействия с семьей, на которые целесообразно ориентироваться при определении основных направлений психолого-педагогического просвещения и обучения родителей учащихся. Охарактеризованы методические аспекты проектирования, составляющие основу при разработке авторской вариативной программы педагогического взаимодействия с семьей. С учетом эмпирических данных констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента представлена позиция по определению компонентов программы педагогического взаимодействия с семьей как документа: цель и задачи; концептуальные положения; принципы (как регулятивные механизмы деятельности); основные направления и формы работы; научно-методическое обеспечение.

Введение

Семья является изначальным институтом социализации и воспитания личности ребенка. Именно в семье у детей развиваются первичные представления о жизненных целях и ценностях, усваиваются нормы поведения в обществе, формируется готовность к выполнению в будущем родительской роли и др. Тем не менее результаты ряда исследований свидетельствуют о том, что многие семьи не справляются с поставленными перед ними задачами воспитания детей, нуждаются в помощи и поддержке в условиях качественно новой социокультурной ситуации. Именно поэтому вызвано такое пристальное внимание государства к проблемам семьи, к их разрешению. На это нацелен ряд документов: Указ Президента Республики Беларусь от 21 января 1998 г. № 46 «Об утверждении основных направлений государственной семейной политики Республики Беларусь», «Национальная программа демографической безопасности Республики Беларусь на 2011–2015 годы» (продлена до 2020 г.), постановление Совета Министров Республики Беларусь от 12 марта 2012 № 218 «Национальный план действий по улучшению положения детей и охране их прав на 2012–2016 годы», приказ Министерства образования Республики Беларусь от 24 мая 2011 № 336 «Программа воспитания и защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении» и др.

Безусловно, принятые государством документы очерчивают основные направления, ориентиры в деятельности по защите прав, интересов родителей и детей по оказанию семье необходимой поддержки. На этом должна строиться и практическая психолого-педагогическая помощь семье со стороны специалистов (педагогов-психологов, социальных педагогов, классных руководителей и др.). В этой помощи, как показывает анализ опыта, особенно нуждаются родители учащихся, которые не имеют определенных знаний в области семейного воспитания, как говорят, действуют на основе интуиции, опыта собственного воспитания. Но сейчас другие времена: бурное развитие научно-технического и социального развития общества предъявляет иные требования к жизнедеятельности семьи, к воспитанию детей. В связи с этим огромную роль приобретает проблема повышения педагогической культуры родителей учащихся, позитивное решение которой возможно только на основе взаимодействия школы и семьи, основанного на отношениях партнерства и сотрудничества. Данная проблема исследуется такими учеными, как Л.В. Байбородова, Н.И. Дереклеева, Н.К. Катович, Л.И. Маленкова, Е.Д. Осипов, В.В. Чечет, Н.Е. Щуркова и др. Однако анализ практики педагогического

взаимодействия с семьей показывает, что данный процесс во многих учреждениях общего среднего образования не приобрел системного характера, четкого проектирования подобной системы работы, ее составляющих (компонентов): мотивационно-целевого, содержательного, процессуально-деятельностного, результативного. Поэтому главная задача в решении проблемы педагогического взаимодействия с семьей нам видится в проектировании его четкой системы (план, программа, расширенный проект долгосрочного действия и др.) на различных уровнях (общешкольное сообщество, классное сообщество). Это позволит преодолеть сложившиеся противоречия между:

а) требованиями общества, государства к семейному воспитанию и подготовленностью родителей к его осуществлению;

б) потребностями семьи в психолого-педагогической помощи и неадекватным уровнем ее осуществления со стороны специалистов школ (педагогов-психологов, социальных педагогов, классных руководителей и др.);

в) развитием инновационных процессов в педагогическом взаимодействии с семьей за счет его системности, дифференциации, индивидуализации, управляемости и сложившейся традиционностью форм организации, которые не всегда отличаются разнообразием, гибкостью, привлекательностью.

Вышеизложенное ориентирует на применение системного подхода к проектированию педагогического взаимодействия с семьей. Это позволяет четко ставить его цель и задачи, планировать основные направления совместной деятельности школы и семьи, формы работы с учетом потребностей, интересов семьи, а также добиваться позитивных результатов: со стороны родителей – повышения их педагогической культуры, со стороны педагогов – совершенствования профессиональных компетенций в данной области.

Теоретические основания проектирования педагогического взаимодействия с семьей

Как отмечается в ряде работ ученых, педагогическое проектирование – это развивающаяся область знаний, способ трактовки педагогической деятельности. По мнению Н.О. Яковлевой, особенности педагогического проектирования состоят в следующем:

- 1) базируется на некотором изобретении;
- 2) в основе деятельности лежит ценность, из которой создается проект;
- 3) процесс педагогического проектирования всегда ориентирован на будущее, на предвидение результатов и последствий деятельности;
- 4) в процессе проектирования решается актуальная проблема;
- 5) педагогическое проектирование системно, полинаучно, носит информационный характер [1].

Как видно, в проектировании проявляются различные виды творчества. Л.И. Гурье называет такие: моральные, дидактические, технологические, организационные [2]. Успешность данного вида деятельности во многом зависит и от того, на какие принципы опирается исследователь, практик и др. Так, Л.Д. Столяренко обращает внимание на человеческие приоритеты; саморазвитие проектируемых систем, процессов или ситуаций; динамизм (движение системы); полноту требований к функционированию системы; диагностируемость; конструктивную целостность методической системы и этапов ее проектирования [3].

Педагогическое проектирование проходит ряд этапов, на что указывают многие ученые (Е.С. Заир-Бек, Е.В. Радионов, И.А. Колесникова и др.). В своем исследовании мы придерживались позиции белорусского ученого Н.А. Масюковой, которая выделяет такие этапы (шаги) педагогического проектирования:

- 1) диагностика реальности (изучение, проведение исследований разной степени научности);

- 2) формирование (актуализация, осмысление, поиск) ценностей, смыслов, целей преобразования действительности;
- 3) создание образа результата;
- 4) поэтапное планирование совместных действий по достижению проектной цели во времени (составление программы);
- 5) обмен, согласование и коррекция намеченных действий в ходе коммуникации;
- 6) комплексная экспертиза результатов реализации проекта [4].

Что касается педагогического взаимодействия с семьей, то данный процесс в словарных источниках характеризуется как непосредственное или опосредованное воздействие субъектов друг на друга, порождающих их взаимную обусловленность и связь (Л.В. Мардахаев). Это позволяет более четко рассмотреть структуру педагогического взаимодействия при его проектировании, обратить внимание на следующие отличительные особенности: субъект, объект, предмет, средства, методы и приемы организации деятельности, результат. Объект проектирования, по мнению И.А. Колесниковой, – это среда или процесс, в контексте которой находится предмет как предполагаемый продукт, образ которого первоначально представлен в проекте [5]. В нашем случае – в вариативной программе педагогического взаимодействия с семьей. Разработанная программа педагогического взаимодействия с семьей включает: цель, концептуальные положения, направления деятельности и формы ее реализации, научно-методическое обеспечение.

Осуществляя проектирование педагогического взаимодействия с семьей, с целью достижения его продуктивности мы руководствовались следующей позицией:

- проектирование базируется на определенных подходах (аксиологический, деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный), которые объединяются системным;
- результатом проектирования выступает вариативная программа;
- основные компоненты педагогического взаимодействия с семьей как системного образования представлены: мотивационно-целевым, содержательным, технологическим, результативным;
- при проектировании программы учитывались потребности и запросы семьи, уровень педагогической культуры родителей, их готовность участвовать в психолого-педагогическом просвещении и обучении;
- предполагает установление партнерских отношений «педагог – семья», основанных на сотрудничестве;
- исключает давление на родителей учащихся, основывается на уважении, взаимном доверии, помощи и поддержке взаимодействующих субъектов;
- осуществляется мониторинг продуктивности педагогического взаимодействия с семьей, результаты которого позволяют вносить коррективы в данный процесс.

Как свидетельствует анализ проведенной нами опытно-экспериментальной работы, успешность спроектированной программы педагогического взаимодействия с семьей и ее реализации во многом определяется готовностью классного руководителя к осуществлению данного направления профессиональной деятельности, владением стратегией и тактикой инновационной работы, а также пониманием другими субъектами (семьей) взаимодействия его значимости, полезности в плане собственного совершенствования.

Методический аспект проектирования программы педагогического взаимодействия с семьей

Проектирование программ подобного рода предполагает знание двух важных моментов: 1) состояние данной проблемы в практике работы учреждений общего среднего образования, что выясняется с помощью специальных диагностических процедур;

2) как решение вопроса проектирования педагогического взаимодействия с семьей представлено на научно-методическом уровне в литературе.

С учетом первой позиции совместно со студентами-дипломниками (Ю.В. Осиюк, А.В. Чернышевой) нами были проанализированы планы воспитательной работы классных руководителей (участвовало 115 респондентов) на первой ступени общего среднего образования. Выявлено, что содержание в плане раздела (или программы как отдельного документа) «Взаимодействие с семьей» не носит системного характера. Планируются лишь родительские собрания (4–5 раз в год), которые не стали еще комплексной формой психолого-педагогического просвещения и обучения родителей. С помощью специальной анкеты открытого типа выявлено мнение педагогов о необходимости проектирования программы взаимодействия с семьей. Результаты свидетельствуют о том, что 92% классных руководителей дали утвердительный ответ, 98% респондентов отметили, что данное взаимодействие должно носить системный характер. Это говорит о том, что педагоги осознают значимость и необходимость создания системы работы с семьями учащихся. Но, к сожалению, многие респонденты (37%) нечетко представляют, как это сделать, и лишь 28% опрошенных стремятся составлять программы подобного рода. При этом большинство классных руководителей (72%) отметили, что нуждаются в научно-методической помощи со стороны ученых, опытных практиков и др. Такие трудности возникают, по их мнению, из-за недостаточного научно-методического обеспечения библиотек учреждений общего среднего образования по проблемам работы с семьей. По этой причине 18% отметили, что затрудняются в реализации диагностических процедур по характеризуемой проблеме, 48% – в проведении мониторинга педагогического взаимодействия с семьей, 15% – в осуществлении психолого-педагогического просвещения и обучения родителей. Что касается индивидуальной работы с семьей, особенно консультирования, то показан самый высокий процент неудовлетворенности родителей – 52% (из 125 опрошенных родителей), 31% из них не всегда с удовольствием посещают школу, объясняя это тем, что на родительских собраниях больше внимания уделяется организационным вопросам, успеваемости и незначительный объем времени отводится проблеме воспитания детей, самообразованию родителей и т.п. 43% родителей отметили, что нуждаются в экстренной психолого-педагогической помощи по поводу непослушания, тревожности, агрессивности, гиперактивности, а также неумения детей управлять своим поведением. В связи с этим научно-методическим центром «Школа – Семья» БрГУ имени А.С. Пушкина, который работает под нашим руководством, подготовлен ряд пособий для педагогов и родителей: «Непослушный ребенок. Что делать?», «Детская тревожность. Причины и пути преодоления», «Гиперактивные дети: механизмы коррекции поведения», «Девиантное поведение несовершеннолетних: формы профилактики» и др.

Существенным для классных руководителей является вопрос о том, какие инновационные программы имеются в научно-методической литературе и каким образом можно изучить этот опыт. Анализ литературных источников показал, что постепенно развивается тенденция внедрения в практику работы школ программ педагогического взаимодействия с семьей. Назовем некоторые из них.

1. «Семья и школа» (разработана Л.В. Байбородовой). Основная цель программы – объединить усилия школы и семьи для создания социальной реабилитации и адаптации детей в условиях школ интернатного типа [7].

2. «Семья» – открытая комплексная программа, разработанная коллективом ученых (Т.А. Фалькович, Н.С. Толстоухова, Л.А. Обухова). Цель программы – способствовать формированию в семье максимально комфортных условий для личностного роста и развития ребенка, возрождению приоритетов семейного воспитания [8].

3. Целевая программа взаимодействия с семьей (разработана В.С. Богословской с учетом возраста детей) [9].

Нами обращено внимание лишь на те из программ, которые достаточно широко описаны в литературе и классный руководитель может познакомиться с их целевой, содержательной и другими составляющими.

С учетом полученных эмпирических данных (из 115 классных руководителей 14 составляют программу педагогического взаимодействия с семьей, 86 – не составляют, из них 52 хотели бы составлять, но нуждаются в методической помощи), нами спроектирована вариативная программа педагогического взаимодействия с семьей, представлены различные ее варианты. Данная программа совместно с классными руководителями, студентами-дипломниками, магистрантами апробирована на первой ступени общего среднего образования, доказала свою эффективность, о чем свидетельствуют данные формирующего этапа эксперимента: уровень педагогической культуры участвующих в ней родителей повысился на 39%. За основу анализа были взяты критерии, разработанные В.В. Чечетом: осознание (понимание) задач семейного воспитания; применение в комплексе разнообразных средств, форм и методов в решении задач семейного воспитания; наличие контактов взаимодействия с педагогами и другими специалистами; участие в педагогическом обучении, самообразовании; способность создавать в семье благоприятные условия для полноценного развития детей, гуманизации их жизнедеятельности; участие в обучении других родителей на основе знаний, своего положительного опыта воспитания детей [10].

Нами разработаны и апробированы три варианта форм представления программы педагогического взаимодействия с семьей: 1) вносится в таблицу плана воспитательной работы разделом «Взаимодействие с семьей учащегося» (участие родителей в совместной с детьми деятельности, теоретико-практическое обучение родителей, индивидуальная работа с семьей); 2) является отдельным разделом в плане воспитательной работы; 3) представлена как отдельный документ – приложение к плану воспитательной работы.

Независимо от варианта каждый из них предполагает цель, задачи, концептуальные основы, принципы, направления и формы работы.

Цель педагогического взаимодействия с семьей нам видится в следующем: создание максимальных условий для воспитания, социализации, развития ребенка на основе сотрудничества, партнерских отношений социально ответственных взрослых в системе школьно-семейного воспитания.

Задачи понимаются в современной социокультурной ситуации таким образом:

- 1) осуществлять педагогическую диагностику детско-родительских отношений, педагогической культуры родителей;
- 2) оказывать помощь, поддержку детям в адаптации к школьной жизни;
- 3) способствовать соблюдению прав и свобод, предотвращению насилия в среде «взрослый – ребенок»;
- 4) совершенствовать психолого-педагогическую культуру родителей;
- 5) формировать у детей и родителей позитивное отношение к школе на основе партнерских взаимоотношений «педагог – дети – родители»;
- 6) обучать родителей методам, приемам позитивного взаимодействия;
- 7) приобщать родителей к управленческой деятельности школы через различные организационные формы (родительский комитет, ассоциация родителей, клуб и др.);
- 8) осуществлять мониторинг результативности взаимодействия «педагог – родители», его корректировку (на основе полученных данных) с целью инновационного развития данного процесса.

Концептуальные основы программы:

- 1) опора на интересы и потребности детей, родителей и педагога во взаимодействии, на мотивированность данного процесса;
- 2) создание единой культуросообразной воспитательной среды «школа – семья»;

- 3) развитие социального партнерства в системе «педагог – родители»;
- 4) формирование у участников ценностного отношения к взаимодействию;
- 5) достижение продуктивности взаимодействия, способствующего совершенствованию педагогической культуры родителей как показателя воспитательного потенциала семьи, становлению профессионального роста педагога, развитию воспитанности детей.

Принципы как регулятивные механизмы процесса взаимодействия:

- 1) целезаданность, системность, перспективность;
- 2) деятельностная сущность содержания, его аксиологическая направленность;
- 3) дифференциация и индивидуализация, коллективность;
- 4) управляемость и развитие.

С учетом вышеизложенного программа оформляется не менее чем на полугодие (лучше на год) по таким направлениям, как педагогическая диагностика, психолого-педагогическое просвещение и обучение родителей, индивидуальная работа с семьей, совместная деятельность детей и социально ответственных взрослых, участие родителей в управленческой деятельности учреждения образования, мониторинг педагогического взаимодействия с семьей. Познакомиться с опытом содержательного наполнения каждого из направлений работы заинтересованные специалисты могут в опубликованном нами пособии «Педагогическое взаимодействие с семьей» [6].

Заключение

Как свидетельствует анализ теории и практики, ведущим фактором «педагогизации» семейной среды является взаимодействие школы и семьи. Данное взаимодействие сторон придает совместной деятельности педагогов и родителей системный характер и обеспечивает ее целезаданность. Любая из систем, в том числе и педагогическое взаимодействие с семьей, предполагает определенный способ ее нормирования и трансляции. Этому наилучшим образом способствует проектирование, которое рассматривается нами как процесс, обеспечивающий решение конкретных социально-педагогических задач, деятельность по созданию определенного образца чего-либо (плана, программы, модели и т.п.).

С учетом потребностей и интересов специалистов школ, семьи нами спроектирована вариативная программа педагогического взаимодействия с семьей в контексте классного сообщества (первая ступень общего среднего образования) с учетом концептуального, содержательного, технологического, процессуального, рефлексивно-оценочного компонентов.

Разработанная и апробированная вариативная программа педагогического взаимодействия с семьей поспособствовала:

- 1) сближению позиций педагогов и родителей на сущность воспитания ребенка, на создание соответствующих условий для его развития;
- 2) определению стратегий и тактик в организации жизнедеятельности детей;
- 3) установлению положительно-эмоционального микроклимата в отношениях «педагог – дети – родители»;
- 4) совершенствованию психолого-педагогической культуры родителей как показателя уровня воспитательного потенциала семьи;
- 5) развитию профессиональных компетенций (знаниевые, процессуально-деятельностные, коммуникативные) педагогов в области взаимодействия с семьей.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила тот факт, что проектирование программ педагогического взаимодействия с семьей, их внедрение в практику позволяет преодолеть стихийность, разногласия участвующих в совместной деятельности по воспитанию детей социально ответственных взрослых (педагоги, родители и др.), преодолеть у отдельных из них непрофессионализм в налаживании позитивных комму-

никаций и т.п. Об этом свидетельствуют полученные эмпирические данные. К примеру, уровень педагогической культуры родителей по завершению формирующего этапа эксперимента повысился ($M = 11,5$) в сравнении с констатирующим ($M = 7,6$). К низкому уровню отнесены 20% родителей, к среднему (допустимому) – 52%, к высокому – 28%.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа дает основание утверждать, что проектирование программ педагогического взаимодействия с семьей – необходимая мера в работе с родителями учащихся. Безусловно, что любая из программ, спроектированная педагогом, будет отличаться своей вариативностью в зависимости от подготовленности проектировщика, запросов и потребностей семьи, ее потенциальных воспитательных возможностей и т.п. Тем не менее полезность подобных программ неопределима в плане целенаправленности, системности, дифференциации и индивидуализации и т.п. совместной деятельности в контексте «педагог – дети – родители».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яковлева, Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8–14.
2. Гурье, Л. И. Проектирование педагогических систем : учеб. пособие / Л. И. Гурье. – Казань : КГТУ, 2004. – 212 с.
3. Столяренко, Л. Д. Педагогика / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 448 с.
4. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
5. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В. А. Сластина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
6. Осипова, М. П. Педагогическое взаимодействие с семьей : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования / М. П. Осипова, Е. Д. Осипов. – Минск : ИВЦ Минфина, 2015. – 192 с.
7. Байбородова, Л. В. Взаимодействие школы и семьи : учеб.-метод. пособие / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Акад. развития : Акад. Холдинг, 2003. – 224 с.
8. Фалькович, Т. А. Нетрадиционные формы работы с родителями / Т. А. Фалькович, Н. С. Толстоухова, Л. А. Обухова. – М. : 5 за знания, 2005. – 240 с.
9. Богословская, В. С. Школа и семья : Конструктивный диалог : учеб.-метод. пособие / В. С. Богословская. – Минск : Універсітэцкае, 1998. – 88 с.
10. Четет, В. В. Педагогика семейного воспитания / В. В. Четет. – Минск : Пачатковая школа, 2007. – 187 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 07.06.2016

Osipowa M.P. Theoretical and Methodical Bases of Designing Pedagogical Interaction with Pupil's Family

The urgency of the problem of pedagogical interaction with the family is substantiated. The state of this problem in scientific and methodical literature, as well as in the practice of general secondary education institutions is analyzed. The author reveals theoretical bases of designing of pedagogical interaction with the family by which it is advisable to be guided when working out the main directions of psychological and pedagogical education and training of pupils' parents. The methodical aspects of designing which form the basis of the development of the author's variation program of pedagogical interaction with the family are characterized. Taking into account the empirical data of ascertaining and formative stages of pedagogical experiment the author presents the position on determining the components of the program on pedagogical interaction with the family as a document: the purpose and objectives; conceptual positions; principles (as the regulatory mechanisms of activity); the main directions and forms of work; scientific and methodical provision.

УДК 378 : 811. 581. 11 (045)

И.В. Галыня

*аспирантка каф. педагогики и методики высшей школы
Минского государственного лингвистического университета*

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОСОДИИ КИТАЙСКОЙ РЕЧИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме разработки комплекса упражнений для обучения студентов языковых специальностей просодии китайской речи. В основе комплекса упражнений, предлагаемого автором, находится рассмотрение просодии как полифункционального явления, что обуславливает определение типов и видов упражнений. В работе раскрывается роль ориентировочных и синтезирующих упражнений в поэтапном формировании просодического навыка в совокупности его качеств.

Обучение просодии китайской речи в высших учебных заведениях приобретает особое значение ввиду возросшей потребности нашей страны в специалистах, свободно владеющих китайским языком. Для овладения устной речью наибольшую сложность представляет система слоговых тонов и тоновых сандхи, которые взаимодействуют с другими специфическими просодическими средствами китайской речи. Практика обучения китайскому языку и фонетике китайского языка в частности, показывает, что существует ряд методических подходов: имитационный, аналитико-имитационный, функционально-операционный, когнитивный и др. Функционально-операционный подход предполагает постепенное усложнение высказывания на один тонированный слог, однако оперирование слогом в качестве основной единицы обучения не отражает взаимодействия иерархии просодических средств китайского языка – тона и тоновых сандхи, речевой мелодии, ударения, темпа, ритма, паузации и тембра. Основной идеей когнитивного подхода является формирование фонологических обобщений в виде моделей и их сопоставление с подобными моделями в родном языке обучающихся. В данном подходе не очевидна связь фонологических моделей с их употреблением в речи, коммуникацией. Имитационный и аналитико-имитационный методические подходы к обучению являются эффективными лишь при наличии у студентов высокой просодической чувствительности, хороших имитационных способностей и опыта общения с носителями китайского языка. Большинство студентов, не обладая вышеречисленными способностями и компетенциями, нуждаются в целенаправленной подготовке речевого аппарата к варьированию акустических параметров на суперсегментном уровне, предотвращении интерференции произносительного и фонетического навыков родной речи и систематической практике использования просодических средств китайской речи в их речевых функциях. В связи с этим возникает необходимость в разработке комплекса упражнений, реализующего функциональный подход к обучению просодии китайской речи.

Согласно определению, данному в диссертационной работе В.С. Нефедьевой, «иерархически структурированное единство типов упражнений для формирования отдельного навыка, в котором характер, количество и последовательность выполнения упражнений обусловлены закономерностями и этапами формирования данного навыка в различных видах речевой деятельности» [1, с. 126]. Разработанный нами комплекс упражнений направлен на достижение цели обучения просодии китайской речи, которая

Научный руководитель – М.Г. Гец, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики высшей школы Минского государственного лингвистического университета

нений является динамический стереотип, способствующий формированию сознательности, автоматизированности и устойчивости просодического навыка китайской речи.

Назначение артикуляционных упражнений – адаптация речевого аппарата к артикулированию звукового ряда в соответствии со спецификой каждого из просодических средств китайской речи. У студентов формируется новый артикуляционный уклад, обусловленный, в первую очередь, контурно-регистровыми слоговыми тонами, их взаимодействием и изменением в потоке речи, в том числе для создания речевой мелодии, вырабатывается способность к контролю речевого дыхания, необходимого для членения речевого потока и паузации, внимание также уделяется изменению звуков при быстром речевом темпе.

В ходе выполнения артикуляционных упражнений актуализируется одна из просодических функций, студенты знакомятся с реализующими её просодическими средствами китайской речи и функционально значимыми варьируемыми параметрами их акустических коррелятов. Обучающимися усваивается набор минимально необходимых артикуляторных движений на основе осознания отличий просодических средств и их участия в выполнении данной функции в русском/белорусском и китайском языках. Восприятие и анализ просодических средств и их функций происходит при введении нового языкового материала с помощью демонстрации звукового ряда, наводящих вопросов, привлечения спектрограмм, интонограмм и различного рода схем. Студентам предлагаются упражнения на восприятие на слух и дифференцирование просодических моделей, соотнесение их акустического образа со знаковым выражением, осуществляется их анализ и воспроизведение в соответствии с образцом. Важным является многократное восприятие просодических моделей, благодаря которому в сознании обучающихся формируются их перцептивные и артикуляционные образы-эталонны [5].

1. Пропойте самую высокую ноту на слоге dā с ровным тоном (55). Теперь пропойте самую низкую, горловую ноту на том же слоге с полутретим тоном dǎ (211). Постепенно превращайте полутретий тон в третий, добавляя восходящую часть (214). Чередуйте «пение» первого и третьего тонов.

2. Повторяйте за диктором только слоги / односложные фразы, произнесенные с третьим тоном:

你，骑，寄，几，十，使，旅游，绿，也许，理想，地理

3. Прослушайте скороговорку и определите, какие слоги и с каким тоном рифмуются:

男旅客的上衣游览纽扣，

女旅客的帽子有小绿球；

男旅客走进了酒楼，

女旅客涌入了人流。

4. Найдите ошибки, которые допустил студент при произнесении последнего слога повествовательной и вопросительной фраз. Чем были вызваны ошибки?

1) 我朋友明天去中国。

2) 你不去？

5. Обращая внимание на изменение регистра, произнесите за диктором:

а) повествовательные фразы с завершающим вторым тоном (35):

1) 不来。2) 当然。3) 欢迎光临。

б) вопросительные фразы с завершающим четвертым или четвертым и нулевым тоном (51):

1) 不去? 2) 很大? 3) 买票吗?

Основным назначением ассоциативных упражнений является выбор просодической модели в соотнесённости с её значением для осознания функции просодического средства. Они направлены на восприятие акустических параметров, их соотнесение с рядом просодических моделей и выбор одной из них адекватно поставленной речевой задаче. В ходе выполнения данного вида упражнений студентами устанавливается связь между воспринимаемыми просодическими моделями и их значениями посредством их дифференциации, подстановки и трансформации в аналогичных ситуациях общения.

Ассоциативные упражнения развивают у обучающихся способность прогнозировать появление в речи просодических моделей, типичных для данного лингвистического контекста и конкретной ситуации общения. Предвосхищение модификации акустических параметров просодического средства становится возможным вследствие взаимодействия просодических средств для реализации функций просодии и их значительной контекстозависимости. Среди ассоциативных упражнений особое положение занимают упражнения по определению и исправлению ошибок в речи носителей языка, акцентирующие внимание обучающихся на просодических явлениях китайской речи, наиболее подверженных интерференции.

I. Подчеркните услышанное слово во фразе:

1. 他的发音不是____的。 а) 理想 lǐxiǎng; б) 立项 lìxiàng.

2. ____有很多鱼。 а) 合理 hélí; б) 河里 héli; в) 合力 héli.

II. Заполните пропуски одним из двух слов, указанных в скобках в соответствии со значением высказывания. Тренируйтесь в произнесении фраз:

1. 我要借____册。(练习 liànxí/liànxi).

2. 工作做得很____。(实在 shí zài / shí zai).

3. 我跟他没有____。(来往 láiwǎng/láiwang).

4. 演员的动作非常____。(自然 zìrán/zìran).

III. Прослушайте диалог. Подчеркните фразы, в которых студентом была допущена ошибка во фразовом ударении, и слова, на которые должно падать логическое ударение. Прочтите диалог с правильным логическим ударением:

小云: 安娜, 你会包饺子吗?

安娜: 我会吃饺子。

小云: 张也, 我建议你教安娜包饺子。

张也: 还是你来教她吧, 你已经包得比我好了。

IV. Произведите несколько вариантов расстановки пауз в высказывании так, чтобы изменялось его значение. Дайте перевод на русский/белорусский язык каждого из получившихся вариантов высказывания. Прочтите и сравните высказывания в группе.

1. 他请你去不去?

2. 他一直在那里工作很不方便。

Стереотипизирующие упражнения направлены на осознание формы просодического средства во взаимосвязи с его основной функцией и предполагают воспроизведение просодических моделей в заданных ситуациях общения. С помощью графических

маркеров (подчеркивание, точка, дуга и др.), схем (геометрические фигуры и линии и т.д.) и моделирования в упражнениях акцентируется системность и структурированность просодии, возможность моделирования просодических явлений, что способствует формированию фонологических обобщений. Организация языкового и речевого материала в виде фонологических оппозиций обращает внимание на функцию просодического средства и активизирует выбор и произнесение просодической модели с одновременной реализацией ранее отработанной артикуляционной программы. Стереотипизирующие упражнения включают упражнения на подстановку и трансформацию с учётом грамматических особенностей китайского языка при реализации просодических моделей, развивающих у студентов способность прогнозирования и комбинирования просодических моделей. Для активизаций просодических моделей в речи обучающимися осуществляется конструирование высказываний с использованием различного рода опор, в частности, просодо-синтаксических схем.

1. Прослушайте фразы дважды, обозначая дугой просодические слова. Ударные слоги в просодических словах обведите в овал. Тренируйтесь в чтении фраз за диктором:

1. 我们还可以玩儿玩儿游戏。
2. 初次见面，请多关照。
3. 这些都是我的好朋友。

2. По цепочке добавляя по одному слову, составляйте фразы с как можно большим количеством слогов 3 тона. Следите за сочетанием тонов и тоновыми сандхи на всех этапах создания фразы. Запишите окончательный вариант получившегося высказывания.

Образец: 我 – 我很 – 我很想 – 我很想有 – 我很想有语感。

3. Восполните недостающую интонационную разметку в отрывке из эссе и прочтите его.

我也好像找出了平常的自己，
到了另一世界里。
我爱热闹，
也爱冷静；
爱群居，
也爱独处。

4. Опишите внешность одного из одноклассников, не называя его имени, следя за тем, чтобы интонация неконечных синтагм была нисходящей. Используйте схему в качестве опоры.

_____ , | _____ , | _____ 和 _____ || 又 _____ : 又
_____ | 也 _____ ||

На исполнительском этапе обучения осуществляется использование просодических моделей в речи с учётом разнообразия ситуаций общения и экстралингвистического контекста, происходит приращение паралингвистических и экстралингвистических функций просодии к лингвистическим, усвоенным на ориентировочном этапе. Студенты учатся комбинировать просодические средства для формирования адекватного фонотипа в контексте дискурсивных практик, продолжает развиваться их чувствительность к модификациям акустических параметров просодических средств, просодическая составляющая чувства китайского языка, в том числе чувство ритма, темпа, мелодики речи. На данном этапе обучения просодии китайской речи развиваются гибкость, целостность и сложность просодического навыка, что свидетельствует о его со-

вершенствовании. Задачами, решаемыми на исполнительском этапе, являются развитие фонологических обобщений и практическое овладение произносительными нормами разговорного, литературно-художественного и публицистического фоностилей. Обобщенные задачи выполняются с помощью синтезирующих упражнений, которые обеспечивают единство просодических функций и операций. Синтез лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических функций просодии происходит плавно, проходя через модификацию параметров просодических моделей и их варьирования в речевой ситуации, а затем обобщение в конкретном фоностиле. В связи с этим в рамках упражнений данного типа можно выделить три вида упражнений: модифицирующие, варьирующие и обобщающие.

Модифицирующие упражнения основываются на изменении одного или нескольких акустических параметров базовых просодических моделей. За счёт этого становится возможным приращение к смыслоразличительной, акцентологической и ритмической функциям просодии эмотивной и модальной, т.е. паралингвистических функций. Данные паралингвистические функции просодических средств акцентируются в ходе выполнения дифференцирующих упражнений. Тренировка в смене эмоций и отношения говорящего к содержанию общения осуществляется на материале трансформационных упражнений при модификации функционально значимых параметров акустических коррелятов. В сознании обучающихся создаётся ассоциация между эмоциональными и модальными значениями и варьируемыми акустическими параметрами (мелодика, интенсивность, длительность, тембр) просодических средств в определённом контексте, стимулируется их речевая активность при соблюдении языковых норм, усвоенных на ориентировочном этапе при овладении лингвистическими функциями просодии. Ввиду этого в качестве наглядности и опор широко используются иллюстрации и фильмы.

I. Прослушайте 3 варианта произнесения фразы 非常感谢! Какой из вариантов звучит более вежливо и благодаря какому просодическому средству?

II. Работая в парах, создайте контекст для каждого из возможных модальных значений высказывания 要走就走吧。 , добавив по одной фразе перед и после приведённого выше высказывания. Прочтите каждое из расширенных высказываний в группе.

III. Передайте (определите) эмоции и модальные значения, указанные в скобках, для наглядности иллюстрируя контекст.

1. 我们班明天去爬山。(радость/огорчение).
2. 真的?(удивление/безразличие).
3. 你一定要参加这场比赛。(приказ/просьба).

IV. На картинках изображен рабочий день женщины со сменой её эмоций. Подпишите каждую из картинок подходящими фразами и озвучьте их, отражая смену эмоций с помощью просодических средств.

V. Прослушайте беседу трёх друзей о быстром питании. Чем отличаются их мнения и как это передаётся просодическими средствами? Выберите героя с подходящей для вас точкой зрения и разыграйте диалог в группах по три человека.

В коммуникативном акте отмечается варьирование эмоциональных и модальных значений на базе языковых значений. Варьирующие упражнения предполагают выбор и комбинирование различных просодических моделей в зависимости от речевой задачи в настоящий момент и необходимости отразить то или иное эмоциональное и/или модальное значение. Выполнение упражнений данного вида развивает у обучающихся способность воспроизведения просодических моделей в эмоционально окрашенных вы-

сказываниях разговорного, литературно-художественного и публицистического фоностилей, при этом развиваются соответствующие фонологические обобщения.

Так как высока вероятность омонимичности форм реализации паралингвистических функций просодическими средствами, большая роль принадлежит контексту. Варьирующие упражнения должны содержать достаточное количество экстралингвистической информации для реализации данного эмоционального или модального значения посредством просодических средств. Данная информация наиболее полно представлена в отрывках аутентичных фильмов и мультфильмов и раскрывается с помощью краткого анализа речевой ситуации.

1. Прослушайте беседу друзей, следя за скриптом фонозаписи. Над текстом пометайте эмоции (настроение) собеседников и выражаемые ими модальные значения.

卫红：听说，这有的女生还...

叶星雨：别瞎说人家！

卫红：我没瞎说。星雨，你可不许去跟领导乱搞。

叶星雨：讨厌！

卫红：怎么？生气了？你那么好看，我是舍不得让你回城，我想跟你在一块儿。

叶星雨：去你的。

卫红：也就我敢这么夸你！袁定国对你说过吗？那帮男生敢这么对你说吗？

叶星雨：有人敢！

卫红：谁？

叶星雨：睡觉！

2. В паузах реагируйте на реплики одного из персонажей в соответствии с характером своего героя и ходом беседы. После каждой паузы сравните свой ответ с репликой в исполнении диктора.

3. Прочтите диалог в парах, выражая радость по поводу предстоящего отдыха с родителями, любовь к ним и благодарность за возможность отправиться вместе в далёкое путешествие. Подумайте, с помощью каких просодических средств и как вы это сделаете. Помните о возможности использования модальных частиц.

4. Определите темп и регистр произнесения монолога, выполните просодическую разметку текста, отметив длину пауз, логическое ударение и при необходимости комбинацию интонационных контуров. Озвучьте монолог в сопровождении видео, придерживаясь просодической разметки.

Процесс синтеза просодических функций и операций просодического навыка завершается выполнением обобщающих упражнений. Благодаря данному виду упражнений достигается обобщение просодических характеристик разговорного, литературно-художественного и публицистического фоностилей. В контексте трёх фоностилей студенты овладевают экстралингвистическими функциями просодии: стилистической, прагматической и эстетической. В обобщающих упражнениях предусматривается воссоздание просодического облика фоностилей путём комбинирования просодических средств и закономерной модификации акустических параметров на уровне текста. Для накопления обучающимися опыта в восприятии и воспроизведении фоностилей необходима широкая представленность их образцов, при этом особое внимание должно уделяться дифференцированию и сопоставлению фоностилей.

1. Определите темп и регистр произнесения каждого из предложенных высказываний и укажите соответствующий им фоностиль. В качестве опоры используйте девятиричную матрицу интонационных моделей.

语速 语阶	快速 (a)	中速 (b)	慢速 (c)
高语阶 (C)	高 – 快 (Ca)	高 – 中 (Cb)	高 – 慢 (Cc)
中语阶 (B)	中 – 快 (Ba)	中 – 中 (Bb)	中 – 慢 (Bc)
低语阶 (A)	低 – 快 (Aa)	低 – 中 (Ab)	低 – 慢 (Ac)

2. Прослушайте образцы трёх фоностилей. В каком из них паузы наиболее длинные (или больше длинных пауз), а в каком – наиболее короткие?

3. Выполните просодическую разметку отрывка из художественного рассказа, обозначив паузы, фразовое ударение и комбинации интонационных моделей, если они присутствуют. Другим цветом выделите вводные конструкции, союзы и синтаксические повторы. Прослушайте текст и при необходимости откорректируйте просодическую разметку. Тренируйтесь в выразительном чтении литературно-художественного произведения, стремясь передать соответствующее ему настроение и чувства.

4. Прослушайте отрывок из выступления перед аудиторией, отмечая каждый раз в отдельной строке лексические и синтаксические подсказки: союзы, вводные конструкции, синтаксические повторы, по возможности фиксируйте идиоматические выражения. Во время повторного прослушивания запишите информацию (ключевые слова и словосочетания), наиболее выделяемую с помощью ударения, пауз и темпа. Воспроизведите текст выступления, соблюдая фоностилистические нормы и стараясь достигнуть воздействия на аудиторию. При необходимости прослушайте выступление ещё раз.

Таким образом, ориентировочные упражнения способствуют осознанию формы просодических средств и усвоению языковых норм оперирования ими в процессе формирования просодического навыка. На ориентировочном этапе проводится подготовка обучающихся к использованию просодических средств в варьируемых ситуациях общения и более сложных речевых задачах синтезирующих упражнений, представленных на исполнительском этапе обучения. Данные упражнения обеспечивают целостность просодического навыка китайской речи, развитие фонологических обобщений и чувства языка, создавая предпосылки для непрерывного совершенствования китайского произношения. Разработанный комплекс упражнений наглядно представлен в таблице.

Таблица. – Комплекс упражнений для обучения студентов просодии китайской речи

Стадия становления просодического навыка	Этап обучения	Тип упражнений	Виды упражнений	Функции просодии
Формирование	Ориентировочный	Ориентировочные	Артикуляционные Ассоциативные Стереотипизирующие	Лингвистические
Совершенствование	Исполнительский	Синтезирующие	Модифицирующие Варьирующие Обобщающие	Паралингвистические Экстралингвистические

Комплекс упражнений для обучения просодии китайской речи направлен на поэтапное овладение просодическим навыком за счёт приращения его операций и функций просодии. Полифункциональность просодии является стержнем методики обучения просодии китайской речи и лежит в основе предложенного комплекса упражнений. Функциональный подход способствует продвижению в обучении от простого к сложному и развитию ключевых качеств просодического навыка – его сложности и целостности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нефедьева, В. С. Формирование навыков интонационного оформления речи при обучении иностранцев русскому языку на начальном этапе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. С. Нефедьева. – СПб., 1998. – 224 л.
2. Проблема навыков и умений в обучении иностранным языкам : учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – 40 с.
3. Гальперин, П. Я. Общий взгляд о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / П. Я. Гальперин // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1998. – № 2. – С. 3–8.
4. Гааз, Ф. И. Педагогическая психология / Ф. И. Гааз. – М. : Смысл, 2003. – 240 с.
5. Соклакова, О. В. К обучению интонации устного неподготовленного монологического высказывания (на материале английского языка) / О. В. Соклакова // Иностр. яз. в шк. – 2003. – № 3. – С. 12–17.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 29.03.216

Halynia I.V. Complex of Exercises for Teaching Chinese Prosody at High School

The article is dedicated to the problem of working out an exercise complex for teaching Chinese prosody to students, majoring in foreign languages. The key idea of the exercise complex, put forward by the author, is representing prosody as a multifunctional notion. That accounts for the choice of types and kinds of exercises in the complex. The article reveals the role of preliminary and synthesizing exercises in phased forming and upgrading prosodic skill and its qualities.

378.02: 811.111 (043.3)

И.В. Пинюта

канд. пед. наук, ст. преподаватель каф. профессиональной иноязычной подготовки
Барановичского государственного университета

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПА ПРОБЛЕМНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ
У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ**

В статье раскрывается один из способов применения принципа проблемности для развития умений межкультурного общения у студентов – будущих учителей иностранного языка. Принцип проблемности определяет стратегию развития речемышления посредством использования проблемных речемыслительных задач. В соответствии с этапами развития умений межкультурного общения: введение в межкультурное общение, тренировка и практика в межкультурном общении – предложена классификация проблемных речемыслительных задач, которая включает задачи низкого, среднего и высокого уровня сложности. В основу их разработки положены показатели уровня сложности проблемной задачи, к которым относится количество данных в условии, шагов решения задачи и выводов. Проблемные речемыслительные задачи низкого уровня сложности предполагают проведение анализа и сопоставления фактов, проявлений и индикаторов родной и/или изучаемой культуры; среднего уровня сложности – нахождение и исправление социокультурной ошибки; высокого уровня сложности – интерпретацию оценочного суждения в роли учителя иностранного языка. Требования к комплексу заданий, содержащих проблемные речемыслительные задачи, заключаются в экономичности, открытой архитектуре и иерархичности.

Введение

Необходимость достижения уровня сформированности коммуникативной компетенции, соответствующего требованиям Образовательных стандартов высшего образования Республики Беларусь, требует поиска эффективных путей развития умений межкультурного общения (МКО) у студентов – будущих учителей иностранного языка. В данном направлении не исчерпан потенциал общедидактического принципа проблемности. Принцип проблемности, согласно М.И. Махмутову, означает, что в образовательном процессе «сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность обучаемых с усвоением готовых выводов науки» [1, с. 267]. Это достигается посредством «проведения анализа или припоминания предшествующих знаний в данной проблемной области, наблюдения нового, выявления противоречия, выраженного в констатации неадекватности имеющегося знания, постановку задачи, выдвижения гипотезы, концептуализацию нового знания и новый виток его коррекции» [2, с. 6].

Реализация рассматриваемого принципа предполагает выполнение проблемных заданий. По мнению А.А. Леонтьева, проблемное задание представляет собой организованную преподавателем проблемную ситуацию, которая содержит противоречие или затруднение, вовлекающее в мыслительный процесс; учитывает возможности обучаемых; становится субъективной ситуацией обучаемых, в результате решения которой достигается закрепление навыков и развитие умений [3, с. 134]. Данное положение свидетельствует о целесообразности применения принципа проблемности для развития умений МКО.

Отличительной чертой проблемных заданий выступает наличие в них «противоречий» (М.И. Махмутов), «преград» (И.И. Меркулова) или «затруднений» (Е.А. Мельник). Их преодоление обеспечивается последовательным совершением соответствующих мыслительных операций: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, конкретизация, классификация, систематизация и умозаключение [4, с. 14]. Например, Р.П. Мильруд предлагает использовать в процессе обучения иностранному языку проблемные задания, которые основаны на последовательности действий, причинно-следственном рассуждении, предположении, догадке, классификации, нахождении сходств

и различий, ранжировании по порядку, открытии, интерпретации, умозаключении, суждении и исключении лишнего [5, с. 19]. В свою очередь, согласно В.В. Сафоновой, реализация рассматриваемого принципа в рамках социокультурного подхода к обучению иностранным языкам осуществляется посредством применения поисково-игровых, коммуникативно-поисковых, коммуникативно-ориентировочных, познавательного-поисковых страноведческих задач и заданий [6, с. 12].

Принцип проблемности определяет характер процесса развития у студентов – будущих учителей иностранного языка умений МКО с учётом такой особенности МКО, как целенаправленность воздействия. Цель воздействия учителя иностранного языка на учащихся в условном МКО, когда он выступает в позиции субъекта иностранной культуры, заключается в объяснении фактов изучаемой культуры и формировании социокультурной компетенции, что представляет собой сложную проблемную задачу. Её решение предусматривает усвоение декларативных и процедурных знаний. Декларативные знания определяют содержание МКО и включают знания о национальных ценностях народа страны изучаемого языка, социокультурно-маркированных языковых явлениях и специальной культуроведческой терминологии. Процедурные знания описывают порядок и характер преобразования объектов предметной области; это – знания о стратегиях учёта национальных ценностей и тактиках речевого и неречевого поведения носителей культуры народов стран изучаемого языка.

Целью исследования выступает выявление способа применения принципа проблемности для развития умений МКО у студентов – будущих учителей иностранного языка. Для достижения этой цели потребовалось решение ряда задач: 1) определение стратегии обучения, обусловленной принципом проблемности и направленной на развитие у студентов умений МКО; 2) классификация проблемных речемыслительных задач (ПРЗ).

Стратегия развития речемышления посредством использования проблемных речемыслительных задач

Решение проблемы, содержащейся в задании, является творческим когнитивным процессом, когда не имеется ни очевидного способа решения поставленной коммуникативной задачи, ни соответствующих знаний для её решения. Использование проблемных заданий в процессе развития умений МКО способствует развитию у студентов как когнитивных, так и речевых способностей. Поэтому в процессе развития умений МКО принцип проблемности определяет стратегию развития речемышления посредством использования ПРЗ.

Анализ научной литературы показывает, что сложность ПРЗ может определяться её проблемным содержанием, методическим способом постановки задачи, личностным отношением обучаемых к поставленной задаче, формой предъявления проблемной задачи и спецификой ментальной деятельности говорящего [1, с. 225; 4, с. 16]. Согласно И.Я. Лернеру, «задача тем сложнее, чем: а) больше соотносимых данных в условии; б) опосредованнее решение, т.е. больше последовательных шагов между вопросом задачи и ответом; в) больше по количеству выводов состав решения» [8, с. 30]. Следовательно, разработка ПРЗ осуществляется с учётом показателей сложности задачи, к которым относятся:

- 1) состав условия, в котором содержатся преграды;
- 2) количество шагов для решения ПРЗ;
- 3) состав решения ПРЗ.

Таким образом, вышеуказанные показатели сложности проблемной задачи служат основанием для разработки разноуровневых ПРЗ в рамках стратегии развития речемышления.

Классификация проблемных речемыслительных задач для развития умений МКО

Выделенные И.Я. Лернером показатели сложности проблемной задачи были положены нами в основу классификации ПРЗ, используемых с целью развития умений МКО у студентов – будущих учителей иностранного языка. Критерием выделения групп ПРЗ выступили этапы развития умений МКО: 1) введение в МКО, 2) тренировка и 3) практика в МКО. Это позволило выделить задачи низкого, среднего и высокого уровня сложности.

В ходе определения групп ПРЗ мы исходили из следующих позиций:

- 1) в составе условия проблемной ситуации (А) содержится от одного до четырех компонентов, требующих проведения анализа;
- 2) количество шагов для решения ПРЗ (В), алгоритм её решения (включает от одного до четырёх компонентов);
- 3) состав решения ПРЗ (С) предполагает от одного до четырёх выводов (таблица).

Таблица. – Классификация проблемных речемыслительных задач для развития умений межкультурного общения

Этап развития умений МКО	Уровень сложности ПРЗ (количество компонентов)	Показатели сложности ПРЗ		
		А	В	С
Введение	Низкий (3–5)	1–2	1–2	1–2
Тренировка	Средний (6–8)	2–3	2–3	2–3
Практика	Высокий (9–12)	3–4	3–4	3–4

На этапе введения в МКО, цель которого заключается в усвоении декларативных и процедурных знаний, необходимых и достаточных для развития умений МКО, предлагаются ПРЗ низкого уровня сложности. Общее количество компонентов, которые студенты должны учитывать в ходе решения ПРЗ, составляет от трех до пяти: 1–2 компонента в условии; 1–2 суждения, необходимые для решения задачи; 1–2 вывода. ПРЗ низкого уровня сложности заключаются в анализе и сопоставлении фактов, проявлений и индикаторов родной культуры и/или культуры народов англоязычных стран. Пример:

В тексте Вы прочитали, что политика относится к категории неприемлемых тем общения в изучаемой культуре. Почему Керри, носитель данной культуры, наряду с «работой» и «погодой» назвал «некоторые вопросы политики» в качестве предпочтительной темы разговора?

Предлагаемая речемыслительная задача является проблемной, поскольку в содержание задания включена противоречивая информация из двух источников. Путь решения ПРЗ включает пять компонентов. Условие задачи содержит следующие данные: политика как табуированная тема общения и высокий ранг вопросов о политике в шкале предпочтительных тем разговора (А2). Неизвестное, которое определяет состав решения, – это вопрос «почему Керри отнёс вопросы политики к категории приемлемых тем общения?» (С1). Нахождение ответа на поставленный вопрос осуществляется посредством следующих рассуждений:

1. Политика отнесена к категории табуированных тем разговора, поскольку существует угроза вторжения в личную зону партнёра по общению, что является нарушением суверенитета личности.

2. Однако в рамках темы «политика» существуют вопросы общего характера, не требующие выяснения политических взглядов, предпочтений, личного отношения говорящего к обсуждаемому вопросу (В2).

На этапе тренировки в МКО, целью которого выступает развитие отдельных умений МКО, следует использовать ПРЗ среднего уровня сложности, которые включают от шести до восьми компонентов: 2–3 компонента в условии; 2–3 суждения, логических звена, необходимых для решения задачи; 2–3 вывода. Например, ПРЗ среднего уровня сложности заключается в обнаружении и исправлении социокультурной ошибки, допущенной в ситуации межкультурного общения.

Прочитайте диалог, найдите социокультурную ошибку и исправьте её.

X: *And your wife, Mr. Wai?*

W: *Actually, I'm divorced.*

X: *Oh, what a pity. What happened?*

W: *Well...*

X: *Как жена, Мистер Вэй?*

Y: *Видите ли, я развёлся.*

X: *Как жаль... А что случилось?*

Y: *Мм...*

В содержание данной ПРЗ включено противоречие между сообщаемым фактом межкультурного непонимания и нормами родной культуры студента, анализирующего ситуацию, т.е. преградой выступает неизвестный предмет. Путь решения ПРЗ состоит из восьми компонентов. Условие задачи содержит в себе следующие данные: реплика, вызвавшая межкультурное непонимание и сигнал непонимания (А2). Неизвестное, определяющее состав решения: 1) что вызвало коммуникативный сбой?; 2) почему он произошёл?; 3) какую тактику речевого и/или неречевого поведения следовало применить с целью предупреждения межкультурного непонимания? (С3). Для ответа на перечисленные вопросы целесообразно рассуждать следующим образом:

1. Партнёр Y не ответил на вопрос «*Что случилось?*» и выразил замешательство в форме «Мм», следовательно, данный вопрос обусловил коммуникативный сбой.

2. Вопрос партнёра X «*А что случилось?*» неуместен, поскольку он является примером вторжения в личную жизнь.

3. В соответствии с нормами культуры собеседника партнёру X следовало ограничиться выражением сожаления по поводу развода и сказать реплику по другой, более приемлемой теме, например, перейти к обсуждению новостей (В3).

На этапе практики в МКО, направленном на развитие умений МКО в их взаимосвязи и взаимозависимости, целесообразно использовать ПРЗ высокого уровня сложности. Они содержат от девяти до двенадцати компонентов: 3–4 компонента в условии; 3–4 шага, необходимых для решения ПРЗ; 3–4 вывода. Примером ПРЗ высокого уровня сложности выступает интерпретация оценочного суждения о результате межкультурного общения в роли учителя иностранного языка.

Прочитайте следующее высказывание. Подготовьтесь к его объяснению учащимся в роли учителя иностранного языка: прокомментируйте предлагаемое оценочное суждение; определите национальную ценность, обусловившую использование специфической тактики речевого поведения; сравните проявления соизучаемых культур в аналогичной ситуации.

Well, Americans are friendly. There's this small talk thing that they do. It's really nice. The person comes up to you and says «How are you?» and you talk for a while and it's nice... But then they're superficial. I saw this person (whom she had had small talk with the day before) the next day and she just waved and acted like she didn't even know me. I don't understand that.

[9, с. 40].

Да, американцы дружелюбны. Светская беседа – хороший тому пример. Человек подходит к тебе и говорит: «Как дела?», и Вы мило разговариваете какое-то время... Но они поверхностны. Я встретила её на следующий день (с ней автор накануне общалась), но она лишь махнула мне и вела себя так, будто мы едва знакомы. Я этого не понимаю.

Предложенная задача является проблемной, поскольку в её содержание включено противоречие между имеющимся у студента опытом общения и способом решения проблемной задачи, т.е. преградой выступает способ выполнения действия. Для выполнения задания необходимо определить, какие аргументы привести для объяснения суждения, свидетельствующего о возникновении межкультурного непонимания; в какой степени адаптировать аутентичный материал в ходе его объяснения учащимся; как обеспечить связность и логичность речи.

Общее количество компонентов в рассматриваемой ПРЗ – одиннадцать. Условие ПРЗ содержит ролевое предписание (роль учителя иностранного языка), план интерпретации высказывания и оценочное суждение (А3). Неизвестное, определяющее состав решения, представляет собой содержание и средства интерпретации высказывания: факты культуры для включения в социокультурный комментарий; ценность, обусловившая непонятное поведение носителя изучаемой культуры; речевое и неречевое поведение носителей родной культуры в аналогичной ситуации; языковые и речевые средства оформления высказывания (С4).

Для решения ПРЗ необходимо:

1) указать на то, что ситуация межкультурного непонимания вызвана отсутствием в национальной культуре автора высказывания такого феномена, как «фатическое общение», и раскрыть его характеристика;

2) обосновать, какая ценность лежит в основе светской беседы в культуре народов англоязычных стран;

3) описать поведение носителей родной культуры в аналогичной ситуации;

4) сравнить правила этикета и системы национальных ценностей народов англоязычных стран и родной страны (В4).

Основными требованиями к разработке комплекса заданий на развитие умений МКО, содержащих ПРЗ, выступают:

а) экономичность, которая обуславливает использование до четырёх компонентов по каждому показателю сложности ПРЗ;

б) открытая архитектура, что означает гибкость количества компонентов в группе ПРЗ одного уровня сложности;

в) иерархичность, которая обеспечивает поэтапное нарастание уровня сложности ПРЗ для развития умений МКО.

Заключение

Таким образом, применение принципа проблемности в процессе развития умений МКО у студентов – будущих учителей иностранного языка осуществляется в виде такой стратегии обучения, как развитие речемышления посредством использования ПРЗ. В работе впервые предложены градуированные по степени сложности ПРЗ, направленные на поэтапное развитие умений МКО. Преимущество предложенного способа применения рассматриваемого принципа заключается в повышении эффективности развития умений МКО за счёт целенаправленного усложнения познавательных и речевых задач. Их решение способствует развитию речемыслительной активности студентов и повышению уровня сформированности у них умений МКО, необходимых учителю иностранного языка для формирования социокультурной компетенции у учащихся учреждений общего среднего образования.

Предложенная классификация ПРЗ и рекомендации по построению соответствующего комплекса заданий могут найти применение в процессе подготовки студентов, учащихся и слушателей к МКО в учреждениях высшего и среднего образования, а также в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
2. Щепилова, А. В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании / А. В. Щепилова // Иностр. яз. в шк. – 2003. – № 2. – С. 4–11.
3. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
4. Мельник, Е. А. Обучение неподготовленному высказыванию в языковом вузе (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Мельник ; Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – М., 1977. – 24 с.
5. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 5. – С. 17–22.
6. Сафонова, В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в общеобразовательной школе : учеб. пособие / В. В. Сафонова. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 174 с.
7. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
8. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
9. Carbaugh, D. Cultures in conversation / D. Carbaugh. – Mahwah : Lawrence Earlbaum associates pbl., 2005. – 149 p.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.09.2016

Piniuta I.V. Application of the Principle of Problematicity in the Development of Students' Intercultural Communication Skills

The article deals with the consideration of the implementation of the principle of problematicity in the development of future foreign language teachers' intercultural communication skills by means of the strategy of developing speech and thinking abilities which requires the usage of solving problem tasks. Their classification includes the tasks of low, medium and high level of complexity which are used at the stages of introduction to intercultural communication, training and practising in intercultural communication. The preparation of problem solving tasks of different levels requires taking into account the complexity of the task, the algorithm to solve it and the conclusion.

УДК 373.2

Т.С. Будько

канд. физ.-мат. наук, доц.,

доц. каф. *общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания*
*Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В работе кратко изложены различные точки зрения по вопросу выбора средств развития математических представлений у детей дошкольного возраста и обосновывается выбор в качестве средства предматематической подготовки таких объектов, которые окружают ребенка в его повседневной жизни, которые не надо изготавливать специально для занятий по математике. Рассматриваются ошибки теоретического и методического характера, которые могут содержать индивидуальные математические тетради.

Введение

Одним из основных принципов дидактики является принцип наглядности. Я.А. Коменский назвал его золотым правилом дидактики. Чаще всего наглядные пособия классифицируют по характеру отражения окружающей действительности. Выделяют три группы наглядности: натуральную, изобразительную, графическую. Для развития математических представлений детей дошкольного возраста используются все виды наглядности, однако на практике предпочтение отдается изобразительной. Педагоги традиционно используют специально изготовленный на промышленной основе или своими руками дидактический материал, а в последнее время – индивидуальные математические тетради. Причем большинство авторов методических пособий для воспитателей рекомендуют использовать в образовательном процессе изображение реальных объектов. Однако существуют альтернативные точки зрения о средствах предматематической подготовки детей дошкольного возраста.

Различные точки зрения по вопросу выбора средств развития математических представлений у детей дошкольного возраста

Еще в начале XX в. Е.И. Тихеева отмечала, что непосредственно окружающий ребенка конкретный мир, обстановка оказывает огромное влияние на развитие его способностей. Она рекомендовала воспитателям создавать такую обстановку, среди которой ребенок будет развиваться.

По мнению педагога В.А. Сухомлинского, окружающий мир является «первоисточником мысли», от которого в решающей мере зависит формирование умственных способностей детей.

Такие ученые, как А.М. Леушина, В.М. Изгаршева, М. Фидлер, Л. С. Метлина, предлагали использовать в основном специально изготовленный дидактический материал для развития у детей математических представлений. В учебном пособии для студентов пединститутов по специальности «Дошкольное образование» [1] сказано, что основным средством обучения является комплект наглядного дидактического материала для занятий (изображения предметов: плоские, контурные, цветные, на подставках и без них, нарисованные на карточках; графические и схематические средства: логические блоки, фигуры, карточки, таблицы, модели; причем комплект одного вида карточек рекомендуется изготовить в количестве до 10 штук на каждого ребенка (около 250 штук на группу детей). На практике все дидактические пособия, особенно раздаточный материал, изготавливают сами воспитатели. Однако этот материал не соответствует прин-

ципу связи с жизнью, т.к. никогда в дальнейшем дети с этими пособиями не имеют дела. Наоборот, они не могут перенести сформированные умения с учебного материала на те объекты, которые окружают их в повседневной жизни.

Современные образовательные программы большое внимание уделяют наглядности, но средства обучения элементам математики различны. Так, учебная программа дошкольного образования (И.В. Житко) предлагает использовать в качестве средства обучения в основном индивидуальные математические тетради. Кроме них – специально изготовленные плоскостные изображения предметов и карточки с изображением реальных объектов [2]. Программа «Радуга» (Е.В. Соловьёва) рекомендует использовать средства изобразительной деятельности, «Математический театр в коробке», «Числовой фриз», учебные видеофрагменты из передачи «Улица Сезам», иллюстрации; созданную руками детей серию дидактических плакатов по математике и индивидуальные математические тетради [3]. В программе «Детство» применяются карточки с изображением реальных объектов, логические блоки Дьенеша, палочки Кьюизенера, счетные палочки, игры-головоломки [4].

Существуют исследования, в которых предлагается использование в основном только неспециально изготовленного материала для развития математических представлений детей дошкольного возраста. Так, американские психологи Р. Грин и В. Лаксон [5] для развития представлений о числе и величине предметов предлагают использовать реальные игрушки, чашечки и блюда, кастрюли с крышками; бусинки, камешки, ракушки, шарики разной величины. Они разработали систему упражнений, которые называются «повседневные учебные ситуации» (ПУСы), с помощью которых входение в мир математики происходит в форме общения взрослого и ребенка. Авторами описана целая система учебного оборудования, способствующая повседневному развитию ребенка. Причем учебные средства, входящие в эту систему, «вовсе не надо специально приобретать, заказывать в мастерской или тратить много времени на их самостоятельное изготовление. Все для этого есть под рукой. Пригодятся бусинки и ракушки, матрешки и кубики, набор строительных кирпичиков и плавающие уточки, банки и миски, бисер и сахарный песок, глина (или пластилин) и вода» [5]. Особенность авторской методики состоит в том, что взрослый не учит математике непосредственно, а создает условия, окружающую обстановку, учит наблюдать, замечать математические характеристики в окружающей действительности и позволяет ребенку выучиться самому.

Немецкие ученые Д. Альтхауз и Э. Дум предлагают использовать в целях математического развития тот материал, которым располагает каждый детский сад: игрушки-автомобили, кубики, различные мелкие предметы, в том числе и природный материал. Ученые отмечают, что начало всех начал – это предметы окружающей действительности [6].

О роли объектов окружающего мира для умственного развития писали педагоги Б. Никитин, Л. Никитина. Для развития, отмечают они, «нужна богатая развивающая обстановка: карандаши, мел, бумага, клей, ножницы, молоток, пластилин, кубики – все то, чем можно работать (действовать, строить, делать)» [7]. Педагоги заметили, что «малыши предпочитают манипулировать не игрушками (они им быстро надоедают), а предметами домашнего обихода, которыми пользуются взрослые: кухонной утварью, письменными и швейными принадлежностями, инструментами, приборами» [7]. В таких условиях детей увлекает сам процесс познания, созидания, творчества. Никитины отмечают, что главный итог умственного развития детей до школы – это «не натасканность, а смысленность, когда ребенок легко усваивает новое, когда ребенок не столько эрудит, сколько решатель проблем» [7].

Е.В. Колесникова предлагает сочетать дидактический материал из окружающего мира для математического развития с работой в индивидуальной тетради. Автор отме-

чает, что многие математические понятия дети усваивают в процессе ознакомления с окружающим миром, на занятиях по рисованию, аппликации [8].

Л.Г. Петерсон, Е.Е. Кочемасова считают важным, чтобы математика вошла в жизнь детей не как теория, а как знакомство с интересными явлениями окружающего мира, как «открытие» закономерных связей и отношений этого мира [9]. В разработанных ими занятиях используется материал из окружающей действительности вперемешку со специально изготовленным, но не используется природный материал.

Согласно исследованиям В.В. Давыдова, основной путь развития для ребенка – обобщение его собственного чувственного опыта. Для дошкольника содержание должно чувственно восприниматься и обеспечивать активное экспериментирование. Результат последнего, сформулированный в эмпирическом обобщении, как раз и будет воплощением развития ребенка на пути познания окружающего мира.

Понятие «число» является абстракцией, не воспринимаемой чувствами непосредственно. Любая «привязка» его к непосредственно воспринимаемому объекту, например, к множеству елочек (морковок, зайчиков), – это фактически двойное понижение уровня абстрактности, а значит, и обобщенности самого понятия. Дети обращаются не к множеству вообще, а к «множеству зайчиков». И именно этот образ непосредственно воспринимает ребенок, именно с ним экспериментирует, фиксируя результаты эксперимента в эмпирическом обобщении. Не случайно многие дети теряют результаты этих обобщений при замене зайчиков на чашки и воспринимают такую замену как новую ситуацию, требующую осмысления всего процесса заново. Теоретически многократное повторение экспериментов с множеством разных объектов должно привести к правильному обобщению. Практически же во многих случаях происходит систематическая подмена самостоятельной деятельности ребенка наблюдением за деятельностью педагога и выполнением действий по образцу.

По мнению А.В. Белошистой [10], наиболее естественно можно осуществить вхождение детей в мир математики не с помощью арифметического, а геометрического материала, т.к. пространственная характеристика, форма, размер геометрических фигур поддаются вещественному, а затем графическому моделированию и воспринимаются непосредственно на чувственном уровне.

По нашему мнению, для реализации программных задач по развитию математических представлений у детей дошкольного возраста, в первую очередь, целесообразно использовать такие наглядные средства, которые не надо изготавливать специально для занятий по математике. Во-первых, это экономит материальные средства, во-вторых, будет способствовать связи обучения с реальной повседневной жизнью, поможет детям осознать, зачем они изучают те или иные свойства объектов и отношения между ними.

Нами проведены исследования по определению возможности и эффективности использования натуральной наглядности в предматематической подготовке детей дошкольного возраста. В результате экспериментальной работы мы пришли к выводу, что для развития математических представлений у детей существует множество возможностей использовать объекты, окружающие ребенка и созданные самими детьми. Это работы, выполненные в процессе рисования, аппликации, лепки, конструирования из разных материалов.

Однако большинство математических зависимостей – это абстракции, которые невозможно проиллюстрировать с помощью показа реально существующих объектов. Поэтому при их изучении следует использовать такой способ конкретизации, как моделирование. Согласно концептуальному положению В.В. Давыдова о ведущей роли моделирования при обучении ребенка математике, модельный подход к обучению не позволяет строить его преимущественно на наглядно-иллюстративном методе, а требует организации собственной моделирующей деятельности ребенка с изучаемыми по-

наниями и отношениями. По мнению А.В. Белошистой, намного важнее учить ребенка определенным моделирующим действиям, чем конкретным предметным навыкам, т.к. только в этом случае он сможет впоследствии сознательно оперировать абстрактными математическими понятиями.

Наглядные модели создаются детьми в разных видах деятельности, т.к. рисунки, конструкции всегда моделируют действительность, передавая только общее строение предметов, компоненты которых обозначаются линиями, геометрическими фигурами, деталями строительного материала. Согласно исследованиям Л.А. Венгера, если наглядные модели использовать как средство обучения, когда их построение и использование осуществляется детьми сознательно под руководством педагога и направлено на решение умственных задач, то в этих условиях максимально реализуются потенциальные возможности развития способностей детей.

Принимая во внимание вышеперечисленные положения, мы предлагаем следующие средства развития математических представлений у детей дошкольного возраста, которые отличаются друг от друга по одному или нескольким признакам (названию, цвету, размеру, материалу изготовления):

- игрушки (мебель, посуда, кубики, пирамидки, куклы, мишки, машинки, формочки, совочки и т.п.);
- различные конструкторы (в том числе наборы плоских и объемных геометрических фигур), мозаика;
- окружающие предметы (одежда, мебель, посуда, растения, животные, лавочки, строения, транспорт и т.п.);
- природный материал (каштаны, камешки, вода, песок и т.п.);
- бросовый материал (коробочки, крышечки, баночки, нитки и др.);
- спортивный инвентарь (мячи, скакалки, обручи, скамейки, бубны, дуги различной высоты и ширины и т.п.);
- музыкальные инструменты (металлофон, барабан и др.);
- материал, используемый в процессе изобразительной деятельности (бумага, цветные карандаши, пластилин и т.п.);
- работы детей, выполненные в процессе рисования, аппликации, лепки, конструирования из разных материалов;
- дидактический материал, традиционно используемый для развития речи, обучения грамоте;
- дидактический материал, традиционно используемый для ознакомления с природой, окружающим миром;
- куклы и декорации из разных видов кукольного театра;
- дидактические настольно-печатные игры;
- развивающие игры Никитина;
- иллюстрации в книжках, репродукции;
- счётные палочки;
- карточки (кубики) с цифрами;
- модели плоских и объемных геометрических фигур;
- рамки с прорезями в форме геометрических фигур;
- прозрачные трафареты различных геометрических фигур разного размера и с разными пропорциями сторон;
- карточки-полоски и карточки-таблицы с тремя рядами и тремя столбцами (для развивающих и логических игр и упражнений);
- карточки с условным обозначением предметов и свойств предметов.

С целью развития математических представлений у детей дошкольного возраста целесообразно использовать наряду с перечисленными объектами художественные про-

изведения, звуки разной длительности и высоты в разном количестве, движения, физические упражнения, шаги различной величины, части тела для сравнения и измерения объектов по величине, музыкальные произведения и т. п.

Использование индивидуальных математических тетрадей

Для развития математических представлений у детей дошкольного возраста часто используются индивидуальные математические тетради. Конспекты таких занятий разработаны М.И. Моро, Т.И. Ерофеевой, Р.Л. Непомнящей, И.В. Житко и др. Для детей дошкольного возраста впервые такие тетради были разработаны в конце 1960-х г. Они предназначались в основном для родителей с целью подготовки детей к школе. В 1990-х гг. такие тетради были разработаны для учреждений дошкольного образования. Все эти тетради предназначены на один год, их количество должно равняться количеству детей в группе. Разработанные тетради отличаются друг от друга по яркости, красочности и художественности оформления. В одних тетрадях прямо на странице имеются 2–3 вопроса или задания, в других – предложено большее количество заданий для одной картинки, и записаны они в отдельной части тетради, например, на форзаце.

Бесспорно, такие тетради являются одним из средств предматематической подготовки детей. Однако иногда индивидуальные тетради содержат ошибки теоретического и методического характера. Рассмотрим некоторые встречающиеся ошибки.

При сравнении более двух предметов по величине неправильно используются степени сравнения прилагательных. Например, предлагается детям «показать высокий дом, дом пониже и низкий». А следует формулировать задание так: «Найди самый высокий дом, закрась его крышу красным цветом, крышу того дома, который пониже, закрась желтым цветом, а у самого низкого дома – закрась синим цветом».

При определении формы предмета не учитывается, имеет предмет плоскую или объемную форму. Например, предметы для классификации нарисованы объемные, а в качестве эталонов предлагаются плоские геометрические фигуры.

В формулировке задания по выполнению действий сложения или вычитания используется термин «сосчитать» (вместо «вычислить»). Надо помнить, что счет – это математическая операция, имеющая своей целью определить, сколько всего элементов содержит данное множество. Т.е. «сосчитывание» обязательно предполагает работу с конкретным множеством. В то же время сложение и вычитание – это операции над числами, т.е. вычисления.

Ошибкой является и перемешивание операций над числами с операциями над множествами. Дело в том, результатом операций над множествами является множество, а не число. Например, нельзя предлагать детям решать такие примеры: $\square + 2 = \square$. В этом случае ребенку будет непонятно, что поместить в качестве ответа: число или некоторое количество звездочек.

Неправильным будет и задание, в котором детям предлагается приравнять множество к какому-либо числу. Например, $\square \square \square \square \square = \square$. В таком задании знак равенства « $=$ » целесообразно заменить знаком соответствия « \rightarrow ».

В вопросах типа «Какое число больше?» иногда ошибочно заменяют термин «число» на «цифра». Надо четко понимать отличие этих терминов: «цифра» – это графическое изображение «числа», это «знак» для обозначения «числа».

Несомненным преимуществом индивидуальных тетрадей является возможность реализации принципа индивидуального обучения и контроля в условиях учреждения дошкольного образования. Однако для этого вопросы и задания в тетрадях должны быть сформулированы так, чтобы исключить коллективные ответы детей, т.е. так, чтобы дети выполняли эти задания «письменно» в тетради. Например, вместо формулиро-

вок типа «Покажите ...», «Скажите ...» целесообразно предлагать детям один из следующих вариантов:

- «Закрасьте *определенным цветом тот предмет, который выше*» (например, «Закрасьте красным цветом тот дом, который выше»).
- «Нарисуйте *на данном предмете (под ним) какой-либо знак* (например, «Нарисуйте под тем домом, который выше, красный круг»).
- «Обведите *тот предмет, который выше, линией указанного цвета*».
- «Положите *на множество тех предметов, которых больше, фишку определенного цвета*».
- «Положите *рядом с группой предметов* цифру, соответствующую количеству предметов».
- «Соедините два равных множества (или множество и соответствующую цифру) стрелкой».
- «Выберите правильный ответ из двух путем показа фишки *определенного цвета*» (например, «Если волку надо идти направо, то поднимите фишку красного цвета, а если налево, то синего»).

Нами разработана индивидуальная тетрадь, которая позволяет провести определение уровня математических представлений у детей не в прямой форме, а в процессе рисования, достаточно точно осуществить диагностику каждого ребенка. Комплект состоит из специально разработанной тетради для детей и методических материалов для педагога, которые включают показатели уровня развития математических представлений, методы их диагностики (задания, вопросы) и предполагаемые правильные ответы и действия детей.

Заключение

Анализ литературы показал неоднозначный подход педагогов к данной проблеме. Мы пришли к выводу, что в основном целесообразно использовать те объекты, которые окружают ребенка в его повседневной жизни. Может использоваться лишь та изобразительная наглядность, которая является продуктом деятельности самого ребенка. Графическая наглядность должна использоваться в тех случаях, когда невозможно с помощью натуральных предметов показать те или иные свойства объектов или отношения между ними либо когда формируются представления об абстрактных математических понятиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников : учеб. пособие для студентов / под ред. А. Столяра. – М. : Просвещение, 1988. – 320 с.
2. Житко, И. В. Математический калейдоскоп : учеб.-метод. комплекс для педагогов, обеспеч. получение дошк. образования / И. В. Житко. – Минск : НИО, 2006. – 183 с.
3. Соловьева, Е. В. Математика и логика для дошкольников : метод. рекомендации для воспитателей, работающих по программе «Радуга» / Е. В. Соловьева. – М. : Просвещение, 2000. – 155 с.
4. Математика от трех до семи : учеб.-метод. пособие для воспитателей детского сада / авт.-сост. З. А. Михайлова, Э. Н. Иоффе. – СПб. : Акцидент, 1997. – 170 с.
5. Грин, Г. Введение в мир числа : практ. руководство по обучению детей счету / Г. Грин, В. Лаксон. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
6. Альтхауз, Д. Цвет – форма – количество: опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста / Д. Альтхауз, Э. Дум ; пер. с нем. В. В. Юртайкина ; под ред. В. В. Юртайкина. – М. : Просвещение, 1984. – 60 с.

7. Никитин, Б. П. Мы, наши дети и внуки / Б. П. Никитин, Л. А. Никитина. – М. : Молодая гвардия, 1989. – 303 с.
8. Колесникова, Е. В. Математика для детей 3–4 лет / Е. В. Колесникова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 48 с.
9. Петерсон, Л. Г. Игралочка. Практический курс математики для дошкольников / Л. Г. Петерсон, Е. Е. Кочемасова. – М. : Баласс, 1998. – 160 с.
10. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников : курс лекций / А. В. Белошистая. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 400 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 06.09.2016

Budzko T.S. Means of Developing Mathematical Concepts in Preschool Children

In this paper we have briefly summarized different viewpoints on the issue of choosing means of developing mathematical concepts in preschool children and have justified the choice of such means of premathematics preparation which surround the child in his everyday life, which are not necessary to produce specifically for mathematics classes. We investigate errors of theoretical and methodological nature, which may be found in individual math notebooks.

УДК 331.54-057.87

А.Ю. Батура*аспирантка каф. теории, методики и организации социально-культурной деятельности
Белорусского государственного университета культуры и искусств*

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СЕМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Рассматриваются различные подходы (психологический, социологический и педагогический) к дефиниции понятия «профессиональное самоопределение». С опорой на исследования признанных авторитетов в данном научном проблемном поле предпринята попытка обозначить собственный ракурс, уточняющий данный термин. Предложена авторская модель профессиональной самореализации и карьерной спирали, в которую входит процесс профессионального самоопределения.

Вопрос профессионального самоопределения личности стоит в центре внимания философских, психологических, социологических и педагогических исследований. Однако ввиду комплексности процесса профессионального самоопределения требуется конкретизировать на основе междисциплинарного подхода его сущность. Проблемами профессионального самоопределения занимаются такие исследователи, как Е.А. Климов, И.В. Дементьева, Е.Ю. Пряжникова, М.С. Ковалевич, С. Дэнни, А. Дависо, Д.Р. Рисо, Е.В. Гудкова, М.М. Кифер, С.Н. Чистякова, Э.Ф. Зеер и другие.

Сложность интерпретации понятия «профессиональное самоопределение» заключается в том, что, «с одной стороны, оно обозначает индивидуально-личностный процесс “поиска себя” самим человеком, находящимся в ситуации выбора профессиональной судьбы, а с другой стороны – это процесс соотнесения предпочтения с объективными требованиями желаемой профессиональной деятельности. Кроме того, нельзя не учитывать полифакторные влияния на указанный процесс» [1, с. 31].

Согласно работам американских исследователей С. Дэнни и А. Дависо, самоопределение – это комбинация способностей, знаний и ценностей, которые дают возможность личности вовлекаться в целеполагание, самоуправление и самостоятельное поведение. Для самоопределения необходимы понимание сильных и слабых сторон личности с верой в обладание каждым человеком дара к какой-либо деятельности априори [2, с. 2]. Л.М. Митина утверждает, что образ профессии как объект профессионального самоопределения моделируется по пути создания виртуального «идеального образа жизни», обеспечиваемого предпочитаемой (в идеальном варианте) профессией [1, с. 36].

Как видим, согласно С. Дэнни, А. Дависо и Л.М. Митиной, профессиональное самоопределение обладает такой характеристикой, как полифакторность, и влияет на образ будущей жизни молодого человека. Из этого следует, что молодым людям необходимо понять, что они хотят в жизни, признать свою склонность к чему-либо, определить, какие знания и навыки им нужны для достижения поставленных целей. Однако в научной литературе профессиональное самоопределение рассматривается в большинстве своем как длительный процесс, который не имеет точки завершения, так как происходит на протяжении всей жизни. Отсутствие выраженной завершенности самого процесса свидетельствует об объективной необходимости научного осмысления сущности профессионального самоопределения.

Научный руководитель – С.Б. Мойсейчук, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры менеджмента социокультурной деятельности Белорусского государственного университета культуры и искусств

Рассмотрим понятие профессионального самоопределения в рамках психологического, социологического и педагогического подходов.

Психологическая парадигма профессионального самоопределения складывается на основе исследования и классификации склонностей, способностей, интересов оптантов, которые в совокупности с ценностными ориентациями и уровнем притязаний приводят к первичному профессиональному намерению и выбору профессии или варианта профессиональной деятельности [1, с. 46]. В профессиональной лексике исследователей процесса профессионального самоопределения используется такое понятие, как оптант (англ. *optant*) – человек, решающий проблему своего самоопределения, выбирающий профессию [3].

Заслуживает внимание позиция российского психолога Е.А. Климова, который считает профессиональное самоопределение важным проявлением психического развития, активным поиском возможности развития; формирования себя как полноценного участника сообщества «деятелей» чего-то полезного, сообщества профессионалов [4, с. 24]. На основании разработанной Е.А. Климовым универсальной схемы-типологии оптантов по основному предпочитаемому и успешному виду занятий, обеспечивающей выбор объективно соответствующих профессиональных вариантов деятельности, психологами в течение десятилетий строились диагностические методики для профессионального самоопределения личности. До недавнего времени считалась классической такая типология профессий, которая определяется следующими парами понятий по предмету труда: «человек – человек», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ», «человек – природа», «человек – техника». Безусловно, в 1970-е и последующие годы данная типология существенно влияла на процесс профориентации, что способствовало более осознанному профессиональному самоопределению.

Вместе с тем у нас вызывают сомнения данные типологические свойства. В частности, такой критерий типологии, как «предмет труда», не дает объективной информации, какого рода профессию выбрать. Разделение профессий по предложенному Е.А. Климовым принципу отвечало потребностям индустриальной эпохи, однако сегодня, в век информатизации, глобализации, узких специализаций, появления новых профессий и областей знаний, подобный критерий устарел и не может быть признан основополагающим.

Л.Д. Демина, И.А. Ральникова делают акцент на осознанность выбора в процессе профессионального самоопределения [5]. Осознанный выбор на наш взгляд предполагает предварительный анализ своих способностей, а также высших ценностей.

Я.С. Сунцова, В.Ф. Сафин, А.М. Кухарчук, А.Б. Ценципер акцентируют внимание на завершенности процесса профессионального самоопределения, результатом которого является самостоятельный выбор профессии. Я.С. Сунцова считает, что профессиональное самоопределение – это процесс и результат сознательного и самостоятельного выбора профессии, который осуществляется в несколько этапов и включает в себя нравственную, психологическую и практическую подготовку к профессии. Необходимым условием успешного самоопределения является сознание того, что «я сам» выбрал профессиональный путь [6, с. 6].

В.Ф. Сафин отмечает: «Профессиональное самоопределение отображает процесс поиска и приобретения профессии. Финалом его служит начало трудовой деятельности, в процессе которой личность утверждает себя» [7, с. 24]. А.М. Кухарчук и А.Б. Ценципер считают, что самостоятельный выбор профессии, осуществляемый в результате анализа своих внутренних ресурсов, в том числе и способностей, и соотнесение их с требованиями профессии следует назвать профессиональным самоопределением [8, с. 57].

В отличие от психологического подхода, рассматривающего психологические механизмы, обеспечивающие процесс профессионального самоопределения личности, специфика социологического подхода состоит в изучении профессиональных планов, мотивов, намерений молодежи. Социологический подход к проблеме самоопределения представлен в работах И.С. Кона, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Петровского и др.

К.А. Абульханова-Славская центральным моментом самоопределения считает самодетерминацию, собственную активность, осознанное стремление занять определенную позицию. И.С. Кон, различая социальный и личностный аспекты самоопределения подростков, противопоставляет их автономии от старших и сущностью их считает четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире [9, с. 57]. Обратим внимание еще раз на широко распространенное применение процесса профессионального самоопределения к школьникам, но не к студенческой молодежи.

В.А. Петровский ввел понятие «коллективистическое самоопределение», которое обобщает относительное единообразие поведения в результате сознательной солидарности личности с оценками и задачами коллектива как общности, объединенной целями и идеалами [10]. При определении сущности профессионального самоопределения социологам важно показать многоуровневость, сложность данного процесса: рассмотреть как объективную составляющую – самоопределение на уровне общества, так и субъективную – самоопределение на личностном уровне. На основе анализа позиций социологов исследователь Я.В. Дидковская охарактеризовала профессиональное самоопределение как сложный процесс интеграции молодежи в социально-профессиональную структуру общества, который реализуется на личностном уровне через ценностный выбор человеком вариантов своего профессионального развития [11, с. 6].

Социологи в дискуссии о профессиональном самоопределении выделяют такое понятие, как профессиональное самоосознание, которое складывается из когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов. Подобные компоненты мы можем увидеть и в педагогическом подходе.

Для отечественной и зарубежной педагогики в целом вопрос профессионального самоопределения не является новым. Однако анализ отечественных научных источников свидетельствует, что исследование профессионального самоопределения в рамках педагогической науки сводится прежде всего к профессиональному самоопределению старшеклассников. Существует ряд причин, по которым школьникам не удастся сделать профессиональный выбор, и, переходя в новую социальную группу студенческой молодежи, они перестают получать реальную помощь и поддержку в завершении вопроса профессионального самоопределения. Это неизбежно приводит к тому, что пополняются ряды профессионально не определившейся молодежи, не способной к мотивированному и эффективному труду в силу избегания ответственности в принятии решения о будущей профессиональной деятельности.

В педагогических работах профессиональное самоопределение характеризуется как «процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способности ее самореализации» [12, с. 33].

В широком социально-педагогическом контексте исследуют рассматриваемое понятие С.Н. Чистякова и Н.Ф. Родичев. Так, понятие «самоопределение» эти авторы не ограничивают ориентацией только на выбор профессии, а включают в него нравственные, личностные аспекты, или компетентности, позволяющие «действовать в меняющихся социальных, экономических и культурных условиях» [13, с. 18].

Под профессиональным самоопределением Н.Ю. Перевышина понимает конструирование своего профессионального пути, включающее построение содержатель-

но-процессуальной модели самореализации в профессиональной деятельности, определение путей и способов профессионального самосовершенствования [14, с. 42].

П.Г. Щедровицкий настаивает на более широком понимании термина «самоопределение», полагая наличие у субъекта самоопределения не только реальных, но и идеальных границ возможного профессионального диапазона. Понимание профессионального самоопределения П.Г. Щедровицким предполагает «способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении переосмысливать свою индивидуальную сущность» [15, с. 9].

Т.И. Шалавиной профессиональное самоопределение рассматривается как система установок личности (когнитивных, оценочных, мотивационных) по отношению к конкретной профессиональной деятельности и самореализации в ней [13, с. 190].

Профессиональное самоопределение как осознание объективно существующих интересов, соответствующих качеств и способностей, – это шаг к профессиональной направленности, которую Н.К. Бакланова определяет как «адекватное понимание и принятие задач профессиональной деятельности; наличие сформированности профессиональных мотивов, устойчивых интересов, склонностей, убеждений, идеалов, установок, относящихся к избранной профессии» [16, с. 3–6].

В результате рассмотрения психологического, социологического и педагогического подходов к трактовке термина «профессиональное самоопределение» выявился примечательный факт, что для большинства исследователей (Е.А. Климов, Е.И. Пархоменко, О.М. Трифонова, С.Н. Чистякова и др.) профессиональное самоопределение не сводится только к акту выбора профессии, оно имеет динамический характер. Профессиональное самоопределение рассматривается как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования адекватных им профессиональных планов и намерений, реалистического образа себя как профессионала [1, с. 69].

Классический подход акцентирует внимание на длительности процесса профессионального самоопределения: понятие профессионального самоопределения не сводится к одномоментному выбору профессии, а отражает длительный процесс развития человека как субъекта труда и распадается на ряд этапов [4, с. 40].

Более того, исследователи (А.Я. Журкина, С.Н. Чистякова, Т.И. Шалавина и др.) выделяют семь этапов в развитии профессионального самоопределения. На первом–пятом этапах (с детства до 11 класса школы) формируется положительное отношение к профессиональному миру, трудолюбие, профессиональная направленность и самосознание, уточняется социально-профессиональный статус. Шестой этап касается учащихся и студентов профессиональных учебных заведений. В этот период происходит вхождение в профессиональную деятельность. Осуществляется профессиональная подготовка, формируется опыт жизнедеятельности в трудовом коллективе. Седьмой этап (работающая часть населения) предполагает развитие профессионализма в процессе трудовой деятельности, повышение квалификации, расширение сферы профессионального труда, освоение новых специальностей [17, с. 17–18].

Дискуссионным является вопрос о завершенности процесса профессионального самоопределения. Ряд авторов во главе с профессором С.Н. Чистяковой считают, что согласование внутри личностных и социально-профессиональных потребностей охватывает весь жизненный и трудовой путь человека [12, с. 33].

Налицо смешение понятий профессиональное самоопределение и профессиональная реализация. В философии под термином самоопределение понимается процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления

в конкретных обстоятельствах жизни [18]. Иначе говоря, у этого процесса априори должна быть точка завершенности (результат выбора). Результат самоопределения – «выход человека на цели, направления и способы активности, адекватные его индивидуальным особенностям» [18]. Если взять за основу философский и лингвистический смысл слова «самоопределение», то мы не можем согласиться с приведенными выше дефинициями профессионального самоопределения как незавершаемого процесса.

Если согласиться с утверждением ученых, разделяющих подход, который ярко отображает определение Г.В. Богдановой, что профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни (личность постоянно рефлексивирует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии), то мы не можем считать профессиональное самоопределение результатом выбора в принципе [19]. Соответственно, мы будем считать любого человека находящимся в профессионально неопределенном состоянии. Тогда такая расплывчатость термина ставит под сомнение смысл всякой деятельности любых институтов, содействующих профессиональному самоопределению, включая профессиональную ориентацию как часть этого процесса. В данном ракурсе процесс профессионального самоопределения можно представить линией жизни человека, на протяжении которой происходит профессиональное самоопределение. Такое линейное восприятие процесса профессионального самоопределения способствует тому, что, как отмечает Г.В. Иванченко, «многие студенты оказываются в ситуации «отложенного выбора» [20, с. 99].

Далее отметим, что некоторые ученые также рассматривают профессиональное самоопределение как серию выборов, но конечный его результат они видят в окончании профессиональной самореализации. Например, Т.В. Кудрявцев и В.Ю. Шегуров в процессе профессионального самоопределения личности выделяют четыре основные стадии: 1) формирование профессиональных намерений; 2) профессиональное обучение; 3) профессиональная адаптация; 4) частичная или полная реализация личности в профессиональном труде. Ключевым моментом этого процесса, по мнению авторов, оказывается выбор профессии, отделяющий период неограниченных, но абстрактных возможностей профессиональной самореализации от реальной, но ограниченной перспективы профессиональной деятельности [21, с. 55]. Таким образом, данные ученые считают, что профессиональное самоутверждение (реализация) входит в процесс профессионального самоопределения.

На наш взгляд, в момент, когда молодой человек принял решение о профессиональной деятельности, он тем самым уже перешел из «подвешенного» состояния в другую стадию. Он уже не является для науки оптантом (тем, кто все еще ищет профессию). А значит, и профессиональное самоутверждение находится за рамками процесса профессионального самоопределения. Т.е. к тому моменту, когда молодые люди начинают утверждаться в профессиональной деятельности, они уже профессионально самоопределились.

Мы предлагаем рассматривать профессиональное самоопределение как процесс выяснения своей врожденной одаренности и траектории профессионального развития, что позволит сузить процесс непосредственно профессионального самоопределения и разграничить этапы профессионального самоопределения и профессиональной самореализации. Подкрепим свою позицию выводом ученого Е.И. Пархоменко, который настаивает на том, что «размывание, неопределенность срока завершения процесса профессионального самоопределения делает профориентационную работу аморфной и снижает ее эффективность» [22, с. 18]. В концепции профессиональной зрелости Д. Сьюпера сам процесс профессионального самоопределения (построения карьеры) также определяется как постоянно чередующиеся выборы [23, с. 25].

Утверждающая значимость законченности процесса профессионального самоопределения, обратим внимание на утверждение исследователя И.Ю. Кузнецова, который точно акцентирует внимание на достижение определенности в процессе профессионального самоопределения [24].

Нашему историческому периоду характерна быстрая смена приоритетных акцентов на профессии, соответственно необходимо обратить внимание на современную специфику профессионального самоопределения студенческой молодежи ввиду меняющихся социально-экономических условий. В течение всего процесса профессиональной самореализации происходит конкретизация использования (применения) таланта (как реализованной одаренности) в соответствии с усовершенствованием существующих навыков и применением их на более высоком уровне. Нельзя принимать во внимание внешние детерминанты при выборе профессии – необходимо рассматривать врожденную одаренность, которой в современном мире можно найти применение всегда.

Зарубежные социальные психологи рассматривают профессиональное самоопределение как построение карьеры – постоянно чередующиеся выборы, в основе которых лежит «Я-концепция» личности. Это может означать, что сам процесс профессионального самоопределения повторяется несколько раз в жизни. Я-концепция, по определению Р. Бернса, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало (свое профессиональное решение) и возможности развития в будущем [25, с. 89]. Будучи важным регулятором поведения личности, Я-концепция играет тройственную роль [26, с. 90]:

1. Она способствует достижению внутренней согласованности личности. Процесс профессионального самоопределения – правильный выбор будущей профессии – является достижением внутренней согласованности личности.

2. Определяет характер и особенности интерпретации приобретенного опыта. Говоря о профессиональном самоопределении, отметим, что оно происходит на основании анализа предыдущего опыта и выделения ключевых успешных закономерностей предыдущей деятельности, которая впоследствии применяется в профессиональной сфере.

3. Служит источником ожидания относительно собственного поведения и самого себя. На основании непосредственно самоанализа возможно выявление своей врожденной одаренности, профессиональных предпочтений и идеального образа себя в будущем, что, на наш взгляд, и является основными компонентами профессионального самоопределения.

В исследованиях белорусского ученого А.Н. Сендер также выделены компоненты профессиональной направленности личности: «профессиональные намерения, определяющие цель жизнедеятельности, мотивационная сфера, обеспечивающая аргументированный выбор сферы труда и профессии, а также интересы и склонности как стартовая основа дальнейшего развития профессиональных способностей» [27, с. 31]. Это приводит нас к необходимости конкретизации процесса профессионального самоопределения как одной из первых ступеней на пути профессиональной самореализации, что позволяет нам ограничить его временной компонент. Выявление врожденной одаренности на основании интересов и склонностей (психологический подход), определение долгосрочной профессиональной направленности на основании стратегической цели в жизнедеятельности (социологический подход), а также непосредственно принятие решения (педагогический подход) являются компонентами профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение рассматривается нами как процесс осознанного выбора профессиональной деятельности, основанного на понимании своих жизненных ценностей, личностных качеств. Мы делаем акцент на осознанность выбора,

т.к. полагаем возможность принятия профессионального выбора только в случае сформированных навыков в осуществлении выбора, принятии решений, постановке целей и достижении их, самонаблюдении, самооценке и рефлексии, самосознании и самопознании. Профессиональное самоопределение должно основываться на врожденной одаренности молодого человека в рамках социокультурной и экономической ситуации в мире, но не должно быть детерминировано ими.

Таким образом, профессиональное самоопределение может рассматриваться как серия тактических профессиональных выборов, которые впоследствии формируют стратегию профессиональной самореализации на основании врожденной одаренности. В свою очередь, структура профессиональной самореализации состоит из следующих взаимосвязанных и взаимообусловленных блоков:

1. Профессиональная ориентация – ознакомление со спектром профессиональных возможностей.
 2. Профессиональное самоопределение:
 - 2.1 Определение врожденной одаренности.
 - 2.2 Выявление видения и миссии профессиональной деятельности.
 - 2.3 Определение конкретной профессиональной деятельности.
 3. Профессиональная деятельность (область применения знаний, умений, навыков):
 - 3.1 Определение и накопление необходимого карьерного капитала для профессионального мастерства (знания, умения).
 - 3.2 Получение и реализация навыков карьерного капитала.
- Представим этот процесс на рисунке 1.



Рисунок 1. – Процесс профессиональной самореализации

Соответственно, мы выделяем три компонента профессионального самоопределения студенческой молодежи:

- 1) выявление врожденной одаренности;
- 2) определение профессиональной миссии (стратегический план);
- 3) принятие решения о профессиональной деятельности (выявление тактического плана на основании внешних детерминант).

За данными действиями следует компонент непосредственной профессиональной деятельности, который состоит из общеизвестных педагогических слагаемых: накопление знаний, умений и навыков в конкретной профессиональной деятельности. Для нас крайне важен факт того, что эту деятельность совершает профессионально

определившаяся личность, которая уже является полноправным участником трудовых отношений и осознанно применяет свои навыки для реализации своей одаренности. Это еще раз подчеркивает завершенность процесса профессионального самоопределения, которая снимает ситуации неопределенности. Человек достигает конкретной точки профессионального самоопределения. Тем самым ему предоставляется право менять свое решение в соответствии с накопленным новым карьерным капиталом в ходе профессиональной деятельности.

Компонент профессиональной деятельности не входит в процесс профессионального самоопределения. Таким же образом предшествующая профессиональному самоопределению профессиональная ориентация, обеспечивающая знакомство со спектром возможностей, является частью профессиональной самореализации личности, но не входит в сам процесс профессионального самоопределения.

Далее, как только весь цикл молодым человеком пройден, он повторяет его вновь, преодолевая каждый этап заново, находясь на новом витке спирали профессиональной самореализации. Графически этот процесс представляется нам в виде карьерной спирали (в основе которой заложена как спираль Фибоначчи, так и спираль ДНК).

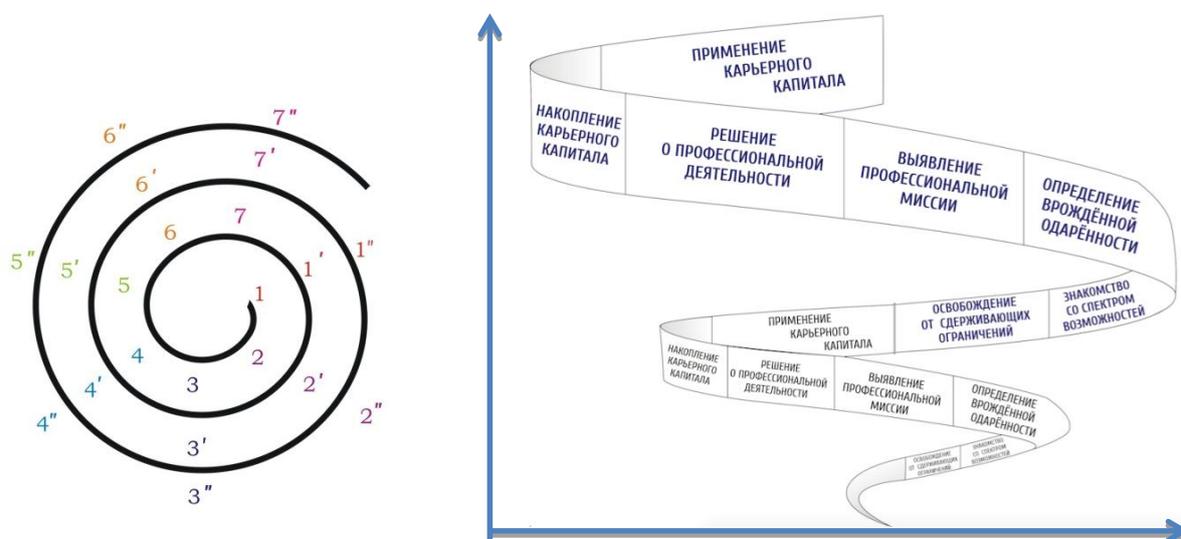


Рисунок 2. – Карьерная спираль 1-2

Уже находясь на новом уровне своего профессионального развития, молодой человек заново смотрит на окружающий его спектр возможностей, конкретизирует полученные профессиональные компетенции. Они, как и на первом этапе профессионального самоопределения, базируются на врожденной одаренности. Возможно, в профессиональной деятельности выявляются новые грани таланта (как реализованной одаренности) молодого человека. Далее, исходя из существующих профессиональных компетенций у молодого человека появляется возможность добавлять пункты к своей профессиональной миссии на основании профессионального видения, которое, как правило, неизменно и основано на ценностях молодого человека. И исходя из этого он снова принимает решение о профессиональной деятельности, соответствующей измененным внутренним и внешним детерминантам молодого человека. Переходный шаг на новый виток карьерной спирали является рефлексией предыдущего опыта и освобождением от сдерживающих ограничений, что позволяет пройти процесс профессиональной самореализации на каждом новом витке максимально успешно.

Представление процесса профессиональной самореализации в качестве карьерной спирали позволяет отобразить законченность профессионального самоопределения

и снять с молодого человека груз ответственности за «выбор на всю жизнь», а также позволит молодому человеку визуально представлять, на какой ступени своего профессионального развития он находится и какой следующий шаг необходимо предпринять.

Как отмечалось ранее исследователями, профессиональное самоопределение – это серия профессиональных выборов. Мы придали этой серии выборов логическую структуру, которая будет применена далее в педагогической модели. Тем самым мы допускаем множественность принятых решений, но это не отменяет того факта, что сам процесс профессионального самоопределения – это конечный процесс.

Подводя итог, представим уточненное нами понятие профессиональное самоопределение как процесс и результат принятия решения о виде профессиональной деятельности на основании осознания своей врожденной одаренности и стратегического видения своей профессиональной миссии. Процесс профессионального самоопределения следует за процессом профессиональной ориентации, но не включает его.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трифонова, О. М. Оптимизация профессионального самоопределения школьников в социально-культурных центрах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. М. Трифонова. – Барнаул, 2006. – 188 л.
2. Denney, S. Self-determination: a critical component of education [Electronic resource] / S. Denney, A. Daviso. – Mode of access: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=118&sid=78c68e54-74aa-4424-9788-16deef85feca%40sessionmgr10&bdata=Jn-NpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=a9h&AN=76341268>. – Date of access: 15.11.2012.
3. Артур-Ребер, С. Большой толковый психологический словарь. Основные термины и понятия по психологии и психиатрии : в 2 т. / С. Артур-Ребер. – М. : Вече : АСТ, 2000. – Т. 1. – 592 с.
4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – 3-е изд. – М. : Академия, 2007. – 301 с.
5. Демина, Л. Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности [Электронный ресурс] / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова. – Режим доступа: http://polbu.ru/demina_psychehealth/. – Дата доступа: 18.08.2016.
6. Диагностика профессионального самоопределения : учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 2009. – 113 с.
7. Сафин, В. Ф. Психология самоопределения личности : учеб. пособие / В. Ф. Сафин. – Свердловск : Свердл. пед. ин-т, 1986. – 142 с.
8. Кухарчук, А. М. Профессиональное самоопределение учащихся / А. М. Кухарчук, А. Б. Ценципер. – Минск : Нар. асвета, 1976. – 128 с.
9. Кон, И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Педагогика, 1984. – 335 с.
10. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
11. Дидковская, Я. В. Профессиональное самоопределение студенческой молодежи: современные проблемы : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Я. В. Дидковская. – Екатеринбург, 2000. – 141 л.
12. Поляков, В. А. Профессиональное самоопределение молодежи / В. А. Поляков, С. Н. Чистякова // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 33–37.
13. Чистякова, С. Н. Твоя профессиональная карьера : учеб. для 8–11 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. – М. : Просвещение, 1991. – 191 с.

14. Перевышина, Н. Ю. Профессиональная ориентация как педагогическое средство самоопределения учащихся хорového лица в музыкальном искусстве : дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Перевышина. – Екатеринбург, 2002. – 166 л.
15. Щедровицкий, П. Г. Очерки по истории образования / П. Г. Щедровицкий. – М. : Эксперимент, 1993. – 109 с.
16. Бакланова, Н. К. Формирование основ профессионального мастерства культ-просветработника / Н. К. Бакланова // Интенсификация учебного процесса. – Барнаул : Алтайс. гос. ин-т культуры, 1998.
17. Методика формирования профессионального самоопределения школьников на различных возрастных этапах : кн. для учителя / под ред. А. Я. Журкиной, С. Н. Чистяковой. – Кемерово, 1996. – 149 с.
18. Грицанов, А. Новейший философский словарь [Электронный ресурс] / А. Грицанов. – Режим доступа: <http://www.eread-ing.club/book.-php?book=149350>. – Дата доступа: 24.09.2016.
19. Богданова, Г. В. Аспекты профессионального самоопределения личности / Г. В. Богданова // Молодой ученый. – 2013. – № 10. – С. 497–499.
20. Иванченко, Г. В. На пороге профессиональной карьеры: социальные проблемы и личностные стратегии выбора / Г. В. Иванченко // Мир России. – 2005. – № 2. – С. 97–125.
21. Кудрявцев, Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопр. психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.
22. Пархоменко, Е. И. Профессиональное самоопределение учащихся 5–7 классов в процессе творческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. И. Пархоменко. – Брянск, 2001. – 150 л.
23. Михайлов, И. В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д. Е. Сьюпера / И. В. Михайлов // Вопр. психологии. – 1975. – № 5. – С. 24–28.
24. Кузнецов, И. Ю. Самоопределение личности на жизненном пути / И. Ю. Кузнецов, С. А. Кузнецова. – Магадан : Кордис, 2003. – 215 с.
25. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
26. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Academia, 2001. – 476 с.
27. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов педвуза / А. Н. Сендер. – Минск, 1998. – 138 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.11.2016

Batura A.U. The Nature and Structure of the Concept of Professional Self-determination

The article deals with different approaches (psychological, sociological and pedagogical) to the definition of «professional self-determination». Based on studies of respected scholars in the field of scientific problematic, the author attempts to identify own view on the process of professional self-determination, clarifying the term. In the article the author represent the model of professional self-realization and career spiral, which includes the process of professional self-determination.

УДК 335.097.2:796 - 057.875

С.А. Сурков

*ст. преподаватель каф. легкой атлетики, плавания и лыжного спорта
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина*

**ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
КАК МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИИ**

Волонтерство является частью цивилизованного общества. Волонтерская деятельность может являться связующим звеном между теоретическим обучением и практической подготовкой специалиста. В статье рассмотрен вопрос использования добровольческой деятельности студентов факультета физического воспитания для подготовки к будущей профессии и использования волонтерства как мотивации для работы в сфере физической культуры и спорта.

Введение

Специфика деятельности специалистов социально-гуманитарного профиля обусловлена широким спектром решаемых ими социально-педагогических психологических проблем. Успешному освоению профессиональной деятельности способствует профессиональная направленность студентов, которая является центральным личностным новообразованием, показателем возрастной зрелости личности студентов, что находит выражение в структуре и психолого-педагогических особенностях его формирования [1]. По мнению А.Н. Сендер и А.П. Сейтешева, профессиональная направленность, интегрируя мотивационную сферу личности, намерения, интересы, склонности, является важнейшим элементом не только структуры личности, но и структуры деятельности будущих специалистов. Профессиональная направленность личности выступает как внутреннее побуждение к деятельности, направленное на осознание и овладение формами общественного бытия, без которых человек не может функционировать как личность какого-либо определенного общества [1; 2].

А.Н. Сендер и Т.В. Соколова полагают, что формирование профессиональной направленности к осуществлению будущей профессиональной деятельности возможно благодаря организации системной образовательной деятельности с обучающимися. В связи с этим особое значение в формировании данного феномена приобретает волонтерская деятельность, ориентированная на решение социокультурных, социально-педагогических проблем в обществе. Являясь связующим звеном между теоретическим обучением будущих специалистов социально-гуманитарного профиля и их практической подготовкой, а также одним из важных компонентов организации воспитательной работы со студентами, волонтерство способствует эффективному решению общественно значимых проблем, личностному и профессиональному становлению будущих специалистов [1].

Волонтерская деятельность в вузе является психолого-педагогическим ресурсом для запуска таких психологических механизмов личностно-профессионального развития, как рефлексия, интериоризация и доминанта [3; 4]. А.Н. Сендер и Т.В. Соколова считают, что волонтерство как сознательная, добровольная деятельность на благо других людей, направленная на решение задач социальной защиты и оказания компетентной помощи населению, можно рассматривать как одно из важнейших условий профессионального становления студентов в процессе обучения в вузе [1]. Вместе с тем волонтерская деятельность позволяет закрепить на практике знания, полученные в процессе обучения в университете, повысить профессиональную и учебную мотивацию

студентов, сформировать важнейшие профессиональные умения и навыки деятельности будущего специалиста социально-гуманитарной сферы [5; 6]. В добровольческой деятельности заложен огромный психолого-педагогический потенциал формирования личности профессионала [1].

В современном мире волонтерство приобрело статус неотъемлемого и актуального социально-культурного феномена, характеризующего любое высокоразвитое и цивилизованное общество, приоритетами которого выступают гуманистические ценности. Как свидетельствует мировой опыт, волонтеры и добровольческие организации оказывают существенный вклад в решении многих социальных и экономических задач [7].

Материал исследования

Одной из сфер деятельности, которую на сегодняшний день трудно представить без активного участия волонтеров, является физическая культура и спорт, а именно спортивные мероприятия различного уровня. Успех организации различного рода состязаний в значительной степени зависит от специально подготовленных, квалифицированно выполняющих свои обязанности добровольцев [8; 9].

Интерес к физической культуре и спорту и вера в Олимпийские идеалы объединяет студентов при организации и проведении спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий. Наряду со спортсменами волонтеры – лучший пример воплощения в жизнь ценностей и идеалов физической культуры и спорта.

Во время проведения спортивных мероприятий волонтеры, одетые в специальную форму, предлагают различные необходимые услуги: приветствие и встреча участников соревнований, работа в службе безопасности, продажа билетов, транспортное обеспечение и др. Их деятельность многообразна и обеспечивает оказание помощи при организации соревнований [9].

Республика Беларусь и, в частности, город Брест приобретает опыт в проведении самых престижных международных спортивно-массовых мероприятий. Особое внимание уделяется развитию детско-юношеского спорта; воспитанники спортивных школ становятся участниками и призерами соревнований. Однако стремление к высоким спортивным достижениям не единственная цель стратегии развития спорта в стране.

Важным является формирование общих ценностей: стремление к здоровому образу жизни, развитие массового спортивного движения, привлечение людей разного возраста к занятиям физической культурой. В этом случае спорт и физическая культура становятся мощным средством воспитания молодого поколения. Перечисленные идеи и воспитательные ценности должны найти прямое отражение в программе подготовки студентов-волонтеров для организации спортивных мероприятий.

Так, на факультете физического воспитания Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина по инициативе студенческого самоуправления разработан и реализуется проект «Смайл».

Целью проекта является привлечение студенческой молодежи к общественно-полезному труду для развития спорта и пропаганды здорового образа жизни. Цель проекта конкретизируется в следующих задачах:

1. Способствовать повышению мотивации у студентов к выбранной профессии в сфере физической культуры и спорта.
2. Содействовать приобретению опыта работы по обеспечению, подготовке и проведению спортивно-массовых мероприятий.
3. Активизировать творческий потенциал студентов;
4. Предоставить информационное обеспечение спортивных и общественных мероприятий университета и региона.

Целевой группой является студенческая молодежь, занимающаяся физической культурой и спортом, спортсмены-профессионалы. Проект является частью программы по пропаганде здорового образа жизни среди студентов посредством организации деятельности специализированного волонтерского отряда «Смайл».

Долгое время методы вовлечения молодежи в общественную деятельность, пропаганду активного занятия физической культурой и спортом не представляли собой системы. Однако в общей среде студенческого сообщества существует множество проблем, для решения которых необходима комплексная программа, реализация которой позволит достичь существенных успехов.

Волонтерский отряд «Смайл» действует по принципу «молодежь для молодежи». За короткий период работы волонтеры уже достигли успехов по намеченным направлениям, например, оказание помощи в организации как спортивных, так и культурных мероприятий для спортсменов и гостей, в техническом обслуживании соревнований.

В результате анализа организации и проведения спортивно-массовых мероприятий различного уровня было выделено несколько сфер деятельности, в которых необходимо участие волонтеров отряда:

- 1) техническое обслуживание и менеджмент (регистрация, аккредитация, администрирование, обслуживание гостей мероприятий, техническое обеспечение);
- 2) спортивные мероприятия (обслуживание мест проведения соревнований, обслуживание спортсменов).

Актуальность создания волонтерского отряда «Смайл» с данной спецификой работы способствует:

- 1) развитию у студентов чувства ответственности, а также личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности;
- 2) применению на практике полученных в процессе обучения знаний, умений и навыков в сфере физической культуры и спорта;
- 3) приобретению студентами опыта общения в сфере физической культуры и спорта, что имеет большое значение для дальнейшей профессиональной и социальной деятельности;
- 4) развитию навыков самоорганизации студентов;
- 5) формированию отношения к культуре активного проведения досуга как части свободного времени, активной творческой деятельности, самообразования, познания духовных и культурных ценностей, физического и спортивного совершенствования.

Практическая значимость проекта заключается в:

- а) использовании и передаче опыта при организации и проведении физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий различного уровня;
- б) применении различных форм организации деятельности, их разноуровневости (лектории, семинары, тренинги);
- в) привлечении специалистов, общественности к проведению различных мероприятий социальной направленности;
- г) систематизации приобретенных знаний и навыков в процессе работы для передачи волонтерской команде, которая примет их эстафету.

Проект реализуется в три этапа:

- I. Отбор волонтеров для работы в отряде «Смайл».
 - II. Участие команды волонтеров в организации и проведении физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий.
 - III. Передача полученных умений и знаний студентам, приходящим в отряд.
- Проект реализуется в таких мероприятиях:

1. Проведение семинаров для волонтерского отряда «Смайл» «Методы вовлечения молодежи в социально значимые мероприятия и акции» и «Как подготовить и провести спортивное мероприятие».

2. Организация, проведение и обслуживание физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий вуза, региона.

3. Вовлечение студентов в активную общественную жизнь университета.

4. Проведение дискуссий на социально важные темы.

5. Привлечение известных спортсменов с целью популяризации здорового, физически активного образа жизни.

6. Выпуск презентации о деятельности волонтерского отряда.

Учебным планом специальности 1-03 02 01 «Физическая культура» предусмотрено прохождение студентами факультета физического воспитания производственных практик. В структуру блока педагогических заданий в практику включены задания, позволяющие будущим специалистам приобрести специальные знания, навыки, опыт оказания конкретной помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, сформировать у них коммуникативные умения (составление индивидуальных комплексов упражнений, самостоятельных занятий для лиц с ограниченными возможностями, имеющих определенную патологию). Наряду с основными заданиями практики для студентов специальности «Физическая культура» разработаны специальные задания, призванные определить перспективные направления и содержание проведения свободного времени детей и подростков (создание и подготовка добровольных молодежных пожарных дружин в учреждениях образования).

Важной частью организации практической деятельности студентов стала разработка содержания практики, позволяющие молодым людям приобрести новый личностный опыт в процессе реализации волонтерских программ. Такой вид деятельности будущих специалистов способствует осознанию ими значимости волонтерской деятельности, ее ценности для общества и их собственного профессионального становления. С этой целью нами организована волонтерская практика студентов, которая помогает им накопить определенный социальный профессиональный опыт взаимодействия с разными категориями населения.

Практика организована в учреждениях города, где студенты-волонтеры в соответствии с приобретаемой специальностью изучают деятельность организации, овладевают технологиями оказания помощи людям, организуют свободное время целевой группы с помощью арт-технологий. В этом случае особенно актуальной является теория учебной деятельности, основанная на выводах Л.С. Выготского [10] о зонах ближайшего и актуального развития, раскрывающих отношения между развитием и обучением. Согласно этой теории, только при активной деятельности обучающегося происходит развитие его личности, усвоение знаний, только в деятельности можно передать опыт, а при погружении в нее происходит осознание.

Так, студенты-волонтеры, получающие образование по специальности «Физическая культура», постоянно принимают участие в проведении спортивно-массовых мероприятий в городе Бресте, в том числе и организуемых Брестским государственным университетом имени А.С. Пушкина: международный турнир по легкой атлетике памяти Заслуженного тренера СССР Е.М. Шукевича; международный турнир по акробатике памяти Заслуженного тренера СССР В.П. Коркина; соревнования по плаванию (Чемпионат Республики Беларусь памяти А.А. Коваленко, Кубок Республики Беларусь памяти Б.Е. Сивицкого, международный турнир по плаванию Mad Wave Challenge Open Belarus). В этих соревнованиях принимают участие от 250 до 500 спортсменов из разных стран. Студенты-волонтеры выступают в роли помощников судей, сопровождают участников соревнований, присутствуют на судейских семинарах, знакомятся с прави-

лами соревнованиями, общаются со спортсменами, изучают опыт организации соревновательной деятельности спортсменов. Такого рода работа способствует формированию у обучающихся мотивации и интереса к осуществлению будущей преподавательской деятельности, развивает необходимые личностные и профессиональные качества.

Студенты-волонтеры, обучающиеся по специальности «Физическая культура» со специализацией «Физкультурно-оздоровительная и туристско-рекреационная деятельность», систематически осуществляют проведение добровольческих мероприятий на базе областного общественного объединения «Физкультурно-спортивный клуб инвалидов “Шанс”», проводят различные мероприятия физкультурно-оздоровительного и спортивно-массового характера, в том числе волейбольные матчи с инвалидами-колясочниками. Осуществляя волонтерскую деятельность в данном учреждении, будущие специалисты приобретают опыт взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями, осваивают методы и технологии сопровождения этой категории инвалидов.

Студенты-волонтеры специальности «Физическая культура» включены в деятельность специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва по легкой атлетике, акробатике, бадминтону, единоборствам, игровым видам спорта. В период работы в данных детских оздоровительных лагерях будущие специалисты организуют информационно-просветительские, культурно-досуговые и спортивно-массовые мероприятия для детей различного возраста, приобретают опыт налаживания деятельности данной категории детей, формируют коммуникативные навыки, изучают психологические и возрастные особенности той или иной группы, учатся учитывать их при взаимодействии, погружаются в будущую профессиональную деятельность.

Заключение

Таким образом, студенты, реализуя главную задачу, закрепляют полученные на теоретических занятиях знания в сфере физической культуры и спорта, пропагандируют здоровый образ жизни, участвуют в организации, проведении и обслуживании физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий различного уровня.

Результат реализации данного проекта видится в создании структурно-целостного молодежного волонтерского движения, каждый из участников которого представляет собой яркую всестороннюю личность, обладающую развитыми компетенциями в выполнении волонтерских обязанностей. Волонтеры становятся носителями культуры организации и проведения физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий, а также ценными специалистами, которые в дальнейшем смогут применить полученные знания и опыт в своей профессиональной деятельности.

Анализируя фактически выполненную работу, можно констатировать:

- 1) сформирован волонтерский отряд из числа студентов факультета физического воспитания;
- 2) определена сфера деятельности волонтерского отряда;
- 3) определены права и обязанности членов волонтерского отряда;
- 4) согласован план мероприятий по организации и проведению физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий.

В дальнейшем планируется проведение мероприятий, направленных на усиление взаимодействия представителей волонтерского отряда «Смайл» с активистами других вузов Республики Беларусь. Условия, созданные для функционирования волонтерского отряда в долгосрочной перспективе, станут немаловажным фактором формирования мировоззрения и жизненной позиции будущих граждан страны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов средствами волонтерской деятельности : монография / А. Н. Сендер, Т. В. Соколова ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2016. – 267 с.
2. Сейтешев, А. П. Профессиональная направленность личности / А. П. Сейтешев. – Алма-Ата : Наука Казах. ССР, 1990. – 256 с.
3. Гатальская, Г. В. Организация волонтерской работы в вузе / Г. В. Гатальская. – Гомель : ГГУ, 2007. – 259 с.
4. Екимова, С. Г. Волонтерская деятельность как ресурс личностно-профессионального развития будущих специалистов по социальной работе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Г. Екимова. – Хабаровск, 2010. – 226 л.
5. Истоки милосердия : метод. рекомендации / авт.-сост.: О. В. Махиня, Л. И. Шевцова, Д. В. Махиня. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2003. – 35 с.
6. Маковой, Н. В. Педагогические условия подготовки студентов вузов к волонтерской деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Маковой. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 171 л.
7. Щелина, Т. Т. Организация и содержание волонтерской деятельности студентов / Т. Т. Щелина // Вестник. – 2006. – № 7. – С. 6–9.
8. Бодренкова, Г. И. Добровольчество / Г. И. Бодренкова // Социальная работа. – 2006. – № 1. – С. 52–56.
9. Уразметова, Д. И. Методическое обеспечение реализации проекта «Подготовка волонтерского движения к Универсиаде–2013» [Электронный ресурс] / Д. И. Уразметова. – Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2009.html>. – Дата доступа: 20.03.2013.
10. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 11.11.2016

Surkov S.A. Volunteering Students of the Faculty of Physical Education as a Motivational Target Component of Formation of Professional Readiness to the Profession

Volunteering is part of a civilized society. Volunteering can be a link between theoretical education and practical training. In the article the question of use of volunteering students of physical education faculty to prepare for their future profession and use volunteering as a motivation to work in the sphere of physical culture and sports.

УДК 796.011.2 (476)

Т.И. Тимощенко

*ст. преподаватель каф. спортивно-педагогических дисциплин
Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка*

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В СПОРТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Исходя из Национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2020 г. в сфере развития физической культуры и спорта аргументируется целесообразность и эффективность применения механизмов прогностики. Прикладное применение прогнозирования в системе управления подготовкой спортсменов высокой квалификации обуславливает необходимость создания новых социально-педагогических подходов в теории и методике спорта высших достижений.

Введение

Важнейшим условием развития общества является то, насколько человечество способно сформировать концепцию своего будущего [1]. В исследованиях по истории прогнозирования российские политологи В.И. Пантин и В.В. Лапкин подчеркивают, что в будущем сохраняются универсальные социальные законы организации и жизнедеятельности людей. По мнению ученых, в любом государстве осуществляется планирование, имеется разнообразная статистика, на основании которой анализируется современная ситуация и делаются прогнозы дальнейшего развития.

Управление социальными процессами, их предвидение и прогнозирование определяют характер развития страны, ибо человек создает экономический потенциал в государстве и ему важно знать, как его деятельность будет оценена и как она отразится на его жизни [2, с. 142].

Исследования, связанные с процессами предвидения будущих явлений, событий либо ситуаций, изучают прогнозирование, или прогностику, как самостоятельное направление. В настоящее время полученные результаты в методологии прогнозирования социальной деятельности создали значимые предпосылки их применения на проблемном поле научных исследований в сфере физической культуры и спорта.

После определения особенностей прогнозирования в разных областях физкультурно-спортивной деятельности появляется возможность, во-первых, объективно выявить разносторонние факторы проблемных аспектов подготовки молодежного резерва. Во-вторых, своевременно корректировать и вносить изменения в систему управления подготовкой спортсменов. В-третьих, спрогнозировать концепцию будущего здоровой нации как социального феномена общества с учетом решения стратегических задач государства в контексте концепции устойчивого развития Республики Беларусь.

Актуальность темы работы состоит в изучении методов прогнозирования в спортивно-педагогической деятельности как фактора эффективности механизма социального управления в сфере развития физической культуры и спорта.

Целью статьи является исследование теоретико-методологических основ социального прогнозирования и их прикладного применения в совершенствовании разработки социально-педагогических подходов физкультурно-спортивной деятельности.

Научный руководитель – С.П. Онуприенко, доктор философских наук, ведущий научный сотрудник Центра социально-философских и антропологических исследований Института философии Национальной академии наук Республики Беларусь

В статье представлены решения следующих научных задач:

– определить теоретические основы научного прогнозирования в спортивно-педагогической деятельности;

– раскрыть направления прогнозирования физкультурно-спортивной деятельности, изложенные в контексте концепции устойчивого развития Республики Беларусь.

Для достижения поставленной цели и решения научных задач необходимо изначально изучить истоки и сущность прогностической теории, после чего выявить перспективные направления прогнозирования в сфере физической культуры и спорта, представленные в Национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь на период до 2020 г.

Сложность и многогранность рассматриваемой темы потребовали привлечения комплекса методов исследования:

– методов фундаментального, социально-философского теоретического анализа, включающих анализ, синтез, абстракцию, дедукцию в содержательной структуре представленной статьи;

– сочетание общенаучных теоретико-методологических подходов и конструктивных педагогических методов в области прогнозирования физкультурно-спортивной деятельности.

Научно-практическое значение представленной статьи может быть использовано при разработке учебно-методических материалов теории спорта в разделе теории и методики спортивного прогнозирования спорта высших достижений. С учетом выявленных методических подходов спортивной прогностики можно выстраивать разработку научно-педагогических методик в системе управления подготовкой спортсменов высокой квалификации в командных игровых видах спорта.

Таким образом, автор статьи формирует теоретико-методологическую основу диссертационной работы по теме исследования: «Прогнозирование соревновательной деятельности по релевантным показателям в командных видах спорта».

Прогнозирование физкультурно-спортивной деятельности в контексте концепции устойчивого развития Республики Беларусь

Способность представить будущее, чтобы найти возможность расширить оптимальные варианты деятельности человека, а также определить, что является значимым в определении стимулов и мотиваций как личности, так и общества, необходимо провести исследование методологии социального прогнозирования как феномена прагматической мысли. Любая попытка определить степень разработанности контуров будущего будет сочетать в себе как его элементы, так и научно-ценностный подход [3, с. 12].

В высказывании президента Международной академии исследований будущего А.И. Агеева подчеркивается значимость разработки стратегии социального управления: «Достаточно вспомнить имена западных корпораций, которым удалось добиться успеха как раз за счет правильного прогнозирования, проектирования и осуществления прорыва на своем рынке. Причем, сильная методология может эффективно работать даже при дефиците информации. Выстраивая глубокие ассоциативные смысловые ряды, можно приходиться к очень ценным выводам. “Идеи будущего” есть результат одного из направлений в формировании научно-методологических основ социального прогнозирования. Это и важнейший элемент стратегического управления» [4].

Классификация основных определений прогнозирования в рамках исследования выбранной темы, составлена на основании теоретического анализа первоисточников, изложенных русскими философами: Н.А. Бердяева, В.И. Вернадского и др. В ходе теоретического исследования советского периода истории были рассмотрены проблемы перспектив будущего, представленные в трудах исследователей Э.А. Араб-Оглы,

И.В. Бестужева-Лады, А.Б. Венгерова и др. [1]. В литературных источниках существует не один десяток определений прогнозирования. Научные работы В.А. Лисичкина, И.В. Бестужева-Лады содержат единый словарь терминов прогнозирования, что позволяет представить основные составляющие науки прогнозирования. С целью формирования структуры рассуждения в статье представлены понятийно-терминологические определения прогнозирования (рисунки 1, 2).



Рисунок 1. – Классификация понятийно-терминологических определений прогнозирования

Подсистемный блок классификации прогнозирования



Рисунок 2. – Общие понятия прогнозирования

В исследованиях российского ученого в области социального прогнозирования И.В. Бестужева-Лады обосновываются характеристики прогностики как научной дис-

циплины о закономерностях разработки прогнозов. По его мнению, «прогноз» – это научная модель будущего события, явления и т.д. Выводя определение процессов разработки прогнозов, он отмечает, что «прогнозирование» – повышение научного уровня, эффективности планирования, программирования, проектирования и управления». Цели прогнозирования представляют собой предвосхищение идеальных, желательных результатов; определяют перспективы развития как социального феномена; служат механизмом активности субъекта прогностической деятельности; определяют систему ценностных ориентаций, потребностей, интересов, установок, мотивов, действий и поведения; находятся в диалектическом единстве с исследуемой проблемой и областью, к которой она относится [1].

Важно подчеркнуть актуальность прогностики в спортивно-педагогической деятельности и аргументированно дополнить ее значимость мнениями ведущих спортивных специалистов. Основоположник спортивного прогнозирования доктор педагогических наук, российский ученый В.И. Баландин в одной из первых своих научных работ «Прогнозирование в спорте» дает следующую трактовку: «Прогнозирование как вид познавательной деятельности человека, направленный на формирование прогнозов развития объекта на основе анализа тенденций его развития». По его мнению, «прогноз» – вероятностное научно обоснованное суждение относительно наблюдаемого состояния объекта (в нашем случае спортсмена) в какой-то момент времени (как правило, на соревнованиях) или относительно возможных путей достижения такого состояния, определенного в качестве цели [5, с. 9].

Более важное значение спектра вопросов прогнозирования в спорте высших достижений и спортивно-педагогическом образовании придает современный российский ученый Ю.Ф. Курамшин, который включает основы прогнозирования в состав акмеологии и излагает ее аспекты при защите докторской диссертации по теме: «Акмеология спортивных достижений». Проведенные ученым исследования на циклических видах спорта в области спортивного прогнозирования позволили охарактеризовать прогностическую значимость в определении свойств или состояния объекта в какой-либо будущий момент времени. «Главная особенность прогнозирования заключается в том, что оно первоначально направлено на познание будущего; вторая важная черта – учет неопределенности. Связанная с этим будущим неопределенность обусловлена отсутствием знаний о точном значении, сроках осуществления и путях развития прогнозируемых характеристик. Любой прогноз заключает в себе суждение о состоянии какого-либо объекта в будущем или возможных путях и сроках его существования». Ю.Ф. Курамшин заключает: «Прогнозирование – одна из форм конкретного научного предвидения, доведения гипотез до воплощения в теоретические или имитационные модели опережающего проектирования и конструирования» [6, с. 7].

Общая логическая последовательность важнейших операций разработки прогноза сводится к основным этапам процедуры выбора методов прогнозирования и начинается с определения целей и задач прогнозирования (рисунок 3) [6; 8].

Важнейшей составляющей исследования спортивной деятельности является вопрос выбора метода для доказательства собственной гипотезы, выдвинутой как научной идеи. Для решения задач в спортивной прогностике необходимо разобраться в признаках классификации методов социального прогнозирования.

Одним из важнейших признаков классификационных методов прогнозирования считается степень формализации, поскольку она достаточно широко охватывает прогностические методы. Вторым классификационным признаком стоит выделить общий принцип действия методов прогнозирования, третьим – способ получения прогнозной информации. По степени формализации (первому классификационному признаку) методы прогнозирования можно разделить на интуитивные и формализованные (рисунок 4).



Рисунок 3. – Основные этапы процедуры выбора методов прогнозирования

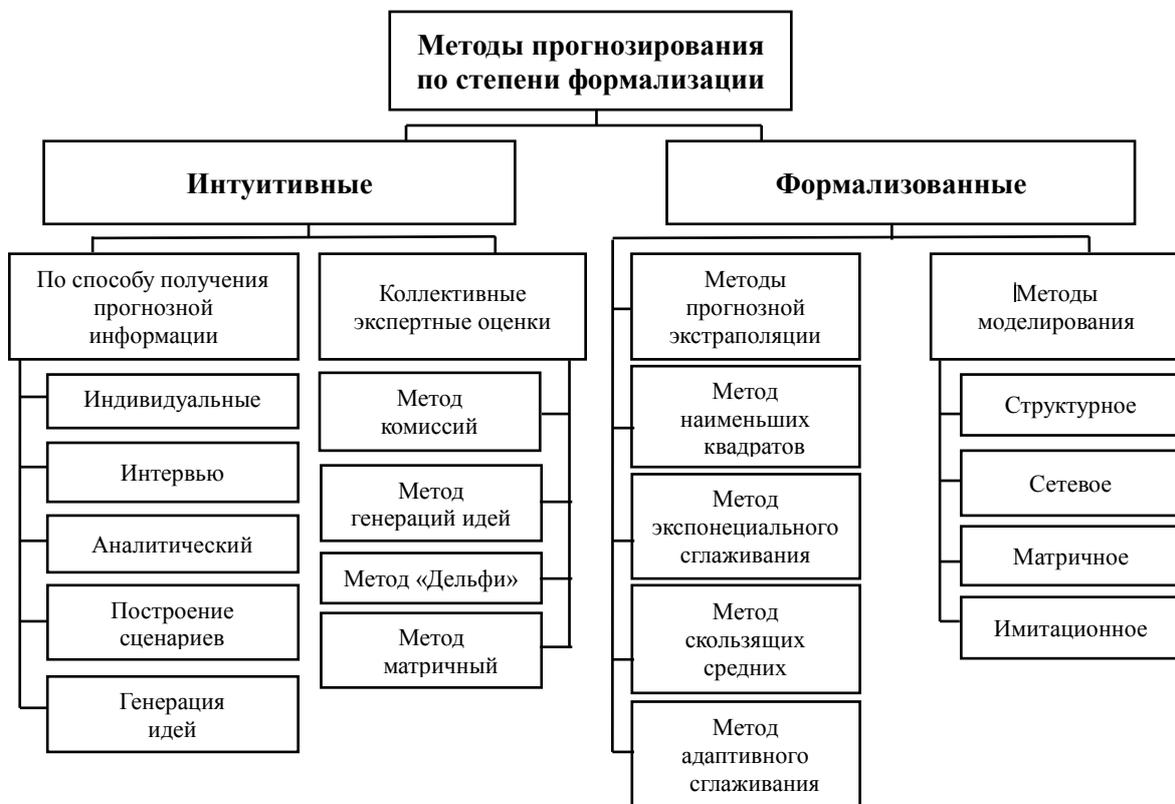


Рисунок 4. – Классификация методов прогнозирования

Методологическими основами и принципами социального прогнозирования являются объективность и научность, последовательность, системность обоснования, условность реализации (прогноз реализуется лишь при соблюдении определенных со-

циальных условий – объективных и субъективных), вероятностный характер определения искомого результата, многовариативность искомого решения. Важнейшими принципами являются проверяемость обратной связью, реалистичность, диалектический и синергетический подходы, конкретность и адресность, межотраслевая сопряженность, управляемость, способность к самоорганизации.

Классы интуитивных и формализованных методов схожи по своему составу с экспертными и фактографическими методами.

Фактографические методы основаны на фактически имеющейся информации об объекте прогнозирования и его прошлом развитии.

Экспертные методы базируются на информации, полученной по оценкам специалистов-экспертов (рисунок 5) [7, с. 189].



Рисунок 5. – Методы прогнозирования

Поисковыми социальными прогнозами называют разработки будущего социальных процессов, а также систем и явлений, основанных на выявлении тенденций развития ретроспектив и интроспектив, на условном продолжении их в будущем. При этом на условной шкале возможностей строится функция распределения вероятности: «невероятно» – «менее вероятно» – «наиболее вероятно». Нормативные социальные прогнозы разрабатываются на основе заранее определенных, специально разработанных, изученных специальных целей, идеалов, норм, стандартов.

Специфика нормативных прогнозов состоит в том, что они в большей степени, чем поисковые, носят прагматический характер, используются преимущественно в управленческой практике и служат для обоснования перспективных целей, задач, программных и плановых разработок, среднесрочных и долгосрочных решений.

Как правило, существуют специфические формы и типы прогнозов: плановые, программные, проектные, организационно-управленческие, нормативно-целевые. По сферам реализации следует назвать экономические, социально-культурные, социально-педагогические, социально-правовые прогнозы.

Для прикладного применения в спортивно-педагогической деятельности особое значение имеет характеристика методов социального прогнозирования. Это общенаучные методы описания, объяснения, предсказания на основе интуиции, предвосхищения, целеполагания, проектирования, аналогии, экстраполяции и интерполяции, компьютерного моделирования, экспертных оценок, выявления ценностных ориентаций [7, с. 136]. Представив научную картину классификации методов социального прогнозирования при выборе их в применении в спортивном прогнозировании, необходимо расставить приоритеты основных признаков построения прогнозируемого результата, явления или модели.

В спортивно-педагогической деятельности прогнозирование должно быть нацелено на решение не только задач гармоничного, психофизиологического развития личности. Прогнозирование должно выявлять возможности на достижения подрастающей личностью наивысших результатов и в физкультурно-спортивной деятельности, и в образовательно-педагогической деятельности.

Опираясь на вышеизложенный материал, дальнейшее построение методологии прогнозирования физкультурно-спортивной деятельности автор статьи предусматривает в контексте Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. (НСУР–2020). Концепция НСУР–2020 разработана в соответствии с Законом Республики Беларусь «О государственном прогнозировании и программах социально-экономического развития Республики Беларусь» [8] с учетом реализации «Декларации тысячелетия» Организации Объединенных Наций, принятой Генеральной Ассамблеей 8 сентября 2000 г., Политической декларации и Плана выполнения решений Всемирной встречи на высшем уровне по устойчивому развитию в Йоханнесбурге (сентябрь 2002 г.) [9].

В теоретическом плане модель устойчивого развития Республики Беларусь базируется на научной парадигме социальной эволюции в экосовместимой форме и состоит из совокупности принципов и требований (императивов) к системе, структуре экономики, режиму функционирования и взаимодействия его подсистем, которые обеспечивают гармонизацию отношений в триаде «человек – окружающая среда – экономика» с целью сбалансированного социально ориентированного, экономически эффективного и экологозащитного развития страны, удовлетворения необходимых потребностей нынешних и будущих поколений.

В прикладном плане модель устойчивого развития – это, в первую очередь, способ организации и функционирования общества, государства, экономики на принципах устойчивости, обеспечивающих предупреждение и нейтрализацию внешних и внутренних угроз. Национальная стратегия является долгосрочной программой поэтапного перехода к устойчивому развитию, определяющей конкретные направления преобразований и виды деятельности по достижению стратегических целей, необходимые для этого ресурсы и механизмы, системы управления и координации на локальном, региональном, национальном и международном уровнях.

Белорусская модель социально-экономического развития включает:

1. Высокий уровень благосостояния добросовестно работающих членов общества, достойное социальное обеспечение нетрудоспособных, престарелых и инвалидов, базирующиеся на конституционных гарантиях прав и свобод граждан.

2. Здоровая экологическая среда, характеризующаяся рациональным использованием природных ресурсов и сохранением природы не только для нынешних, но и будущих поколений.

3. Государственная политика в области физической культуры и спорта будет направлена на дальнейшее формирование системы стимулов, обеспечивающих высокую степень заинтересованности людей в занятии физкультурой и спортом, укрепле-

ние физического здоровья населения, повышение имиджа страны в мировом спортивном сообществе.

Целью Государственной программы в сфере физической культуры и спорта является достижение стабильно позитивной динамики оздоровления нации средствами физической культуры и спорта укрепление позиций Республики Беларусь среди ведущих мировых спортивных держав [8].

Для решения поставленных задач в области развития физической культуры и спорта на период 2010–2015 гг. были разработаны государственные программы по следующим направлениям:

- программа реконструкции и строительства объектов республиканского унитарного предприятия «Олимпийский спортивный комплекс “Стайки”» на 2005–2009 гг. и на период до 2015 г.;
- программа подготовки белорусских спортсменов к XXX летним Олимпийским играм 2012 гг. в Лондоне (Великобритания);
- Государственная программа развития хоккея с шайбой на 2011–2014 гг.;
- Государственная программа развития туризма в Республике Беларусь на 2011–2015 г.;
- Государственная программа развития физической культуры и спорта в Республике Беларусь на 2011–2015 гг.;
- Государственная программа развития футбола в Республике Беларусь на 2011–2015 гг. [10].

На заключительном этапе в целях реализации НСУР–2020, направленной на достижение приоритетов социально-экономического развития и совершенствования программно-целевого метода, в разделе «Занятость» Государственная программа в области развития физической культуры и спорта на 2016–2020 гг. включает:

- подпрограмму «Спорта высших достижений»;
- подпрограмму «Подготовки спортивного резерва, физкультурно-оздоровительной, спортивно-массовой работы» [11].

Развитие физической культуры и спорта является одним из важнейших направлений государственной социальной политики, эффективным инструментом оздоровления нации и укрепления международного имиджа Республики Беларусь [12].

Таким образом, основными направлениями Программы предусматривается:

- совершенствование системы физического воспитания и образования населения и формирование осознанной потребности населения в здоровом образе жизни;
- активизация физкультурно-спортивного движения в стране, особенно среди детей и молодежи, привлечение к занятиям физической культурой и спортом не менее 20% населения к 2016 г.;
- формирование широких и доступных возможностей использования объектов спортивной инфраструктуры;
- повышение результативности участия спортсменов в Олимпийских играх и других международных соревнованиях.

Из приведенных государственных программ НСУР–2020 в направлении развития физической культуры и спорта раскрывается содержание деятельности, которое предусматривает ряд мероприятий в расширении пропаганды ценностей физического воспитания и спорта, стимулирование развития спортивно-оздоровительной инфраструктуры и модернизация ее материально-технической базы и выполнение на более качественном уровне минимального социального стандарта в данной области [9].

Из многочисленного ряда требований по развитию программ физкультурно-спортивной деятельности в контексте данной концепции хочется выделить связь актуальности темы исследования с задачами, обозначенными в Программе, а именно: не менее

важное направление деятельности – «улучшение качества работы специализированных учебно-спортивных учреждений по подготовке спортивного резерва» [11].

Заключение

В статье изложена научно-аналитическая информация теоретических основ социального прогнозирования в контексте применения к спортивно-педагогической деятельности. Построение методологии спортивной прогностики как функции совершенствования системы управления в спорте высших достижений основано на взаимосвязи с государственными программами Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. Прикладное применение прогнозирования в системе управления подготовкой спортсменов высокой квалификации позволяют экстраполировать спортивно-педагогические подходы в область физкультурно-спортивного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бестужев-Лада, И. В. Социальное прогнозирование : курс лекций [Электронный ресурс] / И. В. Бестужев-Лада, Г. А. Наместникова // Педагогическое общество России. – 2002. – Режим доступа: <http://socioline.ru/pages/i-v-bestuzhev-lada-gnamestnikova-sotsialnoe-prognozirovanie/>. – Дата доступа: 15.07.2015.
2. Пантин, В. И. Философия исторического прогнозирования: ритмы истории и перспективы мирового развития : монография / В. И. Пантин, В. В. Лапкин. – Дубна : Феникс, 2006. – 448 с.
3. Бобков, П. М. Концепция будущего на проблемном поле социальной философии : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / П. М. Бобков ; Современ. гуманитар. акад. – М., 2008. – 24 с.
4. Агеев, А. А. Футурология и бизнес [Электронный ресурс] / А. А. Агеев // Идея из будущего. – 2011. – Режим доступа: http://ideas4future.info/2011/05/20/futurologia_i_business/. – Дата доступа: 29.11.2016.
5. Баландин, В. И. Прогнозирование в спорте / В. И. Баландин, Ю. М. Блудов, В. А. Плахтиенко. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 192 с.
6. Курамшин, Ю. Ф. Акмеология спортивных достижений : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ю. Ф. Курамшин ; Нац. гос. ун-т физ. культуры им. П. Ф. Лесгафта. – СПб., 2002. – 35 с.
7. Лисичкин, В. А. Теория и практика прогностики: методические аспекты / В. А. Лисичкин ; отв. ред. В. И. Бестужев-Лада, Э. А. Араб-Оглы. – М. : Наука, 1972. – 224 с.
8. О государственном прогнозировании и программах социально-экономического развития Республики Беларусь : Закон Респ. Беларусь, 5 мая 1998 г., №157-З.
9. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 27 июня 2003 г., № 863 : с изм. и доп. : текст по сост. на 10 июля 2009 г. // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2003. – № 5/12698.
10. Государственная программа Развития физической культуры и спорта в Республике Беларусь на 2011–2015 годы : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 24 марта 2011 г., № 372 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 5/33537.
11. Государственная программа Развития физической культуры и спорта в Республике Беларусь на 2016–2020 годы : постановление Совета Министров Респ. Бела-

русский, 12 апр. 2016 г., № 303 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2016. – № 5/41268.

12. О физической культуре и спорте : Закон Респ. Беларусь, 4 янв. 2014 г., № 125-з.

Рукописі паступіў у рэдакцыю 09.09.2016

Timoshenko T.I. Forecasting in Sport Education Activities in the Context of the Concept Sustainable Development of the Republic of Belarus

The article discusses the theoretical basis of prediction in sports and educational activities. On the basis of National sustainable development strategy of the Republic of Belarus from 2010 to 2020 in the field of development of physical culture and sport, the feasibility and effectiveness of application of mechanisms of prognostication is discussed. Applied use of prediction in the control system of preparation of sportsmen of high qualification determines the need to create new socio-pedagogical approaches in the theory and methodology of sports of higher achievements.

УДК 316.66+351

Ф.И. Храмцова*д-р полит. наук, проф., проф. каф. управления региональным развитием
Академии управления при Президенте Республики Беларусь***ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР ВУЗА КАК МЕХАНИЗМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ
И СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

Статья посвящена научной разработке концептуальных основ образовательного кластера вуза с методологической опорой на общую теорию кластерных образований М. Портера. Раскрыта авторская сущностная характеристика образовательного кластера вуза, цели, принципы, способы формирования. Проанализированы основные результаты научных исследований (2011–2015) в рамках государственной программы и практический опыт их реализации.

Возрастание роли образования в построении белорусского общества знаний определяет императив инновационной подготовки специалистов как сферы национальных интересов и фактора социальной модернизации Беларуси. Исходя из принципов Кодекса Республики Беларусь об образовании (2011), выступающего в качестве образовательной доктрины, достижение целей образования невозможно без инновационных подходов в подготовке специалистов, способных на высоком уровне решать не только профессиональные задачи, но и проводить научные исследования, создавать новые технологии и инновационные продукты. Решение такой задачи в усложняющейся реальности вызовов глобализации, социальных турбуленций связано с эффективностью воспроизводства исследовательского потенциала молодежи на основе инфраструктуры академической преемственности и социальной мобильности.

Практика подтверждает, значение инфраструктуры вуза, обладающего автономностью ряда функций, ресурсом капитализации продуктов научно-исследовательской деятельности молодежи, трудно переоценить. В этой связи формирование образовательных кластеров вузов рассматривается как один из механизмов модернизации белорусской системы образования в условиях ее перехода к Болонскому процессу. В этой связи научно-практический интерес представляет проанализированный в данной работе международный опыт кластерной организации образовательной деятельности учреждений общего и среднего образования, адаптированные к белорусской практике.

Итак, как показывает опыт внедрения авторской генеративной модели образовательного кластера вуза (на примере Филиала РГСУ в г. Минске)¹, эффективность нововведения определяют ведущие детерминации интеграции и синхронизации образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности на основе участия преподавателей и студентов в выполнении заданий НИР под руководством ведущих специалистов вуза и других ученых. В данном эмпирическом измерении основу кластера составляет триада «гимназия – вуз – наука» как архитектура воспроизводства потенциала научных кадров средствами академической преемственности в выполнении заказа государства на основе партнерства учреждений высшего, общего образования и науки отраслевой направленности, географической близости, общности целей-мотивов, целей-намерений в сфере инноваций. Однако ядром такой модели образовательного кластера является университет – генератор технологий профессиональной подготовки кадров

¹ Программа трехстороннего партнерства в сфере инновационного развития Филиала Российского государственного социального университета в г. Минске (далее – Филиал РГСУ в г. Минске), Государственного учреждения образования «Гродненская городская гимназия» (далее – ГУО «Гродненская городская гимназия») и Государственного научного учреждения «Институт социологии Национальной академии наук Беларуси» (далее – ГНУ «Институт социологии НАН Беларуси») в контексте российского и белорусского законодательства.

особого, мультипликативного² типа, способных нестандартно и «творчески умножать» научно-исследовательский эффект приобретаемых в ходе обучения и исследований компетенций путем участия в выполнении заказов государственных программ (например, НИР).

В данной работе раскрываются научные основы развития генеративной модели образовательного кластера, исходная методология которого опирается на общую теорию кластера М. Портера, разработанной в сфере экономической деятельности. Уточним, что в данном случае речь идет об экономическом кластере. Под экономическим кластером трактуется региональное институционально регламентированное объединение структур инновационной деятельности на основе разработки локально-региональных нормативно-правовых актов в русле национального законодательства. Кластер как форму интеграции отличает взаимодействие со сферой «индустрии новых знаний»: научными организациями, ведущими университетами в условиях возрастания конкуренции. Уточним, здесь М. Портер выделяет такие типы кластеров, как экономический, политический, исследовательский, финансовый, образовательный. В реалиях глобализации и конкуренции за ресурсы и рынки сбыта стремительно развиваются новые формы кластеров по масштабу интеграции, целям, специфике деятельности субъектов кластера, связанной с разработкой и внедрением новых технологий. Отсюда, дополним типы кластерных образований: хозяйственно-экономический, коммуникационный, масс-медийный, транснациональный. Уточнение их специфики представляет собой отдельный курс исследования.

Перейдем к исходным посылкам проектирования генеративной модели образовательного кластера вуза на основе трудов российских авторов. В частности, А.М. Аблажей полагает, что решение задачи модернизации институтов высшего образования требует трансформации уже имеющихся форм и создания новых инфраструктур развития науки на базе вузов исходя из опыта европейских стран. А.М. Аблажей уточняет, что необходимо использовать лабораторные базы научных учреждений для учебных занятий, проведения исследований преподавателями с участием студентов, коррекции учебных планов, программ [1, с. 52]. Ряд авторов, в частности, Е.В. Гуслякова, А.Л. Демчук, И.Г. Телешова, разрабатывают проблемы академической и социальной мобильности студентов, подчеркивая, что в рамках Болонского процесса, а также Европейской системы переноса и накопления зачетных единиц (ECTS) важной задачей является создание «инфраструктуры в целях мотивации инновационной деятельности в вузе». Среди направлений деятельности инфраструктур инновационной среды вуза выделяют:

- 1) выполнение нестандартных заказов на целевое консультирование организаций, органов управления включая научно-методическую поддержку;
- 2) экспертизу проектов, нормативных актов, инновационных продуктов;
- 3) организацию и проведение информационно-аналитических сессий, научно-методических семинаров, конференций, круглых столов, курсов повышения квалификации;
- 4) организация социального и гендерного измерения образовательной среды учреждения высшего образования (на предмет обеспечения равных прав и возможностей доступа обучающихся к образовательным услугам);
- 5) обратной связи эффективности реализуемых новых форм, направлений деятельности в рамках Болонского процесса [2, с. 4–5].

Научный интерес для разработки проблемы представляет позиция Г.И. Лазарева и Т.В. Терентьевой, которые раскрывают инновационные подходы к реализации управ-

² Мультипликативность (лат. multiplication – умножение) – математическое понятие, отражающее непрерывно возрастающий характер связей и отношений между элементами множества. В данном контексте термин означает сингулярную интегральную генеративную способность личности творчески решать профессиональные задачи на автономном уровне полного инновационного цикла (авторск., Ф.И. Храмцова).

ленческой стратегии развития. В этой связи авторами раскрыты актуальные направления: синхронизация научной деятельности и образовательного процесса; ориентация научно-исследовательской деятельности в вузе на обеспечение практической востребованности научных результатов; преобразование академической работы в вузе в научно-ориентированную путем вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу в рамках изучаемых дисциплин и профилей обучения [3, с. 5].

В этом вопросе также нельзя не учитывать сложившийся российский опыт новейшей истории интеллектуального производства 90-х гг. XX в. путем интеграции образования и науки в рамках президентской программы «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997–2000 гг.» («Интеграция»), который сегодня применяется в модернизации высшего образования. В частности, И. Дежина отмечает, что программе «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997–2000 гг.» придан статус федеральной программы, целью которой являлось инновационное развитие вузов путем создания «учебно-методических центров, основанных на сотрудничестве вузов с академическими организациями в области обучения и фундаментальных исследований» [4, с. 46]. Автор подчеркивает систему преемственности в реализации задач федеральной программы «Интеграция» и программы «Фундаментальные исследования и высшее образование», цель которой состоит в создании в вузах научно-образовательных центров (НОЦ) для разработки новых программ и методов; развитие экспериментальной базы; развитие связи с научными институтами РАН, зарубежными партнерами, организациями; проведение совместных научных исследований, поддержка перспективной и талантливой молодежи, исследователей.

Как подчеркивают ведущие эксперты (и с этим нельзя не согласиться), одной из проблем внедрения кластерных механизмов инновационного развития вузов являются нормативно-правовые издержки. Российское законодательство в сфере интеграции науки и высшего образования содержит ряд противоречий между расширением возможностей взаимодействия и регламентацией ограничения возникающих новых форм. В частности, в гл. 8 ст. 72 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» регламентируются широкие возможности для инициативных проектов интеграции науки и высшего образования, однако формулировки новых форм интеграции, их толкование, как, например, дефиниций «кафедра», «лаборатория», в указанном документе отсутствует. Тем самым нормативно ограничиваются инновационные формы интеграции науки и высшего образования: законодательство закрепляет за вузом создание кафедры в научных организациях для образовательной деятельности, за научной организацией – «создание лаборатории в вузе для осуществления научно-исследовательской деятельности». С другой стороны, «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.» (2008 г.) выдвигает приоритеты «обновления структуры системы образования», создания новых «институциональных форм организации институтов высшего образования», «социокультурных образовательных комплексов», «центров квалификаций», «ресурсных центров».

В этом отношении показательное мнение эксперта по модернизации высшего образования В. Радаева, который утверждает, что традиционная модель университета на фоне стремительной дифференциации вузов, возникновения их новых разновидностей сегодня себя изжила, в том числе и западных университетов, где образовательная практика развивает принципы гумбольдтовского университета как центра воспроизводства научного знания [5, с. 6]. Разделяя мнение автора, подчеркнем, что в условиях конкуренции далеко не каждый вуз располагает материально-финансовыми и кадровыми ресурсами для решения столь амбициозной задачи. В этой связи исследуемая нами проблема академической преемственности и социальной мобильности молодежи имеет при-

влекательность для внедрения ввиду меньших затрат за счет расширения социального партнерства в общих интересах гражданского общества и национального государства.

Следует понимать, что кластерные ресурсы высшего образования не просто актуальны – они востребованы в контексте разработанных прогнозных вариантов модернизации системы высшего профессионального образования. В частности, проанализируем данный аспект в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» (2013–2020 гг.) [6]. В этом документе заложено направление развития гибких прикладных вариативных образовательных программ, гибких модульных программ переподготовки, повышения квалификации кадров (кроме бакалаврских и магистерских образовательных программ высшего профессионального образования). Так, в разделе «Развитие образования» (2013–2020 гг.) указаны контрольные показатели доли прикладных программ в вузах, которые, по прогнозу, достигнут к 2018 г. 30%. При этом к 2020 г. определено обучение студентов по индивидуальным учебным планам со значительной долей самостоятельной работы на основе новейших информационных технологий.

По нашему мнению, уже сегодня необходимы нормативно-правовые и организационные условия перехода на этот уровень модернизации высшего профессионального образования. Это также предусмотрено федеральными образовательными стандартами поколения 3 поколения. Разработка гибких прикладных вариативных образовательных программ и модульных программ невозможна без продуктивной деятельности в рамках кластера вуза. На это также указывает А.Ю. Ильин. Автор подчеркивает, что такой тип деятельности позволит эффективно осуществить «планомерный переход к этапу обучения по индивидуальным планам, включающим значительную долю самостоятельной работы с использованием информационных технологий, наполнят реальным содержанием инновационные ориентиры развития открытой и динамично развивающейся образовательной среды» [7, с. 28]. Ряд авторов: А.И. Галаган, К.М. Щепакин, Н.В. Жукова – указывают на преимущества кластера как организационной формы регионального объединения усилий заинтересованных сторон в целях повышения эффективности систем профессионального образования. Кластерный подход в этом случае является инструментом развития образовательных систем, предусматривающим взаимо- и саморазвитие субъектов взаимодействия в процессе работы над проблемой. Выгоды, по мнению А.И. Галагана, состоят в том, что образовательный кластер содействует «устойчивости инновационного развития партнеров, усиливает конкретные преимущества, как отдельных участников, так и кластера в целом» [8, с. 178].

К.М. Щепакин и Н.В. Жукова выделяют такие признаки развитого образовательного кластера:

- 1) эффективность структур управления научно-исследовательской, поисковой, творческой деятельности в рамках кластера;
- 2) устойчивость научно-исследовательских отношений многостороннего социального партнерства;
- 3) непрерывность этапов научно-производственного цикла;
- 4) конкурентоспособность, внутрикластерное взаимодействие при наличии конкурентных преимуществ;
- 5) стабильность структуры кластера, приращение потенциала преимуществ от дисагрегации;
- 6) устойчивость самоорганизации коммуникативных взаимосвязей между субъектами кластера.

Таким образом, обобщим посылки, внедренческий опыт и тем самым сформулируем принципы формирования образовательного кластера вуза:

1. Институционализация кластера, включающая нормативное регулирование совместной деятельности субъектов, системы управления (кластерного ядра) в рамках принятия программ сотрудничества в сфере инновационного развития (трехстороннего, многостороннего).

2. Комплексный подход в создании инфраструктуры образовательного кластера вуза, ресурсный, информационный, консалтинговый, финансовый центры; научные лаборатории, площадки научных структур; органы управления и мониторинга качества кластерных продуктов.

3. Функционализация субъектов в регионально-локальном измерении с учетом условий для развития академической преемственности, социальной мобильности обучающихся на различных этапах: от исходного уровня обучения в гимназии к обучению в вузе; от обучения в вузе к обучению в аспирантуре; дальнейшая профессиональная деятельность в научном учреждении).

4. Интеграция учебного и научного процессов с целью генерирования новых научных знаний, разработки образовательных технологий и методик обучения для будущей профессиональной деятельности.

5. Трансформация функций преподавания в субъектность инновационного образовательного процесса (функции лектора-консультанта, ученого-исследователя, методиста-практика, координатора).

6. Системный подход к научно-исследовательской и проектной деятельности преподавателей по созданию кластерных научно-методических продуктов с участием студентов, в основе которого курс генерализации образовательного кластера как приоритета инновационной политики вуза.

7. Комплексное внедрение результатов НИР в практику образовательного процесса, модификация исследовательской компоненты индивидуальных маршрутов образовательной деятельности студентов через их участие в инновационных проектах, научно-производственных и исследовательских практиках на базе научных учреждений, издании научных и методических публикаций, проведении творческих мероприятий, консалтинга по запросу.

Подчеркнем: институционализация образовательного кластера вуза включает ответственность сторон за выполнение обязательств в сфере инновационного сотрудничества на уровне руководителей организаций, полномочия которых определены уставными документами, нормативно-правовыми актами, федеральным законодательством Министерства образования и науки Российской Федерации, Конституцией Российской Федерации, Концепцией модернизации Российского образования до 2020 г., Национальной доктриной образования Российской Федерации до 2025 г. и Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации», а также действующим национальным законодательством Республики Беларусь в сфере образования и науки в зависимости от государства, где осуществляется реализация образовательного кластера.

В развитие указанных выше подходов с использованием результатов эмпирических исследований разработана технология формирования образовательного кластера на примере Филиала РГСУ в г. Минске в рамках выполнения НИР «Разработка социокультурологической модели развития молодежных инициатив (молодежного участия в социально-экономических, политических и социокультурных процессах)» (№ 20110544; научный руководитель – Ф.И. Храмцова).

Суть технологии формирования образовательного кластера вуза включает взаимосвязанные этапы деятельности. Подготовительный этап – определение потребностей, мотивации субъектов образовательного кластера (вуз, гимназия, научная организация); разработка стратегий образовательного кластера; создание инициативной группы в целях программирования совместной деятельности субъектов кластера. Второй, организа-

ционный, этап – проведение идентификации региональных субъектов кластера (например, ГОУ «Гродненская городская гимназия»), ресурсов, потенциала, форм регламентации партнерства; согласование функций деятельности, распределение сфер ответственности субъекта в рамках сотрудничества, прогнозирование результатов. Этап реализации – внедрение образовательного кластера: планирование, согласование общей программы, органов управления кластера, координация этапов реализации на уровне индивидуальных маршрутов научно-исследовательской, внедренческой деятельности преподавателей, студентов, ведущих специалистов, системы мониторинга кластерных продуктов, их информационного обеспечения.

Следовательно, образовательный кластер высшего учебного заведения представляет собой динамичный организационно-технологический комплекс, направленный на обеспечение эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов мультипликативного типа как эндогенного фактора модернизации образования средствами интеграции обучающихся различных ступеней (гимназия – вуз – наука) в целях академической преемственности и социальной мобильности молодежи в контексте национальных интересов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аблажей, А. М. Интеграция науки и высшего образования: старые проблемы и новые подходы / А. М. Аблажей // Высш. образование в России. – 2014. – № 10. – С. 53–59.
2. Гусякова, Е. В. Вхождение системы высшего образования Российской Федерации в Европейское пространство высшего образования: проблемы и задачи / Е. В. Гусякова, А. Л. Демчук, И. Г. Телешева // Высш. образование в России. – 2014. – № 10. – С. 5–10.
3. Лазарев, Г. И. Инновационные подходы к управлению научно-исследовательской деятельностью в условиях новой государственной политики / Г. И. Лазарев, Т. В. Терентьева // Высш. образование в России. – 2014. – № 10. – С. 10–18.
4. Дежина, И. Опыт интеграции образования и науки на примере программы «Фундаментальные исследования и высшее образование» / И. Дежина // Университетское управление: практика и анализ. – 2007. – № 1. – С. 45–50.
5. Радаев, В. Пять принципов построения нового университета / В. Радаев // Pro et Contra. – 2010. – № 3. – С. 6–18.
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации : 15.05.2013 г., №792-р // Ресурсы информационного портала ГАРАНТ.
7. Ильин, А. Ю. Педагогика высшей школы / А. Ю. Ильин // Вест. ТГУ. – 2014. – Вып. 5 (133). – С. 25–28.
8. Галаган, А. И. Подготовка инженерных кадров для промышленных производств будущего за рубежом / А. И. Галаган // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 1. – С. 173–193.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.12.2016

Khramtsova F.I. Educational University Cluster as a Mechanism of Social and Academic Mobility of Students

The article is devoted to the development of scientific and conceptual foundations of the educational institution cluster methodology based on the general theory of cluster formations by M. Porter. The author's essential characteristic of university education cluster, goals, principles and methods of formation is disclosed. We analyzed the main results of research (2011–2015) in the framework of the state program and the experience of their implementation.

Н.С. Данилова

преподаватель каф. социальной и семейной психологии

Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

ТИПЫ ОБРАЗА БУДУЩЕГО В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена изучению образа будущего у юношей и девушек с различным социальным статусом. Во введении представлен краткий анализ категорий и понятий, используемых в психологии для изучения представлений о будущем; уточнено понятие «образ будущего». В основной части статьи приводится методический комплекс, позволивший исследовать образ будущего в юношеском возрасте; описаны основные типы образа будущего; приведены общие тенденции распространенности основных типов образа будущего у юношей и девушек с различным социальным статусом; выявлены параметры, определяющие принадлежность к различным типам образа будущего. Результаты исследования могут быть использованы в различных направлениях работы с молодежью: в качестве основы для разработки программ социально-психологического сопровождения юношей и девушек, при проведении психологических тренингов, при оказании помощи в разработке оптимальных моделей будущего.

Введение

Представления о будущем являются неотъемлемой частью жизненного пути человека. Сформированные представления личности о своем будущем многими исследователями рассматриваются как необходимая предпосылка дальнейшего развития личности, поскольку эти представления играют детерминирующую роль в поведении человека, выступая в качестве его ориентировочной основы.

Существует ряд категорий и понятий, с помощью которых в современной психологической науке изучается тема будущего. В первую очередь, это введенный К. Обуховским термин «концепция собственного будущего», которая рассматривается как «способ, средство или “инструмент” овладения человеком своим будущим, осуществление будущего при помощи творческих действий» [1, с. 67]. Понятие «временная перспектива» впервые использовал Л. Франк при описании «жизненного пространства», включающего прошлое, настоящее и будущее [2]. К. Левин заложил существующее в современной психологии представление о временной перспективе как субъективном образе будущего [3]. П. Фресс ввел понятие «временной кругозор», рассматривая его как интегративную характеристику развития временных представлений личности, формирующихся в процессе социальной деятельности [4].

К.А. Абульханова-Славская для описания временного модуса человеческой жизни использовала понятия «жизненная позиция», «жизненная линия» и «жизненная перспектива». Жизненная перспектива включает психологическую, личностную и собственно жизненную перспективу как три различных явления. Психологическая перспектива представляет собой сознательное структурирование будущего, формирование жизненных планов. Личностная перспектива обеспечивает будущее мотивацией. Жизненная перспектива представляет собой потенциал личности, основывающийся на личностном опыте и способностях [5; 6]. М.Р. Гинзбург ввел понятие психологического будущего, функция которого заключается в обеспечении как временной, так и смысловой перспективы личности [7].

По мере изучения проблемы психологического будущего исследователями вводились новые характеристики, позволяющие наиболее полно описать данный феномен. В качестве конструкта, позволяющего учесть такие параметры, как целостность и принадлежность к области представлений в данном исследовании используется «образ бу-

душего». Теоретический анализ научной литературы позволяет дать следующее определение: образ будущего является психологическим феноменом, интегрирующим представления субъекта о собственном будущем, которые актуализируют содержание личностного опыта, управляют психической активностью в настоящем, моделируют варианты будущего и детерминируют общую направленность жизненного пути личности. Образ будущего является результатом внутренней работы личности, направленной на создание непрерывной собственной жизненной истории, позволяющей обеспечить желаемое личностное развитие и оптимальное функционирование в социуме [8–11].

Основные предпосылки для становления рефлексивной деятельности и понимания смысла жизни как ориентировочной активности субъекта в направленности собственной жизни складываются в юношеском возрасте. Потребность в формировании образа будущего выступает в качестве одной из основных потребностей юношеского возраста, что обусловлено объективными обстоятельствами и логикой личностного и социального развития.

В данном исследовании были поставлены следующие задачи: выявить основные типы образа будущего у юношей и девушек с различным социальным статусом в юношеском возрасте; изучить параметры, определяющие принадлежность к различным типам образа будущего. В качестве выборки исследования выступали юноши и девушки 18–19 лет с различным социальным статусом: учащиеся Минского финансово-экономического колледжа, студенты БГПУ, студенты БНТУ и представители рабочей молодежи. Всего в исследовании приняло участие 326 человек. Под социальным статусом понимается социальное положение, занимаемое индивидом или социальной группой в обществе или отдельной социальной подсистеме общества [12]. В данном исследовании речь идет о приобретенном (или достигаемом) статусе, т.е. о статусе, которого респонденты достигли благодаря своим умственным (или физическим) усилиям.

Методический комплекс включал тест Д.А. Леонтьева СЖО, методику Х. Ниemi (адаптирована М.Р. Гинзбургом) для изучения жизненных ценностей, методику «МИС» Р.С. Пантелеева, методику диагностики межличностных отношений Т. Лири, методику Е.Ю. Коржовой «Психологическая биография», методику Ф. Зимбардо ZTP1 (адаптирован А. Сырцовой), батарею методик М.Р. Гинзбурга «Методы исследования психологического будущего», «Шкалу субъективного благополучия» Perrudel-Badoux, Mendelson, Chiche (адаптирован М.В. Соколовой).

Чтобы выявить основные типы образа будущего в юношеском возрасте, был проведен кластерный анализ общегрупповой матрицы исследуемой выборки. Качественный анализ полученного массива данных позволил выделить три кластера.

Первый кластер включает жизненные события: создание собственной семьи ($d = 1,44$), события интимно-личностного взаимодействия ($d = 1,58$), события межличностного взаимодействия ($d = 1,69$), количество событий будущего ($d = 1,69$), материальные приобретения ($d = 1,75$), досуг ($d = 1,88$), рефлексия ($d = 1,97$), изменение статуса ($d = 2,17$), достижения ($d = 2,60$); отношение к будущему: равнодушие ($d = 1,63$), подозрительность ($d = 2,01$), страх ($d = 2,05$); межличностные отношения (зависимость ($d = 1,69$), подчиняемость ($d = 2,07$); жизненные ценности: досуг ($d = 1,88$). В данном кластере выделился параметр половой принадлежности респондентов ($d = 1,80$). Качественный анализ статистических данных позволяет сделать вывод, что к первому кластеру относятся параметры, характеризующие стремление респондентов к счастливой, безопасной и материально обеспеченной жизни. Реализация этих целей может быть достигнута путем создания семьи и установления устойчивых межличностных отношений. Наличие семьи рассматривается как гарантия защиты от будущего, которое вызывает подозрительность и страх. Межличностные отношения характеризуются зависи-

мостью и подчиняемостью, стремлением найти опору в ком-то более сильном, зависимостью от чужого мнения. Респонденты не склонны осмысливать и оценивать прошлое и настоящее. Будущее представляется им событийно насыщенным, но события касаются в основном сферы интимно-личностного взаимодействия, изменений жизненного уклада, материальных приобретений, досуга. Отсутствуют как долгосрочные, так и ближайшие планы. Наличие параметра, характеризующего половую принадлежность, позволяет сделать вывод, что данный тип образа будущего присущ в основном девушкам. Данный класс параметров обозначен как тип образа будущего «Благополучное будущее» в соответствии с ведущими параметрами.

Во втором кластере представлены параметры рефлексии: осмысленность жизни ($d = 1,12$), устремленность в прошлое ($d = 1,15$), локус контроля – жизнь ($d = 1,18$), устремленность в настоящее ($d = 1,20$), локус контроля – Я ($d = 1,23$), устремленность в будущее ($d = 1,40$); параметры ценностной насыщенности настоящего ($d = 1,36$) и будущего ($d = 1,66$); жизненные ценности: нравственные ценности ($d = 1,26$); ценности межличностных отношений ($d = 1,28$), альтруистические ценности ($d = 1,38$), материальные ценности ($d = 1,45$), ценности саморазвития ($d = 1,48$), признание со стороны окружающих ($d = 1,54$), творчество ($d = 1,55$), независимость ($d = 1,55$), профессия ($d = 1,58$), общественно-политические ценности ($d = 1,58$). Самоотношение характеризуется самооценностью ($d = 1,72$). Прошлое оценивается позитивно ($d = 2,18$), отношение характеризуется интересом ($d = 1,73$), надеждой ($d = 1,76$), спокойствием ($d = 2,08$). Высокую значимость в данном кластере параметров имеют показатели смысловой рефлексии, включающие осмысленность прошлого, настоящего и будущего. Наличие параметров «локус контроля – Я» и «локус контроля – жизнь» свидетельствуют о высоком уровне интернальности, осознании себя сильной личностью, имеющей свободу выбора и способной контролировать собственную жизнь. Данный кластер характеризует высокая ценностная насыщенность как настоящего, так и будущего. Анализ представленных ценностей позволяет сделать вывод о стремлении респондентов к саморазвитию, о желании реализовать себя в профессии и творчестве, установить межличностные отношения, в основе которых лежит соблюдение норм нравственности, признание ценности обеих сторон, альтруизм. Респонденты осмысливают и положительно оценивают прошлое. Будущее вызывает интерес, надежду, спокойствие. Параметры планирования отсутствуют. Данный кластер обозначен как тип будущего «Осмысленное будущее».

В третий кластер факторов входят параметры, отражающие структурированность будущего: показатель структурированности будущего ($d = 1,18$), планы на 5 лет ($d = 2,43$), планы на 3 года ($d = 2,51$), планы на 10 лет ($d = 2,58$), планы на 20 лет ($d = 2,72$). Высокую значимость имеет показатель интернальности ($d = 1,56$). Самоотношение представлено следующими параметрами: самоуверенность ($d = 1,63$), внутренняя конфликтность ($d = 1,65$), внутренняя честность ($d = 1,80$), зеркальное Я ($d = 1,82$), самопривязанность ($d = 1,85$), самопринятие ($d = 1,91$), саморуководство ($d = 1,95$), самообвинение ($d = 2,14$). Межличностные отношения характеризуются дружелюбием ($d = 1,79$), агрессивностью ($d = 2,11$), авторитарностью ($d = 2,18$), альтруизмом ($d = 2,22$). Жизненные события представлены показателями жизненные события прошлого ($d = 2,00$) и общим количеством жизненных событий ($d = 2,03$). Эмоциональное отношение к будущему характеризуется параметром тревоги ($d = 2,04$). К данному кластеру относятся параметры, отражающие высокую структурированность будущего, стремление детально планировать как ближайшее, так и отдаленное будущее. Параметр «интернальность» говорит об уверенности респондентов в том, что они смогут претворить свои планы в жизнь. Самоотношение представлено параметрами, характеризующими как позитивное отношение к себе, так и наличие сомнений, тревоги, чувства вины. Эти параметры говорят

о рефлексии, осознании своих трудностей. Межличностные отношения неоднозначны: имеют место как стремление к сотрудничеству, сознательная конформность, доброта, бескорыстие, так и властность, требовательность, прямолинейность, резкость; будущее вызывает тревогу. Кластер назван «Структурированное будущее» в соответствии с ведущим параметром.

Дальнейший анализ позволил выявить в типе образа будущего «Осмысленное будущее» несколько классов: «Осмысленное неструктурированное будущее», «Осмысленное структурированное будущее» и «Неосмысленное неструктурированное будущее». Респонденты, которым присущ тип «Осмысленное неструктурированное будущее», нацелены на осмысление жизни, они имеют высокую ценностную насыщенность как прошлого, так и будущего; они ориентированы на саморазвитие, творчество, овладение профессией, нравственные ценности, но не имеют четких планов, позволяющих претворить эти стремления в жизнь. Тип «Неосмысленное неструктурированное будущее» присущ респондентам, которые находятся в состоянии поиска и еще не решили для себя, чего они хотят от жизни. Представители типа «Осмысленное структурированное будущее» стремятся к самореализации, саморазвитию, они планируют свое будущее, разрабатывая как долгосрочные, так и краткосрочные планы, которые позволят им осуществить свою жизненную программу. Представители типа «Структурированное будущее» не склонны к смысловому рефлексии, но они имеют конкретные жизненные планы и нацелены на их выполнение.

Путем качественного анализа статистических данных был выявлен доминирующий тип образа будущего у каждого респондента. У большинства респондентов (323 человека, что составляет 99,08%) выявлен тип «Осмысленное будущее», у 3 респондентов (0,92%) выявлен тип «Структурированное будущее». Показатели респондентов по шкалам, характеризующим тип «Благополучное будущее», имеют наименьшие значения по сравнению с показателями шкал, характеризующими типы «Осмысленное будущее» и «Структурированное будущее», что говорит об отсутствии респондентов с данным типом образа будущего среди испытуемых. Дальнейший анализ выявил существенные различия в распространенности типов образа будущего у юношей и девушек с различным социальным статусом (таблица 1).

Таблица 1. – Распространенность типов образа будущего у респондентов с различным социальным статусом

Образ будущего	Распространенность типов образа будущего							
	Гуманитар. вуз		Техн. вуз		Колледж		Рабочая молодежь	
	абс. вел.	%	абс. вел.	%	абс. вел.	%	абс. вел.	%
Осмысленное неструктурированное	96	84,21	50	78,13	72	87,8	41	62,12
Неосмысленное неструктурированное	15	13,16	11	17,18	8	9,76	22	33,33
Осмысленное структурированное	2	1,75	2	3,13	2	2,44	22	3,03
Структурированное	1	0,88	1	1,56	0	0	11	1,52

Данные, приведенные в таблице 1, говорят о том, что большинству студентов вузов, учащихся колледжа и рабочей молодежи присущ тип «Осмысленное неструктурированное будущее». Тип «Неосмысленное неструктурированное будущее» в большей степени выражен у представителей рабочей молодежи, в меньшей степени у учащихся колледжа. Типы «Осмысленное структурированное будущее» и «Структурированное будущее» выражены слабо, не наблюдается существенных различий в распространенности

ности данных типов образа будущего у юношей и девушек, обучающихся в различных учебных заведениях. Для сравнения средних значений двух нормально распределенных зависимых выборок использовался t-тест. Согласно полученным данным, статистически значимыми являются различия между выборками «Колледж – Рабочая молодежь», «Гуманитарный вуз – Рабочая молодежь», «Технический вуз – Рабочая молодежь». Результаты статистического анализа свидетельствуют, что у представителей рабочей молодежи гораздо чаще формируется тип «Неосмысленное неструктурированное будущее», чем у студентов и учащихся колледжа. Результаты статистического анализа показаны на рисунке 1.

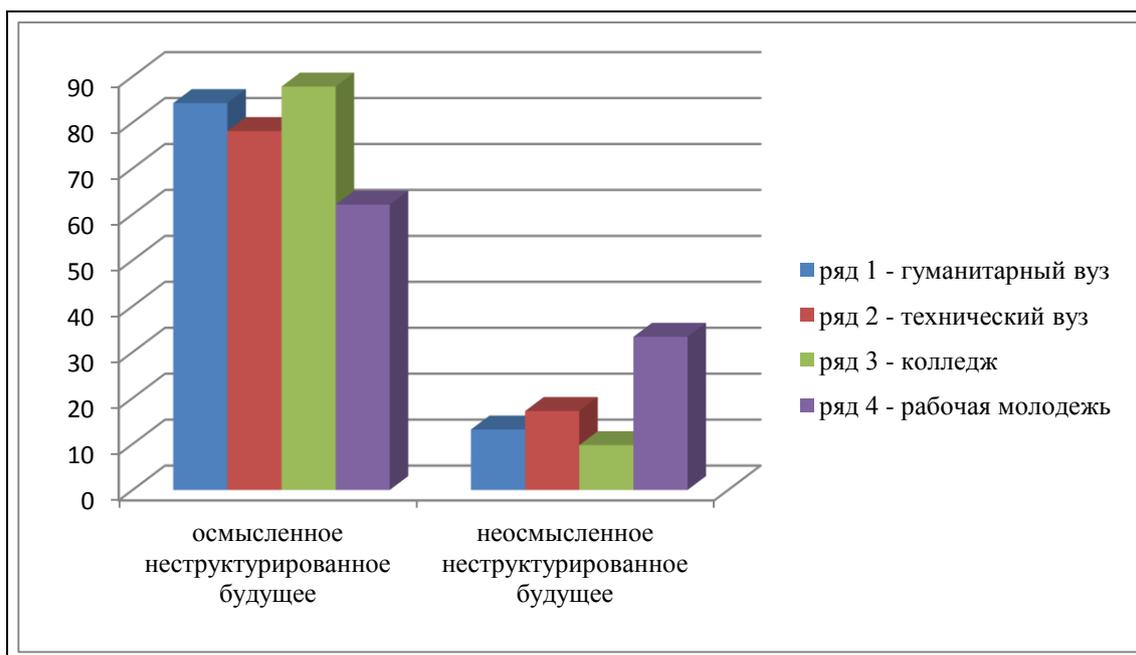


Рисунок 1. – Ведущие типы образа будущего

Для выявления параметров, определяющих принадлежность к типу «Неосмысленное неструктурированное будущее», использовался t-тест для нормально распределенных независимых выборок с одинаковыми дисперсиями. В результате были выявлены достоверные различия по ряду шкал исследования между респондентами из рабочей среды и учащимися среднего и высших учебных заведений (таблица 2).

Таблица 2. – Статистически значимые различия по шкалам для респондентов с различным социальным статусом

Шкалы	Выборки сравнения					
	Колледж – гуманитар. вуз	Колледж – техн. вуз	Колледж – рабочая молодежь	Гуманитар. вуз – техн. вуз	Гуманитар. вуз – рабочая молодежь	Техн. вуз – рабочая молодежь
Глубина планирования	*1)	*	*		**2)	**
Количество событий прошлого			**		**	**
Количество событий будущего	**	**	**		**	**
Общее количество жизненных событий	**	**	**		**	**

Окончание таблицы 2

События, связанные с этапами взросления		**		**		**
События, связанные с материальными приобретениями	**	**	**		**	**
События, связанные с изменениями в составе родительской семьи	**		*	*		
События в области межличностных отношений	**	**	**	*	*	
События в области интимно-личностных отношений	**	*	**			
Создание собственной семьи	**	**	**			
События досуга	**	**	**			
События в области достижений	**	**	**	**	**	
Авторитарность	*	**		*		*
Эгоизм	**	**			**	
Агрессивность	**	**	*			**
Подозрительность	**	**	*			*
Подчиняемость	*	*	**			
Зависимость	**	**	**			
Дружелюбие	**	**	**	*		
Альтруизм	**	**	**	**		**
Внутренняя честность	**	**	**			
Самоуверенность	*			*		*
Зеркальное Я		**		**		*
Самоценность		**	*	**	**	
Самопринятие	**	**	**	*	*	
Самопривязанность		**				**
Внутренняя конфликтность	**	**	**			
Самообвинение	**	**	**			
Цели в жизни	**	**		**	**	**
Процесс жизни	**	**	*		**	*
Результативность жизни	**	**	**		**	*
Локус контроля Я	**	**			**	*
Локус контроля жизнь	**	**			**	**
Страх			**		**	**
Тревога			**		**	**
Равнодушие		**		**	**	
Интерес		**	**		**	**
Надежда	**	**	**		**	
Позитивное прошлое	**	**	**	**	**	**

Примечание. – 1) * – наличие достоверных различий между средними величинами выборок при $p < 0,1 \%$;
2) ** – наличие достоверных различий между средними величинами выборок при $p < 0,05\%$.

Статистический анализ выявил достоверные различия у юношей и девушек с различным социальным статусом по ряду шкал. Сравнительный анализ различий позволя-

ет сделать вывод, что принадлежность к типу «Неосмысленное неструктурированное будущее» определяется отсутствием долгосрочных планов, низкой событийной насыщенностью прошлого и будущего, ориентацией на материальные ценности, отсутствием интереса к будущему, ориентацией на позитивное прошлое. Принадлежность к типу «Осмысленное неструктурированное будущее» определяется наличием долгосрочных жизненных планов, высокой событийной насыщенностью прошлого и будущего, широким спектром эмоционально-оценочных характеристик будущего.

Заключение

Таким образом, юношами девушкам присущи следующие типы образа будущего: «Структурированное будущее» и «Осмысленное будущее», в котором выделяются «Осмысленное неструктурированное будущее», «Осмысленное структурированное будущее», «Неосмысленное неструктурированное будущее». Представители типа «Осмысленное неструктурированное будущее» нацелены на осмысление жизни, но не имеют четких планов, позволяющих претворить эти стремления в жизнь. Представители типа «Неосмысленное неструктурированное будущее» не склонны к осмыслению жизни и не имеют конкретных планов, они находятся в состоянии поиска. Представители типа «Осмысленное структурированное будущее» нацелены на осмысление жизни и разрабатывают планы, которые позволят им осуществить свою жизненную программу. Представители типа «Структурированное будущее» не склонны к смысложизненной рефлексии, но имеют конкретные планы и нацелены на их выполнение.

Доминирующие тенденции распространенности основных типов образа будущего состоят в преобладании типа «Осмысленное неструктурированное будущее». Тип «Неосмысленное неструктурированное будущее» выражен у представителей рабочей молодежи в большей степени, чем у учащихся колледжа и студентов вуза. Типы «Осмысленное структурированное будущее» и «Структурированное будущее» выражены слабо, существенных различий в распространенности данных типов модели будущего у представителей рабочей молодежи, студентов и учащихся колледжа не наблюдается.

Принадлежность к типу «Неосмысленное неструктурированное будущее» определяется отсутствием долгосрочных планов, низкой событийной насыщенностью прошлого и будущего, ориентацией на материальные ценности, отсутствием интереса к будущему, ориентацией на позитивное прошлое.

Результаты данного исследования могут быть использованы в различных направлениях работы с молодежью: в разработке программ социально-психологической помощи в процессе построения жизненных планов различной протяженности; при оказании помощи юношам и девушкам в разработке оптимальных моделей будущего, учитывающих личностные и социальные особенности; в разработке стандартизированного исследовательского инструментария, позволяющего изучить особенности образа будущего.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Обуховский, К. Галактика потребностей. Психология влечений человека / К. Обуховский. – СПб. : Речь, 2003. – 295 с.
2. Frank, L. K. Time perspectives / L. K. Frank // Journ. of Social Philosophy. – 1939. – № 4. – P. 293–312.
3. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб. : Сенсор, 2000. – 368 с.
4. Фресс, П. Восприятие и оценка времени / П. Фресс, Ж. Пиаже // Эксперимент. психология. – 1978. – Вып. 6. – С. 88–134.

5. Абульханова, К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алтея, 2001. – 304 с.
6. Абульханова-Славская, К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни : сб. ст. / Рос. акад. наук, Ин-т психологии ; отв. ред. Е. В. Шорохова [и др.]. – М., 1987. – С. 137–145.
7. Гинзбург, М. Р. Психология личностного самоопределения : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / М. Р. Гинзбург. – М., 1996. – 247 л.
8. Башкова, С. А. Особенности образа будущего у старшеклассников больших и малых городов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / С. А. Башкова. – М., 2003. – 152 л.
9. Быкова, Е. Б. Образ будущего в картине мира и Я-концепции личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. Б. Быкова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2003. – 21 с.
10. Прусова, Э. В. Проблема взаимосвязи образа будущего личности с удовлетворенностью профессиональным выбором в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Э. В. Прусова. – Краснодар, 2006. – 184 л.
11. Разгоняева, Е. В. Личностная обусловленность процесса построения образа будущего : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. В. Разгоняева. – Барнаул, 2001. – 175 л.
12. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев [и др.]. – М. : Сов. Энцикл., 1983. – 840 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 07.10.2016

Danilava N.S. Types of Image of the Future in Adolescence

The article is devoted to studying the image of the future of boys and girls with different social status. In the introduction the author specifies the notion «image of the future». In the main part of the article methodical complex to study the image of the future in adolescence is presented; the main types of image of the future are described; the overall trends in the prevalence of major types of image of the future of boys and girls with different social status are given; the parameters that determine the belonging to different types of image of the future are highlighted. The results of the study can be used in various areas of youth work as a basis for the development of socio-psychological support of boys and girls, when carrying out psychological trainings, assistance in the development of optimal models of the future.

УДК 37.015.32

А.В. Лянцевич¹, А.Н. Михайловская²¹преподаватель каф. психологии развития

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

²студент 4 курса социально-педагогического факультета

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

**ЭМАНСИПИРОВАННОСТЬ И СТАНОВЛЕНИЕ АВТОНОМИИ
ЛИЧНОСТНЫХ ВЫБОРОВ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ
В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Описывается исследование проявлений автономии в сфере личностных отношений в младшем школьном возрасте в условиях воздействия референтного лица (учителя). Изучены особенности влияния образа учителя на устойчивость дружеских предпочтений детей в ситуации конфликта собственного выбора и мнения учителя. В ходе эмпирического исследования дети должны были выбрать трех одноклассников, которых они хотели бы потенциально взять с собой в другую школу, и трех, которых не хотели бы брать. Далее дети ставились в ситуацию конфликта между своим выбором и воображаемой рекомендацией учителя поступить противоположным образом. В результате были выделены три группы детей: «конформисты», «сомневающиеся», «самостоятельные». Обнаружен феномен автономии личностных выборов, характерный уже для первоклассников. Ведущими мотивами выборов в младшем школьном возрасте являются характеристики личности и поведения сверстников, мотивы дружбы как самостоятельной ценности, а также школьные мотивы. Однако фигура учителя не занимает среди них какой-либо значимой позиции.

Введение

Достижением гуманистического и экзистенциального направлений психологической науки является рассмотрение личности как сознательного и ответственного субъекта своей жизни и ее отдельных событий. Субъектная парадигма изучения личности в русскоязычной психологии вводится в науку такими авторами, как Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, Е.И. Исаев, О.А. Конопкин, Д.А. Леонтьев, В.И. Моросанова, С.К. Нартова-Бочавер, А.К. Осницкий, В.И. Слободчиков, Н.Н. Толстых и др. В основе субъектного подхода лежит концепция человека как существа суверенного, независимого, самостоятельного и активного. Многие исследователи подчеркивают способность к самодетерминации и активному преобразованию своей жизнедеятельности как проявление субъектной позиции человека (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, В.И. Слободчиков и др.). Так, С.Л. Рубинштейн писал: «Личность в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает, все дела и поступки, принимает за них ответственность в качестве их автора и творца» [1, с. 635].

Субъективно самодетерминация предстает как переживание чувства автономности, независимости от непосредственных обстоятельств при выборе того или иного поведения, при принятии решения, ощущение себя как источника активности и переживание чувства подконтрольности своим воздействиям хода развития ситуации, в которой находится субъект [2].

Категория субъекта и субъектности в настоящее время еще не имеет четко определенного содержания, и разные авторы в качестве существенных выделяют различные аспекты субъектности. По проблеме формирования субъектности в онтогенезе также существуют различные точки зрения. Выделяется акмеологический подход, согласно которому субъект – это высший уровень развития личности, ее позднее онтологическое образование, а также эволюционный подход, подразумевающий поэтапное развитие субъектности в онтогенезе [3]. Мы придерживаемся последнего подхода, полагая,

что формирование субъектности происходит по мере формирования сознания ребенка «от внешнего к внутреннему», от проявлений в практической активности ребенка до рефлексивных проявлений. Поэтапное становление субъектности рассматривается в работе Н.Н. Толстых в рамках анализа теории развития личности Л.И. Божович [4].

Начало обучения в школе – это один из наиболее сложных и ответственных периодов в жизни ребенка. В школе происходит глубокая перестройка всей структуры социальных взаимоотношений ребенка, классный коллектив приобретает функцию референтной группы для учащихся и становится основной микросредой, в которой происходит формирование личности школьника. Трудно переоценить значимость начальных этапов обучения для психологического благополучия ребенка, развития субъектности и успешности учебной деятельности на протяжении всего последующего периода получения образования. Становление субъектности в младшем школьном возрасте изучали В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, Б. Зельцерман, Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий и др. Большинство авторов рассматривают учебную субъектность, проявляющуюся в осознанном отношении к учению, в развитии сопоставительной рефлексии Я через оценку своих учебных действий с эталоном хорошего ученика, в умении самостоятельно ставить себе учебные задачи и пр.

Однако система школьных отношений для ребенка не ограничивается учебной деятельностью, ребенок прежде всего проживает эмоционально насыщенные личные отношения, он обретает тот или иной статус во взаимодействии, ту или иную меру принятия коллективом, проявляет свою инициативу в отношениях со сверстниками, обнаруживает свою успешность или неуспешность в соответствии требованиям данной системы и лично учителя. Фигура учителя, как известно, является опосредующей школьную систему отношений, воплощая в себе ее самые главные нормы и требования, что приводит к повышенной чувствительности младших школьников к педагогическому воздействию учителя. Исследователи указывают на особую роль педагога в формировании возникающих дружеских отношений у детей младшего школьного возраста. В частности, указывается на то, что, демонстрируя личностные симпатии/антипатии к различным ученикам, педагог может формировать определенный тип отношения к этим детям со стороны одноклассников [5; 6].

Наше исследование заключается в поиске ответа на вопрос, насколько зависимы в данном возрасте личные отношения детей друг с другом от влияния учителя, каково место субъектного решения и автономии в сфере личных отношений у младших школьников. Целью нашего исследования, таким образом, явилось изучение проявлений автономии в сфере личностных отношений в младшем школьном возрасте в условиях воздействия референтного лица (учителя). Нас интересовало, как проявится субъектность младшего школьника в ситуации конфликта между собственным выбором и авторитетным мнением учителя относительно сферы личных отношений детей (дружбы и неприязни) со сверстниками. Мы конкретизировали данную цель, сфокусировавшись на влиянии воображаемого образа учителя, не помещая детей в ситуацию реально конфликтного взаимодействия. Нашей задачей стало обнаружение влияния образа учителя на устойчивость дружеских предпочтений детей.

Методы исследования и описание выборки

Наша цель подразумевает в первую очередь выявление связи или ее отсутствия между тем, как детей воспринимает и оценивает учитель, и тем, как дети относятся друг к другу (социальный статус в классе), а затем – выявление меры эмансипации и автономии дружеских предпочтений в условиях конфликта интересов с учителем.

Для достижения поставленной цели мы использовали известный социометрический метод для сбора первичных данных, введя при этом свои критерии выборов (со-

циометрия), а также разработали комплексную авторскую методику «Мой ученик», основанную на проективном методе и методе семантического дифференциала, для учителя и авторскую беседу с ребенком «Учитель – авторитет. Или нет?», включающую провокационную ситуацию выбора.

Социометрический тест направлен на выявление социальных статусов детей в структуре межличностных отношений в классе на основе выбора детьми друг друга. При этом мы учитывали, что в основе выбора должен лежать критерий, связанный исключительно со школьной жизнью детей, при этом эмоционально окрашенный и важный для отношений в классе. Сами вопросы должны предоставлять детям возможность максимально свободного волеизъявления [7]. Мы использовали следующие вопросы: «Если бы тебе пришлось перейти учиться в другую школу, кого из нынешних одноклассников ты бы взял в новый класс? Назови три фамилии»; «Кого из нынешних одноклассников ты бы ни за что не взял в новый класс? Назови три фамилии». В ходе анализа на основании полученных ответов дети распределялись на три категории: популярные, «средние» и непопулярные, которые отличаются между собой числом и сочетанием полученных положительных выборов и отвержений.

Тест «Мой ученик» направлен на выявление эмоционального отношения учителя к ученикам и состояла из двух этапов. На первом этапе выявлялись обобщенные положительный и отрицательный образы ученика: учитель выделял качества, которые характерны для данных образов. На втором этапе педагогу необходимо было определить степень соответствия каждого ученика его класса положительному или отрицательному образу ученика с использованием 7-бальной шкалы. С целью снижения влияния установки учителя на результаты второго этапа после составления обобщенных образов методика проводилась с интервалом в две недели. Данные, полученные с помощью методики «Мой ученик», мы соотносили с результатами социометрии, чтобы определить, совпадает ли статус ученика, определяемый сверстниками, с тем, как детей оценивает учитель.

Беседа «Учитель – авторитет. Или нет?» направлена на выявление влияния образа учителя на устойчивость дружеских предпочтений детей. Беседа проводилась на основании данных социометрического теста, т.е. на основании совершенных ранее выборов детьми «друзей» и «недрузгов». Суть методики заключалась в том, что ребенок ставился в ситуацию конфликта между собственным выбором и авторитетным мнением учителя. Конфликт изучался в двух измерениях и содержал два соответствующих им блока вопросов. Первое измерение касалось конфликта с положительным выбором ребенка. Ребенок ставился в ситуацию, когда «учитель не рекомендует» брать в другую школу тех детей, которых он хотел бы взять, т.е. ученику под влиянием авторитетного мнения учителя было необходимо «отказаться от друга» или проявить эмансипированность и настоять на своем. Второе измерение касалось конфликта с отрицательным выбором ребенка. Ребенок ставился в ситуацию, когда «учитель рекомендует» взять в другую школу тех детей, которых он не хотел бы брать, т.е. ученику под авторитетом учителя необходимо согласится «взять недруга». Таким образом, каждый ученик должен был принять решение о сохранении своих первоначальных выборов либо об отказе от них под влиянием воображаемых требований учителя. При анализе данных учитывалось количество детей, совершивших выбор в ту или иную сторону, а также аргументация, отражающая мотивацию ребенка. Кроме того, мы соотносили между собой данные детей, находящихся в начале и конце младшего школьного возраста.

В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста: учащиеся 1 класса 6–7 лет (25 человек), учащиеся 4 класса 10–11 лет (26 человек) ГУО «СШ № 16 г. Пинска», а также их классные руководители. Вся выборка: 51 ребенок и 2 взрослых.

Аналіз рэзультатаў ісследавання

1. Соотнесение отношения учителя к детям и отношения детей друг к другу.

Сопоставление данных теста «Мой ученик» и социометрического теста показало, что эмоционально-позитивное либо эмоционально-негативное отношение учителя к детям высоко коррелирует с выбором детей: отношение совпадает в 84% случаев в 1 классе и в 81% случаев в 4 классе. Иными словами, статус ученика, определяемый сверстниками (популярный и непопулярный), соответствует обобщенным положительному и отрицательному образу ученика у учителя. Такие данные, на первый взгляд, подталкивают к мысли о том, что педагог, действительно, оказывает влияние на структуру эмоциональных отношений в классе. Однако мы предполагаем, что такая ситуация может быть обусловлена также и тем, что учитель и ученики объективно оценивают детей в реальности их отношений с окружающими. В дальнейшем мы вернемся к данной гипотезе.

2. Влияние образа учителя на устойчивость дружеских предпочтений детей.

По итогам проведенной беседы «Учитель – авторитет. Или нет?» мы выделили три группы детей: «Конформисты», «Сомневающиеся», «Самостоятельные». В группу «Конформисты» вошли дети, которые полностью или в пяти случаях из возможных шести отказывались от своих прежних выборов под влиянием образа учителя. Их позицию можно обозначить «сделаю так, как скажет учитель». Группа «Сомневающиеся» разбилась на три подгруппы. В первую подгруппу вошли дети, которые изменили мнение только в отношении своих положительных выборов («откажусь от друга»). Во вторую подгруппу вошли дети, которые изменили мнение только в отношении своих отрицательных выборов («возьму недруга»). В третью подгруппу вошли дети, которые поровну или частично изменили свое мнение в каждом из выборов. В группу «Самостоятельные» были отнесены дети, настаивающие на всех своих первоначальных выборах или отказывающиеся от них в одном-двух случаях, их позиция – «сделаю так, как считаю нужным».

Дети разных этапов младшего школьного возраста (первоклассники и четвероклассники) обнаружили следующие результаты: конформисты (20% и 0% соответственно), сомневающиеся (32% и 12%), самостоятельные (48% и 88%) (рисунок 1).

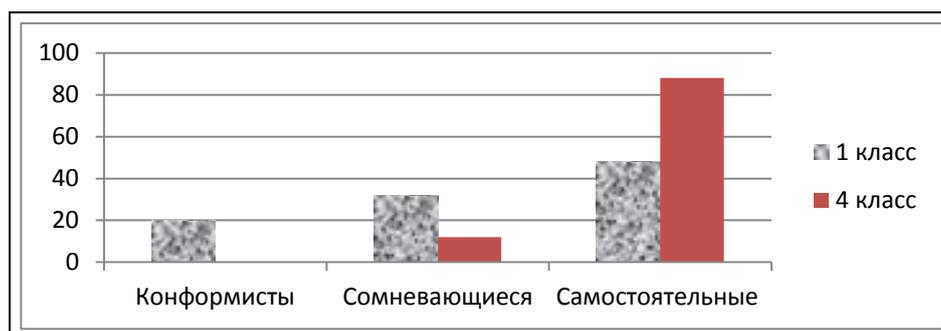


Рисунок 1. – Эмансипированность личностных решений детей в условиях конфликтного выбора, %

Оказалось, что в ситуации конфликта между собственным выбором и авторитетным мнением учителя лишь небольшое число детей соглашается изменить свое решение под влиянием воображаемых требований учителя. Такие данные могут быть ожидаемы у детей 10–11 лет, находящихся на пороге подросткового возраста, когда значимость отношений со сверстником превышает значимость пожеланий учителя о том, какими эти отношения должны быть. Однако подобные данные у детей 6–7 лет привлекают особое внимание. Как мы видим, даже под давлением противоположного мнения ре-

ферентного лица уже в первом классе большое количество детей отстаивают свои первоначальные выборы, проявляя таким образом устойчивость в дружеских предпочтениях и отношениях. Дети пытаются аргументировать свои выборы и повлиять на решение учителя. В этой связи отдельный интерес представляет анализ мотивов того или иного решения, принятого ребенком.

3. Мотивация дружеских предпочтений в младшем школьном возрасте.

Анализ детской аргументации выборов позволил выделить осознаваемые детьми преобладающие мотивы в целом, а также их специфику в зависимости от выбора «отказа от друга» либо «согласия взять недруга».

Дружеские предпочтения детей младшего школьного возраста в целом обусловлены следующими мотивами, выделяемыми чаще всего в аргументации детей: 1) мотивы авторитета учителя, например: «Потому что учительница так сказала», «Может, она не достойна перейти в другой класс, учительница знает лучше»; 2) школьные мотивы: «Он никогда не отвечает на вопросы, всегда сидит и балуется», «Потому что он не достоин туда пойти (в другую школу): во-первых, плохо пишет, во-вторых – плохо учится»; 3) мотивы дружбы как таковой: «Мы с садика дружим», «Мы с ним не дружим», «Мы с ним лучшие друзья. Я не хочу со своим другом расставаться»; 4) личностные качества и поведение детей: «Он сплетничает всегда», «Потому что она всегда подскажет, даст совет», «Она над моим почерком смеется», «Он дерется, и мне кажется, что в другом классе он будет точно также бить всех», «Потому что если у меня что-то не получается, то он сразу начинает дразниться», «Она добрый друг», «Она очень смешная», «Она любит поболтать, с ней весело»; 5) мотивы личной заинтересованности: «В другой школе у меня, может, и не будет друзей», «Это моя лучшая подружка и я без нее пропаду»; 6) возможные изменения «недруга»: «Вдруг он исправится», «Может быть, он поведет себя лучше»; 7) игровые мотивы: «В последнее время он не хочет со мной играть» и др.

Приоритет тех или иных мотивов меняется на протяжении младшего школьного возраста, хотя и незначительно (рисунок 2). Для первоклассников и четвероклассников в аргументации своих выборов характерны соответственно: школьные мотивы – 12,7% и 14,2% случаев; мотивы дружбы – 29,1% и 28,4%; личностные качества детей и поведение – 29,1% и 44,4%. Можно заметить закономерное повышение к концу младшего школьного возраста мотивов, касающихся межличностного общения.

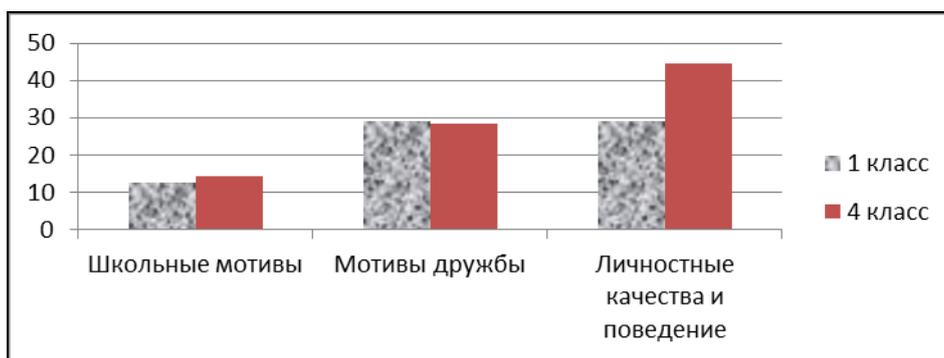


Рисунок 2. – Ведущие мотивы дружеских предпочтений в младшем школьном возрасте, %

Особый интерес представляет аргументация детей в пользу своего выбора и при смене своего выбора под влиянием воображаемого требования учителя. В ситуациях настаивания на своих решениях (таких большинство) дети руководствуются до-

вольно четко осознанными мотивами. Они уверенно говорят о том, что друга нужно брать, т.к. он хороший (умный, веселый, всегда поможет, «она дает мне на телефоне поиграть», «мы делимся друг с другом» и пр.), а недруга все-таки брать не стоит, т.к. он плохой (дерется, обзывается, смеется, когда у кого-то что-то не получается, «глупости всякие делает», «очень плохой человек и всегда балуется», «он по парте стучит, дерется все время»), т.е. апеллируют к личностным качествам, обнаруживающимся во взаимодействии. Такая мотивация более характерна для детей к концу младшего школьного возраста. Кроме того, создается впечатление, что для детей дружба – категория предельная, ценная сама по себе без дополнительной аргументации: друга нужно взять с собой, «потому что он – мой друг», «мы с ней очень давно дружим» и «чем больше друзей, тем лучше». При этом обращает на себя внимание факт, что мотивы дружбы намного чаще встречаются при настаивании на позитивном выборе. Настойчивый же отказ брать с собой недруга чаще имеет иную мотивацию: называются конкретные негативные черты вредного одноклассника, т.е. в основе отказа лежат индивидуально-личностные мотивы.

Намного реже в основе выборов встречаются мотивы соответствия (или нет) школьным требованиям: подругу надо взять, т.к. «она отличница», а недруга – нет, «потому что он двоечник, не делает домашку», «он не делает уроки, не следит за чтением». Примечательно, что эталоны из системы школьных отношений чаще выступают при мотивации отказа брать недруга, в то время как для доказательства необходимости взять друга дети чаще апеллируют к личностным качествам.

Дети демонстрируют независимое отношение к мнению учителя: «Сомневаюсь, что она его возьмет», «Я бы попросил его взять – она бы разрешила», «Я бы сказал учительнице, что возьму». Апелляция к авторитету учителя если и встречается в группе таких детей, то для аргументации своего нежелания брать неприятного одноклассника с собой: «Она школу прогуливает и не звонит Марине Владимировне, примеры не может решить», «Он год был хорошим мальчиком, а сегодня обзывался на нас, а Марине Владимировне язык показывал», «Когда учительница что-то говорит, он делает наоборот».

Таким образом, для дружеских предпочтений младших школьников характерны объяснения, отражающие объективные качества одноклассников, которые проявляются в общении. Это позволяет нам вернуться к интерпретации обнаруженной ранее одинаковой оценки детей учителем и сверстниками и отбросить гипотезу о прямом влиянии учителя на отношение детей. По крайней мере, при положительном стиле взаимодействия учителя с учениками (что по некоторым признакам, вероятно, характерно для участвующих в исследовании двух учителей) можно говорить, скорее, об адекватном оценивании детьми сверстников на основе их реального поведения в соответствии с нормами межличностного общения, согласующимся с таким же оцениванием учителя.

Интересны аргументы детей при смене собственного выбора под влиянием мнения учителя. Дети оказываются перед необходимостью сгладить возникший внутренний конфликт. Здесь мы часто встречаем мотив беспрекословного подчинения учителю: «Потому что учительница так сказала (что нужно взять недруга)»; «Наверное, если учительница сказала, то нет. Я с ним (с другом) тоже не очень». Такая мотивация, а также мотив страха перед наказанием чаще встречается у первоклассников, изредка у старших детей.

У малышей встречаются и выраженные защитные формы реагирования: вытеснение конфликта («Почему не возьмешь свою подругу?» – «Потому что она моя самая лучшая подруга»); реактивное образование («Он плохой мальчик», «Мы с ней не дружим» (про выбранных ранее друзей); нереалистичное фантазирование («Наверное, он бы не хотел бы брать никого» (про выбранного ранее друга), «Наверное, он не хочет никуда идти, наверное, он не успеет одеться»).

Однако большинство детей пытаются рационализировать свое решение и найти ему объективные причины. Так, в случае отказа брать друга дети вспоминают: «Мы когда-то там поссорились»; «Она нервная бывает»; «Потому что она из-за пустяков обижается». Чаще всего такого рода аргументы встречаются в ситуациях согласия взять с собой недруга: дети настойчиво выискивают достоинства. Так, первоклассники говорят: «Потому что он хороший стал какой-то»; «У него на телефоне много игр»; «Мы с ним когда-то там поссорились, а потом опять дружить стали»; «Он хороший мальчик, он девочек защищает»; «Когда у меня чего-то нет, она мне всегда дает»; «Мы дружные друзья». Четвероклассники: «Мы просто редко общаемся, а так я с ним дружу»; «Потому что он чуть-чуть со мной разговаривает, делится со мной»; «Наверное, возьму. Она хоть и обижает меня, но дружит со мной»; «Он может задирается, но не задирается так, как Коля и Паша»; «Наверное, возьму. Из всех (*перечисленных*) она самая спокойная».

Среди мотивов измененного выбора также часто встречается надежда на улучшение нерадивого одноклассника: «Я бы его научил быть хорошим»; «Возьму, с условием, что она изменится и начнет учиться»; «Надеюсь, что он изменится»; «Вдруг он исправится». Этот мотив характерен в основном для старших детей и только в ситуациях согласия взять с собой в другую школу «недруга».

Таким образом, можно заметить некоторую тенденцию при аргументации ситуаций «отказа от друга» и «согласия на недруга». При отказе от друга часто дети ссылаются на мнение учителя, при согласии взять недруга – чаще выражают надежду на его исправление и ищут потенциальные или реальные достоинства этого ребенка, т.е. опираются на самостоятельные и независимые от учителя суждения. Обобщая вышеизложенное, мы можем сделать вывод, что непосредственное влияние образа учителя на дружеские предпочтения младших школьников незначительно.

Заключение

В исследовании получены новые теоретически значимые данные об особенностях влияния учителя (его образа) на дружеские предпочтения детей. При ожидаемом высоком авторитете учителя (дети ссылаются на его действия, оценивают поведение сверстников относительно требований учителя и пр.) фигура учителя, как оказалось, не обнаруживает прямого и существенного влияния на дружеские предпочтения детей.

В ситуации выбора между авторитетным мнением учителя и собственными отношениями со сверстниками (дружба или неприязнь) большинство младших школьников достаточно эмансипированы, они отстаивают свое решение, обнаруживают независимость в выборе друзей и устойчивость своих предпочтений. При этом наибольшее значение для детей имеют личные качества сверстника, ценность дружеских отношений, а также в конфликтных ситуациях – надежда на позитивные изменения личности несимпатичных одноклассников, а лишь затем школьные мотивы, среди которых фигура учителя занимает невысокие позиции. Эти результаты позволяют предполагать наличие феномена автономии и независимости личных (дружеских) предпочтений в младшем школьном возрасте.

В исследовании получены данные, указывающие на способность младших школьников адекватно и объективно оценивать приемлемое или неприемлемое поведение сверстников и проявлять к ним симпатию или антипатию на этой основе, автономно от отношения к ним учителя. Однако при этом у детей еще не сформирована способность регулировать свои взаимоотношения. В итоге стихийно формирующееся отношение принятия или отвержения сверстника, проявляющего недостатки в коммуникации, в условиях известной возрастной конформности и непосредственности поведения младших школьников уже в начале школьного обучения рискует перерасти в деструктивные отношения (оскорбления, отвержение, дразнилки и травлю). Таким образом, значимая

роль учителя в профилактике подобных нарушений обнаруживается не в прямом, а в опосредованном управлении отношениями детей. В частности, важно обучать непопулярных детей навыкам коммуникации, с последующим включением в занятия популярных детей в стимулирование процессов принятия ребенка в группу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Изд. 4-е. – СПб. : Питер, 2004. – 720 с.
2. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
3. Сергиенко, Е. А. Субъект и личность: поиск единства и специфики / Е. А. Сергиенко // Мир психологии. – 2012. – № 3. – С. 30–49.
4. Толстых, Н. Н. Формирование личности как становление субъекта развития / Н. Н. Толстых // Вопр. психологии. – 2008. – № 5. – С. 134–140.
5. Дубровина, И. В. Психология : учебник для студентов сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 1999. – 464 с.
6. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – Минск : Нар. асвета, 1984. – 239 с.
7. Битянова, М. Р. Как измерить отношения в классе: социометрический метод в школьной практике / М. Р. Битянова. – М. : Чистые пруды, 2005. – 32 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.12.2015

Liantsevich A.V., Mikhailovskaya A.N. Emansipation and Personal Elections Autonomy as Aspect of the Subjectivity at the Primary School Childhood

The article describes the study of autonomy in the sphere of personal relations under the teacher impact in the primary school childhood. The children had to choose three classmates whom they would potentially take to the new school, and the three ones who would not want to take there. Next, the children were placed in a situation of conflict between their choices and the imaginary teacher recommendation to do the opposite action. As a result, three groups of children were identified: «conformists», «doubters», «independent». The phenomenon of personal elections autonomy is observed already at the beginning of the primary school.

УДК 159.923.2

Д.Г. Дьяков¹, Е.В. Майсеёнок²¹канд. психол. наук, доц., директор Института психологии

Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

²магистрант каф. общей и организационной психологии

Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ
ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

Целью исследования является выявление особенностей процесса самоидентификации у интернет-зависимых лиц юношеского возраста. Для реализации этой цели с опорой на выстроенную в русле культурно-исторического подхода оригинальную нормативную модель самоидентификации разработана экспериментальная методика ее исследования, содержащая задания, направленные на изучение сформированности функциональных блоков этого процесса. Показано, что функциональная структура самоидентификации у лиц юношеского возраста с интернет-зависимостью обнаруживает существенные количественные и качественные отличия по сравнению с функциональной структурой самоидентификации в норме. Статистически значимыми являются различия между контрольной и экспериментальной группами в сформированности самоидентификации как высшей психической функции, а также в развитии подфункции становления знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию в роли субъекта определенной социокультурной практики, и подфункции формирования идентификационных конструкторов.

Введение

Проблема идентичности является одной из наиболее обсуждаемых в современной психологии, представляя интерес как для зарубежных, так и для отечественных исследователей. В последнее время ее активно разрабатывают ученые, представляющие различные психологические направления: Х. Тэджфел, Дж. Тернер, Г. Брейкуэлл, Дж. Марсиа, И. Гоффман, М. Синнирелла, А.В. Визигина, Н.Л. Иванова, М.А. Лаппо, О.В. Лукьянов и др.

Помимо проблемы формирования личностной и социальной идентичности в настоящее время исследователями обсуждаются также вопросы, связанные с формированием «виртуальной идентичности» – самоидентификации человека в интернет-пространстве [1–5]. Так, идея субъектных и асубъектных отношений в интернет-среде развивается в работах Е.И. Богомоловой [6]. Виртуальная среда представляется исследователем в качестве богатого ресурса для самовыражения и наиболее простого способа формирования идентичности, что объясняется минимизацией социальных барьеров в сети Интернет [6]. По мнению Е.И. Богомоловой, люди не переносят свою истинную идентичность в виртуальный мир, а формируют «себя нового» в виртуальной среде, ориентируясь на неограниченную свободу выбора идентификационных категорий, что может привести к размыванию границ реального и виртуального мира и формированию искаженной интегральной идентичности [6].

Исследователи отмечают, что в наибольшей степени подвержены интернет-зависимости лица юношеского возраста [7]. Главной задачей на этом этапе является приобретение личностной зрелости путем окончательного формирования Я-концепции, самооотношения и самореализации в социуме. В то же время чрезмерная увлеченность виртуальным миром оказывает влияние на их реальную идентичность [8]. В исследовании А.Е. Жичкиной и Е.П. Белинской было выявлено взаимовлияние реальной и виртуальной идентичностей и сделан вывод о том, что высокая степень идентификации молодежи с реальной социальной группой снижает уровень активности в сети Интернет, а также идентификацию с виртуальной социальной группой и наоборот [9].

Дж. Семпси и К.С. Янг в своих исследованиях в качестве причин образования виртуальной личности выделяют мотивационный и поисковый компоненты. Эти авторы считают, что возникновение виртуальной личности, не соответствующей реальной, может свидетельствовать не о расширении границ проявления собственной идентичности, а о ее изменении как попытке отдалиться от социума, что чаще выражено у лиц с интернет-зависимостью [7]. В процессе самоопределения в реальном социальном мире, как отмечает Sh. Turkle, лица юношеского возраста, экспериментируя с виртуальными образами, могут сформировать виртуальную идентичность, отражающую их фантастическое или идеальное Я, изолирующую от взросления и участия в реальном социальном мире [1].

Н.Н. Казнова выделяет виртуальную языковую личность как образ, созданный человеком в Интернете и имеющий в качестве основы идеальное или даже фантастическое «Я» человека [10]. Виртуальная идентичность, по мнению Е.Л. Солдатовой и И.А. Шляпниковой, чаще формируется на основе сложностей в поиске себя в реальном мире либо отказа от принадлежности к какому-либо миру. Эти факторы могут явиться предпосылкой для развития интернет-зависимости [8].

Несмотря на значительный интерес исследователей к процессам «виртуализации» идентичности у лиц, страдающих той или иной степенью зависимости от пребывания в сети Интернет, проблема самоидентификации как специфической социально-личностной компетенции у лиц этой категории оставалась до недавнего времени вне поля зрения исследователей. Вместе с тем изучение функциональной структуры самоидентификации у интернет-зависимых позволит получить представление о влиянии такой зависимости на становление самосознания в юношеском возрасте.

Таким образом, цель исследования – определение качественных и количественных характеристик функциональной структуры самоидентификации у лиц юношеского возраста с интернет-зависимостью.

Гипотеза исследования, аргументированная в том числе результатами приведенных выше работ, заключается в том, что показатели развития самоидентификации как высшей психической функции и всех ее подфункций у лиц юношеского возраста, страдающих интернет-зависимостью, будут значимо ниже, чем у их сверстников, не имеющих такой зависимости.

Методология исследования

Методологическим основанием для изучения интернет-зависимости стала концепция К. Янг, согласно которой интернет-зависимость определяется как навязчивое желание нахождения в сети Интернет и невозможность своевременного выхода из нее [7]. В основе исследования самоидентификации лежит функциональная модель этого процесса, разработанная в русле культурно-исторической психологии Д.Г. Дьяковым [11–13].

Методика. В качестве инструмента изучения интернет-зависимости был использован разработанный К. Янг «Тест на интернет-зависимость», адаптированный В.А. Лоскутовой [7; 14]. Тест является инструментом для психодиагностики патологического увлечения Интернетом. Участники исследования заполняют тест индивидуально. Возможности теста заключаются в отборе интернет-зависимых лиц, требующих консультации специалиста. Исключается возможность постановки медицинского диагноза на основе методики, так как интернет-зависимость не включена на данный момент в перечень психических расстройств (МКБ-10). Тестовые вопросы выстроены на основе понимания интернет-зависимости как поведенческого пристрастия и эмоциональной зависимости со следующими симптомами: наращивание дозы (увеличение времени пользования Интернетом), изменение формы поведения (интернет-активность заменяет реальную деятельность личности), формирование синдрома отмены. Участник

отвечает на 40 вопросов по 5-бальной шкале согласия, после чего баллы суммируются. Общий балл по тесту позволяет отнести участника к определенной группе: 20–49 баллов – обычный пользователь Интернета, 50–79 – чрезмерное увлечение Интернетом, 80–100 – интернет-зависимость.

Методика исследования самоидентификации базируется на выстроенной нами модели самоидентификации [11; 12]. В соответствии с ней *самоидентификацию предлагается определять как психический процесс знаково и символически опосредствованного отношения человека к своим действиям как к реализуемым в определенной социальной роли, опирающимся на единообразные ценности и составляющим целостную индивидуальную историю субъекта.*

В соответствии с нашей моделью самоидентификация реализуется в трех основных функциях (выступающих в качестве подфункций по отношению к самоидентификации как психической функции): 1) становление знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию как целостного субъекта определенной социальной практики; 2) аксиоматизационно*-детерминированный отбор и последующее интегрирование разрозненной феноменологии индивидуальной истории, а также целей субъекта при помощи знака (формирование идентификационных конструктов); 3) обеспечение символически опосредствованного единства идентификационных конструктов, а также социокультурных контекстов, в которых реализуется каждый из таких конструктов в сознании субъекта, и, как следствие, эмпирическое апплицирование личностных ценностей и предельных смыслов, конституирующих взаимодействие субъекта с миром (формирование метаидентификационного конструкта) [11–13].

Экспериментальная методика, разработанная нами с целью исследования функциональной структуры самоидентификации, направлена на изучение степени сформированности этой структуры и включает три экспериментальных задания, обеспечивающих исследование состояния каждой из обозначенных выше подфункций самоидентификации.

Исследование сформированности знака как орудия самоидентификации

Процедура исследования. В рамках данного задания каждому участнику исследования предлагалось ответить на вопрос «Кто я?». На ответы было дано три минуты. Ответы фиксировались психологом, а затем по его просьбе ранжировались участником по критерию субъективной значимости. После ранжирования оставалось три ответа, отражающих наиболее значимые для субъекта содержания самоидентификации. Предлагаемые участниками исследования категории мы рассматриваем в качестве знаков, фиксирующих определенный тип социальных практик, реализуемых ими. Исследователем анализируются предложенные категории, исходя из наличия в них ориентированности на погружение человека как целого в определенную социальную практику.

Определение уровня развития подфункции сформированности знака как орудия самоидентификации. Сформированность данной подфункции оценивается на основании анализа трех ответов, отражающих наиболее значимые для субъекта практики взаимодействия с миром. Третий (самый высокий) уровень развития самоидентификации предполагает имплицитную заданность в идентификационной категории модели определенной социальной практики. Примерами ответов такого рода являются категории «спортсмен», «художник», «ученик», «девушка», «хулиган» и т.д. На втором уровне развития данной подфункции предлагаемые участниками исследования категории характеризуются «освобожденностью» от ориентированности на реализацию социаль-

* Аксиоматизация определяется И.М. Розетом как один из основных механизмов изменения субъективной значимости [15].

ных практик и выступают лишь элементами «мозаики» образа его собственной личности. Примерами таких ответов являются категории «красивая», «слабохарактерный» и т.д. На первом уровне развития данной подфункции участник исследования обращается к категориям, апеллирующим к содержаниям его предметной деятельности («я хожу в школу», «играю в теннис», «занимаюсь шахматами в секции» и пр.). Нулевой уровень самоидентификации предполагает невыполнение участником исследования предлагаемой психологом инструкции.

Исследование сформированности идентификационных конструктов

Процедура исследования. Данное задание предполагает ориентацию на отобранные участником в ходе выполнения первого задания категории самоидентификации. Участники исследования работали с двумя группами объемных геометрических фигур, которые предлагались в качестве объектов-заместителей феноменов взаимодействия субъекта с миром, осуществлявшегося в разные периоды жизни. Участник исследования мог выбрать любые фигуры (как разные, так и одинаковые) и в любом количестве для того, чтобы облегчить себе процесс расположения во времени определенных событий жизни. Разные формы фигур были не существенны с точки зрения интерпретации результатов и предлагались лишь с той целью, чтобы позволить участнику различным образом пространственно объективизировать события прошлого и события, относящиеся к планируемому будущему.

Далее для идентификационной категории, выбранной участником в рамках первого задания, ему предлагалось расположить во временной последовательности события жизни, в которых он проявил себя как носитель социальной роли, предполагаемой соответствующей категорией. Затем исследователь просил участника составить на основе единства этих событий автобиографическое повествование. Такая процедура осуществлялась по отношению к каждой из трех выбранных в рамках первого задания категорий.

Определение уровня сформированности идентификационных конструктов.

Критерием полной сформированности данной подфункции (третий уровень ее развития) является нарративность индивидуальной истории субъекта, способность организовать во внешнем предметном плане обусловленное соответствующей социальной практикой единство разнесенных во времени событий взаимодействия с миром, что рассматривалось как символическое свидетельство организующей функции знака как средства формирования идентификационного конструкта. На втором уровне развития данной подфункции участник исследования находит в пространстве своего опыта события, характеризующие его как актора соответствующей социальной практики в различные периоды времени, но оказывается не способен составить на их основе автобиографический нарратив. На первом уровне участник исследования фиксирует события своей жизни, характеризующие лишь один из ее временных векторов. Наконец, нулевой уровень развития данной подфункции характеризуется неспособностью идентифицировать в сознании события, выступающие коррелятами осмысливаемой социальной практики.

Исследование интегрированности идентификационных конструктов

Процедура исследования. В рамках задания изучается сформированность мета-идентификационного конструкта субъекта. Участнику исследования предлагались три объемные геометрические фигуры (кубы), обладающие в силу пластичности материала свойством вариативности. Затем участнику необходимо было выбрать грани кубов, на которых он расположит свои ответы, полученные в рамках первого задания (т.е. идентификационные категории). Для расположения идентификационных категорий участник исследования мог выбрать одну, две или три фигуры. Предложенные

участником в рамках первого задания ответы записывались психологом на бумаге и прикалывались участником на выбранные им фигуры. Если категории были расположены на гранях одного куба, участнику также предлагалось придать этой фигуре символизирующую его форму.

Определение уровня сформированности подфункции интегрированности идентификационных конструктов. Количество выбранных участником исследования фигур мы рассматривали как проявление степени единства и согласованности идентификационных конструктов, а также внутренней однородности ценностных ориентаций, на которых базируются социальные практики, зафиксированные в идентификационных конструктах субъекта. Предполагалось, что свидетельством полной сформированности этой подфункции будет выбор субъектом для расположения всех трех наиболее значимых идентификационных категорий одной фигуры, символизирующей единство его идентификационных конструктов, интегральную целостность переживания индивидуальной истории, а также возможность придания ей уникальной, символизирующей именно этого субъекта формы. Второй уровень самоидентификации характеризуется расположением двух идентификационных конструктов на гранях одной фигуры, тогда как третий конструкт располагается в ответах данного уровня отдельно. Первый уровень развития этой подфункции предполагает расположение каждого из конструктов на отдельной фигуре. Такую ситуацию мы рассматривали как символическое проявление внутренней рассогласованности интегральной идентичности человека, а также разнородности ценностных и смысловых оснований самосознания субъекта. Нулевой уровень предполагает невозможность решения задачи по размещению идентификационных конструктов на гранях предложенных геометрических фигур.

Процедура и участники исследования

На предварительном этапе нами было осуществлено исследование участников (общим количеством 130 человек) на предмет наличия интернет-зависимости при помощи методики К. Янг, адаптированной В.А. Лоскутовой [14]. По результатам исследования участники были разделены на три группы: участники без зависимости от использования Интернета (56 человек); участники, находящиеся в «пограничном состоянии» по критерию наличия зависимости от Интернета (43 человека); участники, характеризующиеся зависимостью от Интернета (31 человек). Во второй части исследования приняли участие испытуемые первой и третьей групп. Из первой группы методом рандомизации было отобрано 25 человек, не имеющих интернет-зависимости. Эти участники составили контрольную группу. В экспериментальную группу (также рандомизировано) были отобраны 25 участников из числа оказавшихся в группе интернет-зависимых по итогам теста К. Янг. Участники обследовались индивидуально, работа каждого из них с методикой занимала в среднем 50–60 минут. Результаты фиксировались в разработанных бланках ответов и затем были проинтерпретированы экспертом-экспериментатором, не знакомым с основными гипотезами данного исследования.

Таким образом, в исследовательскую выборку, участники которой были задействованы на основном этапе исследования, вошли 50 студентов юношеского возраста (18–22 года) из высших учебных заведений города Минска (БГПУ, БГУ, БНТУ), которые составили две группы, отличающиеся по критерию наличия зависимости от Интернета.

В контрольную группу и группу лиц, страдающих интернет-зависимостью, вошли по 25 участников, из которых в контрольной группе 8 мужчин 18–22 лет и 17 женщин 19–21 года; в группе зависимых 7 мужчин 18–19 лет и 18 женщин 18–21 года.

Статистический критерий

Для определения статистически значимых различий между функциональной структурой самоидентификации у интернет-зависимых лиц юношеского возраста и их ровесников без интернет-зависимости был применен χ^2 -критерий Пирсона, позволяющий сравнивать распределения частот у выборок вне зависимости от нормальности их распределения, где под частотой принято понимать количество проявлений какого-либо события. В рамках данного исследования событие – проявление определенного уровня развития функции самоидентификации в каждой из групп участников.

Результаты и обсуждение

Количественный анализ сформированности функциональной структуры самоидентификации у участников исследования представлен в таблице.

В ходе исследования самоидентификации как высшей психической функции выявлены значимые различия между группами. Так, у интернет-зависимых участников исследования преобладает нулевой уровень, что свидетельствует о несформированности самоидентификации как целостного процесса ($\chi^2 = 16,4$ при $p = 0,00094$). Следует отметить также, что ни один из участников группы интернет-зависимых не обнаружил высший уровень развития самоидентификации, в то время как в контрольной группе обнаружена представленность ответов каждого из уровней развития этого процесса. В целом же можно сделать вывод о том, что самоидентификация как психическая функция является менее сформированной у лиц юношеского возраста с интернет-зависимостью в отличие от их сверстников в норме.

Таблица. – Соотношение уровней развития самоидентификации у участников в норме и с интернет-зависимостью по трем блокам методики, абс./%

	Уровни	Норма	Участники с интернет-зависимостью
Блок I	0	-/0	-/0
	1	-/0	-/0
	2	3/12	11/44
	3	22/88	14/56
Блок II	0	-/0	-/0
	1	1/4	13/52
	2	9/36	10/40
	3	15/60	2/8
Блок III	0	-/0	-/0
	1	15/60	16/64
	2	8/32	5/20
	3	5/20	4/16
Общий уровень	0	-/0	11/44
	1	12/48	8/32
	2	9/36	6/24
	3	4/16	-/0

Выполняя задание «Исследование сформированности знака как орудия самоидентификации», участники как в норме, так и с зависимостью продемонстрировали второй и третий уровни сформированности способности использовать знаки в качестве орудий самоидентификации. Статистический анализ данных подтвердил различия в уровне сформированности данной подфункции у лиц с интернет-зависимостью и у представителей контрольной группы ($\chi^2 = 7,71$ при $p = 0,00548$). Участники из контрольной группы продемонстрировали преобладание третьего (максимального) уровня

развития данной подфункции, при этом в группе зависимых также представлен третий уровень, однако он значительно реже встречается у представителей данной группы и выражен почти так же, как и второй. Таким образом, данная подфункция является более сформированной у представителей контрольной группы, чем у лиц, страдающих интернет-зависимостью.

Данные, полученные в ходе выполнения участниками задания № 2 «*Исследование сформированности идентификационных конструктов*», свидетельствуют о том, что лица, не имеющие зависимости, обнаруживают высшую степень сформированности идентификационных конструктов, позволяющую объединять социокультурно локализованный индивидуальный опыт взаимодействия человека с миром в единое автобиографическое повествование (автобиографический нарратив). Представители группы интернет-зависимых демонстрируют преимущественно второй уровень развития этой подфункции, не позволяющий конструировать автобиографическое повествование, посвященное индивидуальной истории реализации социокультурной практики, предполагаемой выбранной ими идентификационной категорией. При сравнении развития подфункции сформированности идентификационных конструктов в исследуемых группах выявлены статистически значимые различия между ними (где $\chi^2 = 15,12$ при $p = 0,00052$).

Изучение у участников функции формирования метаидентификационного конструкта (при помощи третьего задания) показало, что в обеих группах она представлена с преобладанием первого уровня. Данная подфункция в целом является слабо сформированной у лиц юношеского возраста. Статистический анализ данных не подтвердил наличия значимых различий между группами участников ($\chi^2 = 0,66$ при $p = 0,71605$).

Качественный анализ. Рассмотрим наиболее яркие особенности выполнения заданий методики, характеризующие качественное своеобразие репрезентации отдельных подфункций участниками исследуемых групп. Обратимся к заданию «*Исследование сформированности знака как орудия самоидентификации*».

В обеих группах участников подфункция представлена в основном ответами двух уровней: третьим, характеризующим ориентированность участника на социокультурную детерминацию своей деятельности, и вторым, характеризующим ориентацию на подчеркивание отдельных физических или личностных свойств. Интернет-зависимых участников исследования отличало преимущественное акцентирование на отдельных личностных свойствах, в то время как участники в норме объективизировали социокультурную направленность идентификационных категорий. Отличительными чертами в развитии данной подфункции в группе интернет-зависимых лиц также стали сложности в ранжировании предлагаемых категорий и их меньшее количество в ответах в рамках первого задания методики. Ответы третьего уровня у некоторых интернет-зависимых участников выражались в выборе идентификационных категорий из «виртуальных» социальных практик («геймер», «друид», «обзорщик»). В целом анализ ответов участников экспериментальной группы свидетельствует, что лица с интернет-зависимостью склонны к описанию своих личностных черт вместо ролевых функций в обществе, что может отражать их меньшую вовлеченность в реальные (не виртуализированные) социокультурные практики и слабую идентифицированность с реально существующими социокультурными группами.

Обратимся к заданию «*Исследование сформированности идентификационных конструктов*». В отличие от большинства участников контрольной группы, которые демонстрировали способность построения автобиографического нарратива, в группе интернет-зависимых была выявлена фрагментированность структуры индивидуальной истории, эмпирически фундирующей идентификационную категорию. Так, у участников нередко возникали сложности с выделением из личного опыта событий, характери-

зующих их как акторов социальной практики. Например, была выбрана идентификационная категория «дочь»/«человек»/«мужчина», в обоснование которой предлагалось следующее повествование: «Дочь, потому что мама с папой родили, и как по-другому я стану дочерью» / «Я всегда таков был, как может быть иначе?» / «Мужчиной родился и буду им» и т.д. В случаях, когда ситуации, иллюстрирующие принадлежность субъекта к выбранной им социальной практике, все же объективизировались, участники экспериментальной группы демонстрировали, как правило, частично-опытный тип идентификационных конструктов, что выражалось в обозначении только одного временного периода (прошлого либо будущего) для эмпирической аргументации самоидентификации (более подробное описание типов самоидентификации представлено в [12]). В отдельных случаях зависимые от Интернета участники оказывались не способны выстроить автобиографический нарратив при возможности актуализации в памяти соответствующих событий прошлого, а также планов, ориентированных в будущее.

Подобные ответы можно рассматривать как следствие нечеткости временных границ жизненных этапов человека в связи с частичным замещением реальной автобиографии ее виртуальным эквивалентом, не предполагающим эмпирической (привязанной к хронотопу) аргументации принадлежности к одной из виртуальных социокультурных категорий. Еще одним фактором выявленных закономерностей можно считать некоторую хаотичность социальных интеракций и фрагментированность социальных отношений человека в Интернете, что приобретает особую важность в условиях преобладания последних в структуре его социальных отношений.

Обратимся к заданию «Исследование интегрированности идентификационных конструктов». Подфункция, исследуемая при помощи данного задания, сформирована в обеих группах преимущественно на первом (фрагментированность идентификации, отсутствие целостной репрезентации своего «Я» в сознании) и втором (полуфрагментированность идентификации) уровнях. Преобладание дезинтегрированности и частичной фрагментированности идентификационных конструктов в обеих группах может быть интерпретировано как отличительная особенность юношеского возраста, характеризующего личностным и профессиональным самоопределением и, как следствие, отсутствием целостности, динамичностью и внутренней подвижностью метаидентификационного конструкта.

Заключение

В ходе исследования выявлены значимые различия между лицами юношеского возраста в норме и их сверстниками с интернет-зависимостью в формировании самоидентификации как психической функции. Выявлены значимые различия между лицами юношеского возраста с интернет-зависимостью и в норме также в развитии двух (из трех) подфункций самоидентификации: становления знака в качестве идентификационной категории и формирования идентификационных конструктов. Таким образом, гипотеза о том, что уровень развития самоидентификации у участников без интернет-зависимости выше, чем у лиц, страдающих такой зависимостью, подтвердилась частично.

Качественный анализ показал, что интернет-зависимых участников исследования отличает преимущественная направленность на подчеркивание в идентификационных категориях отдельных свойств личности, в то время как участники в норме объективизировали социокультурную направленность ответов; также представителей экспериментальной группы отличают сложности в ранжировании предлагаемых категорий.

В отличие от контрольной группы, представители которой оказались способными к построению автобиографического нарратива на основе идентификационных категорий, участники экспериментальной группы отличались сложностями в выделении

из личного опыта событий, характеризующих их как акторов определенной социокультурной практики, а также в объединении разрозненных событий своей социальной истории в единую внутренне логически связанную событийную последовательность, что может объясняться некоторой хаотичностью социальных интеракций и фрагментированностью социальных отношений человека в Интернете в условиях преобладания последних в структуре его социальных отношений.

Дезинтегрированность идентификационных конструктов, выявленная в обеих группах участников, может быть интерпретирована как специфическая особенность юношеского возраста, характеризуемого личностным и профессиональным самоопределением и, как следствие, отсутствием целостности, динамичностью и внутренней подвижностью метаидентификационного конструкта личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Turkle, Sh. *Constructions and reconstructions of self in virtual reality: Playing in the MUDs* / Sh. Turkle. – New York : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1997. – P. 143–155.
2. Заковоротная, М. В. *Идентичность человека. Социально-философские аспекты* / М. В. Заковоротная. – Ростов н/Д : Изд-во Сев.-Кавказ. науч. центра высш. шк., 1999. – 246 с.
3. Дрепа, М. И. Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии / М. И. Дрепа // *Знание. Понимание. Умение*. – 2008. – № 2. – С. 189–193.
4. Войскунский, А. Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // *Психол. журн*. – 2004. – № 1. – С. 75–83.
5. Жичкина, А. Е. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков-пользователей Интернета / А. Е. Жичкина, Е. П. Белинская // *Труды по социологии образования*. – М., 2000 – С. 11–15.
6. Богомолова, Е. И. Личностная идентичность в условиях виртуализации бытия / Е. И. Богомолова // *Человек. Сообщество. Управление*. – 2014. – № 2. – С. 104.
7. Young, K. S. *What makes the Internet so addictive: Potential explanations for pathological Internet use?* / K. S. Young. – Chicago : Annual Meeting of the American Psychological Association, 1997.
8. Солдатова, Е. Л. Эго-Идентичность как системообразующий фактор формирования личностной зрелости / Е. Л. Солдатова, И. А. Шляпникова // *Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. Психология*. – 2010. – № 27. – С. 66–74.
9. Жичкина, А. Е. *Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста* : дис. ... канд. психол. наук / А. Е. Жичкина. – М., 2001. – 199 л.
10. Казнова, Н. Н. *Трансформация языковой личности в Интернет-коммуникации* : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Н. Н. Казнова ; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2011. – С. 10–13.
11. Дьяков, Д. Г. *Исследование самоидентификации у лиц, страдающих шизофренией: количественный и качественный анализ* / Д. Г. Дьяков, Н. П. Радчикова, Е. С. Малаховская // *Сибир. психол. журн*. – 2015. – № 57. – С. 102–123.
12. Дьяков, Д. Г. *Типология и функциональная структура самоидентификации как высшей психической функции* / Д. Г. Дьяков // *Педагогическая наука и образование*. – 2015. – № 2. – С. 11–18.
13. Дьяков, Д. Г. *Ценностные ориентации и самоидентификация личности: феномен кольцевой детерминации в психологии* / Д. Г. Дьяков // *Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту. Сер. Психологічні науки*. – 2014. – Вип. 1. – Т. 1. – С. 36–44.

14. Лоскутова, В. А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.18 / В. А. Лоскутова ; Новосибир. гос. мед. акад. МЗ РФ. – Новосибирск, 2004. – Режим доступа: <http://user.lvs.ru/vita/avtoreferat.htm>. – Дата доступа: 20.02.2016.

15. Розет, И. М. К вопросу о психологической природе идеалов / И. М. Розет // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 10. – С. 70–78.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.05.2016

Dyakov D.G., Mayseenok E.V. The Functional Structure of the Self-identification of Young Adults with Internet Dependence

The aim of this article is to identify the characteristics of the process of self-identification of persons with Internet dependence in youthful age. To achieve this goal, we have developed an experimental technique of research of identity containing the tasks aimed at studying the formation of the functional blocks of this process. This technique is based on the original normative model of identity constructed in line with the cultural-historical approach. It is shown that the functional structure of the self-identification of persons in youthful age with Internet addiction reveals significant quantitative and qualitative characteristics in comparison with the functional structure of this process in norm. There were revealed statistically significant differences between the control and experimental groups in the formation of identity as a higher mental function, as well as in the development of the formation of a sign as a self-identification tool and in the development of the self-identification constructs.

УДК 311:[616.83-053.2:159.9-055.26]

М.М. Карнелович¹, В.Н. Хильманович²¹канд. психол. наук, доц. каф. общей и социальной психологии
Гродненского государственного университета имени Я. Купалы²канд. пед. наук, зав. каф. медицинской и биологической физики
Гродненского государственного медицинского университета**СТАТИСТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ПРЕДИКТОРОВ САМОЧУВСТВИЯ
И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

В статье представлены результаты исследования предикторов самочувствия и совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития. Интерпретация данных эмпирического исследования осуществлена на основе зарубежных (Р. Лазарус) и отечественных (Р.М. Грановская, Т.Л. Крюкова) подходов к изучению копинга. Охарактеризованы особенности самочувствия матерей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, в сравнении с матерями контрольной группы. Раскрываются выявленные с помощью статистического анализа эмпирических данных предикторы стратегий совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития: возраст, уровень образования, семейное положение матери, количество воспитываемых детей. Выявленные корреляционные взаимосвязи между самочувствием женщин и используемыми ими стратегиями копинга свидетельствуют о необходимости организации системной психолого-педагогической помощи матерям по преодолению трудностей, возникающих в процессе ухода и воспитания ребенка с особенностями психофизического развития. Обсуждаемые в статье вопросы представляют практический интерес для специалистов коррекционно-реабилитационных и психолого-педагогических центров.

Введение

Проблема психологического совладания личности со стрессовыми ситуациями активно разрабатывается в зарубежной и отечественной кризисной психологии. Однако нерешенными остаются вопросы, связанные с изучением совладающего поведения родителей, воспитывающих детей-инвалидов, детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). Увеличение количества детей вышеназванных категорий указывает на необходимость разработки и внедрения научно обоснованных методов психологической и социально-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с ОПФР. Семья обладает значительным реабилитационным потенциалом, который может быть направлен в помощь ребёнку с проблемами в развитии, однако его использование возможно лишь при адекватном совладающем поведении родителей в отношении трудностей развития ребенка. Уровень и качество преодоления жизненных трудностей зависят от того, насколько успешно функционирует семья, как эффективно взаимодействуют партнерская, родительская и детско-родительская подсистемы.

На сегодняшний день специалистам уже немало известно о трудностях и проблемах, с которыми сталкиваются родители, воспитывающие детей с тяжёлыми заболеваниями. Однако до сих пор родительская подсистема остаётся наименее изученной, особенно когда речь идет о родителях терминально больного ребенка, ребёнка с ОПФР. Сконцентрированность на проблемах качества жизни самого «особенного» ребёнка нередко приводит к тому, что родителям и другим близким родственникам не задаются вопросы о том, какой они видят свою собственную жизнь. Вместе с тем семейным факторам в формировании личностных копинг-ресурсов и индивидуального копинг-стиля ребёнка принадлежит решающая роль [1], но изучение семейного стресса и способов его преодоления осуществлялось недостаточно из-за трудоёмкости проведения подобных исследований. Преобладание того или иного стиля реагирования (защитного или совладающего) характеризует проявление активности, точнее проявление субъектности

членов семьи. С точки зрения субъектно-деятельностного подхода саморегуляция человека основывается на его собственных возможностях по организации своей активности в форме индивидуальной композиции психических ресурсов, избираемых в соответствии с жизненной ситуацией [2; 3].

Совладающее поведение в научной литературе рассматривается как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией адекватными личностным особенностям и ситуации способам через осознанные стратегии действий [1; 2; 4]. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие субъекта с ситуацией (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю, например, смертельная болезнь). Зарубежное понятие «копинг» мы рассматриваем как синоним понятию «совладающее поведение».

Анализ литературы показал, что нет единой точки зрения на существование полоролевых особенностей копинга у мужчин и женщин: данные многих авторов противоречивы и не соотносятся друг с другом. Поведение членов семьи в трудных жизненных ситуациях может проявляться как в форме психологической защиты от неприятных переживаний, так и в виде конструктивной активности личностей, направленной на разрешение проблем, т.е. совладающего поведения. Доказана значимая роль родителей в формировании представлений ребёнка о трудных жизненных ситуациях и их оценке. В частности, исследователем Т.Л. Крюковой получены результаты, подтверждающие, что представление и оценка ситуации как трудной формируется именно под воздействием семьи, а переживание ребенком наличия или отсутствия субъективного контроля над ситуацией напрямую зависит от специфики представлений родителей о ней и о самом ребёнке, его потенциалах и ресурсах [1]. В работах Г. Фюр, посвященных проблеме переживаний родителей, имеющих детей с тяжелыми заболеваниями, утверждается, что существует приоритетность роли матери в уходе и воспитании ребенка с тяжелым хроническим заболеванием [5].

В процессе воспитания ребёнка с ОПФР женщина сталкивается с проблемами и трудностями по уходу за ним и привитию необходимых навыков и, соответственно, испытывает специфические эмоциональные переживания, поэтому актуальным представляется выявление психологических предикторов самочувствия и совладающего поведения матери, воспитывающей ребенка с ОПФР. При определении предикторов мы исходим из понимания их как независимых переменных, изменения в которых приводят к изменениям других зависимых переменных – откликов [6].

Цель исследования – выявить предикторы самочувствия и совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с ОПФР. Гипотеза исследования: предикторами самочувствия и совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с ОПФР, являются как характеристики самой матери (возраст, уровень образования), так и факторы семейной среды (семейное положение матери, число воспитываемых ею детей).

Методы исследования: теоретический анализ литературы, методика САН (самочувствие, активность, настроение), опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Р. Лазарус), опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» (С.С. Гончарова), корреляционный анализ по Спирмену, Н-критерий Крускала – Уоллиса.

Выборку составили 68 матерей, воспитывающих детей с ОПФР, и 50 матерей контрольной группы, проживающих в Гродненской области и г. Гродно.

Результаты исследования и их обсуждение

Для статистической обработки данных, полученных с помощью психодиагностических методик на первом этапе исследования, мы выбрали корреляционный анализ по Спирмену. Сила или теснота корреляционной связи определяется по величине коэф-

коэффициента ранговой корреляции Спирмена и уровня статистической значимости этого коэффициента. Обнаруженные связи между показателями самочувствия и копинг-стратегий представлены в матрице интеркорреляций (таблица).

Таблица. – Матрица интеркорреляций между показателями самочувствия и копинг-стратегий матерей, воспитывающих детей с ОПФР

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1		0,063	0,0113	0,014	0,112	0,112	0,02	0,047	0,02	0,12	0,083	0,244
2			0,108	0,005	0,283	0,363	0,22	0,185	0,11	0,052	0,403	0,094
3				0,106	0,299	0,246	0,14	0,17	0,16	0,349	0,048	0,328
4					0,035	0,461	0,25	0,059	0,05	0,001	0,262	0,072
5						0,079	0,06	0,393	0,03	0,172	0,229	0,121
6							0,29	0,27	0,16	0,059	0,337	0,202
7								0,168	0,642	0,18	0,293	0,161
8									0,552	0,054	0,344	0,001
9										0,07	0,653	0,192
10											0,072	0,753
11												0,045
12												

Примечание. – Колонки: 1 – возраст; 2 – самочувствие; 3 – активность; 4 – настроение; 5 – проблемно-ориентированный копинг; 6 – эмоционально-ориентированный копинг; 7 – копинг, ориентированный на избегание; 8 – поиск поддержки; 9 – повышение самооценки; 10 – самообвинение; 11 – анализ проблем; 12 – поиск виновных.

Воспользуемся следующей интерпретацией значений коэффициентов корреляций: $r < 0,3$ – связь слабая, $0,3 < r < 0,7$ – умеренная, $0,7 < r < 1$ – тесная. Знак «минус» говорит об обратной зависимости. На основании таблицы и проведенных расчетов видим (выделенные значения), что статистически значимые значения коэффициент корреляции имеет в пересечении следующих колонок: 6 и 2 (эмоционально-ориентированный копинг – самочувствие); 6 и 4 (эмоционально-ориентированный копинг – настроение); 8 и 5 (поиск поддержки – проблемно-ориентированный копинг); 9 и 7 (повышение самооценки – копинг, ориентированный на избегание); 9 и 8 (повышение самооценки – поиск поддержки); 10 и 3 (самообвинение – активность); 11 и 2 (анализ проблемы – самочувствие); 11 и 6 (анализ проблемы – эмоционально-ориентированный копинг); 11 и 8 (анализ проблемы – поиск поддержки); 11 и 9 (анализ проблемы – повышение самооценки); 12 и 3 (поиск виновных – активность); 12 и 10 (поиск виновных – самообвинение). Раскроем психологическую феноменологию полученных корреляционных взаимосвязей переменных.

Как установлено, эмоционально-ориентированный копинг умеренно положительно связан с показателями самочувствия и настроения матери, воспитывающей ребенка с ОПФР. Чем чаще женщина использует стратегии эмоционально-фокусированного копинга с активным выражением эмоций, нередко возмущением и протестом по отношению к трудностям, а также дистанцированием и самоконтролем, тем более позитивным является ее самочувствие и настроение. Наши данные подтверждают теоретические представления о копинге ведущих исследователей Р. Лазаруса и С. Фолкмана о том, что копинг имеет специфику не только в связи с индивидуально-личностными особенностями субъекта, но и в связи с особенностями трудной ситуации [7]. Для единичных ситуаций, вызывающих стресс, наиболее адаптивным оказывается проблемно-ориентированное совладание, позволяющее относительно быстро разрешить трудности, в то время как в ситуациях хронического стресса, когда ситуация не поддается контро-

лю со стороны субъекта или когда нет возможностей разрешения трудности в краткие сроки (как в случае с ребенком с ОПФР), помимо проблемно-ориентированного копинга продуктивным оказывается также и эмоционально-ориентированное совладание, с помощью которого субъект регулирует свои эмоции, развивает оптимизм и уверенность в наличии выхода из сложившейся ситуации, изменяет отношение к случившемуся.

Копинг, ориентированный на анализ проблемы, предполагает как агрессивные межличностные усилия матери, направленные на изменение ситуации, так и холодные, рациональные, преднамеренные действия, направленные на разрешение трудностей, связанных с воспитанием ребенка с ОПФР. Чем более выражен данный вид копинга, тем лучше показатели самочувствия матери. Проблемно-ориентированный копинг имеет также положительные корреляционные связи с другими видами совладания: поиском поддержки у социального окружения у значимых и (или) более опытных людей, а также стратегией повышения самооценки – более глубоким осознанием матери собственной ценности как личности, наличием веры в собственные ресурсы в преодолении трудностей в развитии и воспитании ребенка с ОПФР. Выявлено также, что чем более мать склонна прибегать к стратегии самообвинения, а также обвинения других в проблемах своего ребенка, тем выше показатели ее активности, и наоборот. Необходимо подчеркнуть, что самообвинение и агрессивность – неадаптивные варианты совладающего поведения матери, характеризующиеся переживанием злости и возложением вины на себя и других.

На следующем этапе исследования для дальнейшей обработки данных был применен U-критерий Манна – Уитни. Он позволяет оценить различия между выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Метод определяет, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между рядами. Чем меньше эта область, тем более вероятно, что различия статистически значимы. Применение критерия Манна – Уитни дало следующие результаты: в группе матерей, воспитывающих детей с ОПФР, у замужних женщин показатели самочувствия оказались статистически значимо выше ($U = 268$; $p = 0,0443$), а показатели копинг-стратегии «поиск поддержки» – ниже ($U = 113,5$; $p = 0,025$) в сравнении с разведенными женщинами. Графически это можно представить в виде коробковых диаграмм (рисунок 1).

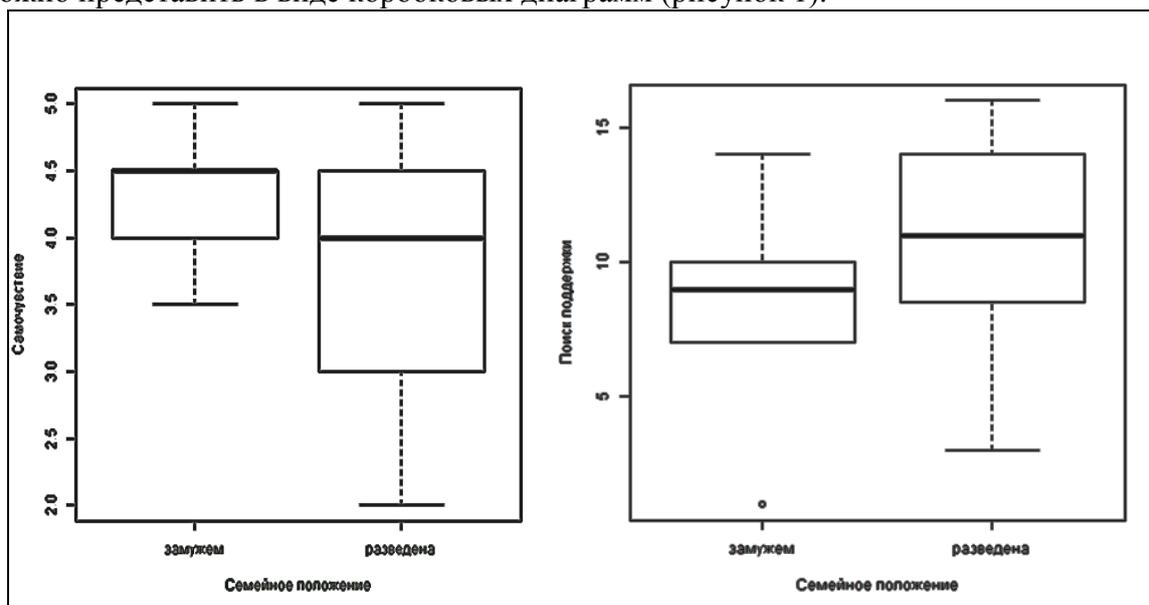


Рисунок 1. – Коробковые диаграммы связей показателей «самочувствие – семейное положение» и «поиск поддержки – семейное положение»

Как следует из рисунка 1, семья взаимодействует с такими проблемными ситуациями, решения которых бывают невозможны через индивидуальную активность только отдельного члена, но возможны в активности совместной; принятие каждым членом семьи жизненных трудностей, связанных с ОПФР ребенка, при котором он активно и осмысленно ищет выход из ситуации, используя уже имеющиеся у него возможности и осваивая возможности новых стратегий копинга, существующих только в семейной активности. Для разведенных женщин (57,5% выборки), воспитывающих детей с ОПФР без супруга, закономерно стремление поделиться своей проблемой с другими людьми, заручиться их поддержкой, одобрением, советами. Матери, воспитывающие ребенка с ОПФР без супруга, испытывают негативные переживания, сказывающиеся на их самочувствии, и поэтому особенно нуждаются в системной психологической помощи и социально-педагогической поддержке, которые целесообразно реализовывать на базе центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации детей с ОПФР.

Далее для анализа данных был применен Н-критерий Крускала – Уоллиса, позволяющий оценить различия одновременно между двумя и более выборками по уровню какого-либо признака. Он позволяет установить, что уровень признака изменяется при переходе от группы к группе, но не указывает на направление этих изменений. В нашем случае требовалось сравнить три независимые выборки матерей, имеющих одного, двух или троих детей, один из которых имеет ОПФР, и проявление особенностей самочувствия и совладающего поведения матери. Как показано на рисунке 2, у женщин с тремя детьми, из которых один ребенок с ОПФР, самочувствие достоверно хуже, чем у женщин, у которых единственный ребенок с ОПФР, и женщин с двумя детьми, из которых один с ОПФР. Многодетная мать, сталкиваясь с большим числом задач, которые необходимо решать одновременно, испытывает больший внутриролевой конфликт, что повышает уровень ее утомления и приводит к ухудшению самочувствия. Стратегия «Поиск виновных» у женщин с тремя детьми, из которых один с ОПФР, достоверно выше, чем у женщин с одним и двумя детьми, один из которых имеет ОПФР. По-видимому, с увеличением числа воспитываемых детей, среди которых есть дети без проблем в развитии, мать склонна считать, что наличие ОПФР у ее ребенка – это результат либо непрофессиональных действий врачебного персонала, либо деструктивного поведения социального окружения и иных факторов, мало поддающихся объективной оценке.

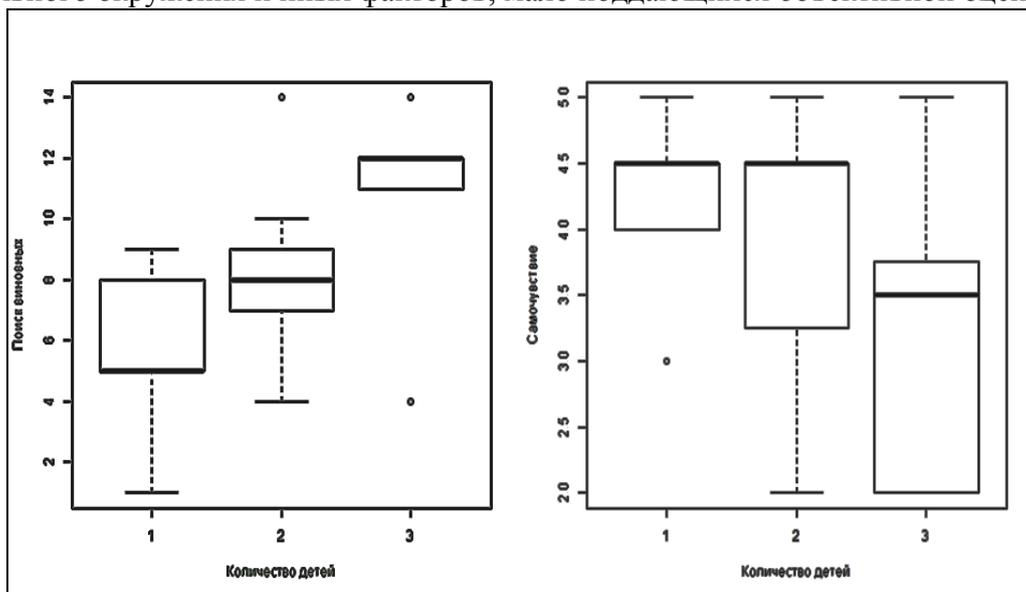


Рисунок 2. – Коробковые диаграммы показателей самочувствия и копинга у матерей с разным числом детей, один из которых имеет ОПФР

С помощью U-критерия Манна – Уитни были выявлены различия стратегий совладающего поведения у матерей, воспитывающих ребенка с ОПФР и имеющих разный уровень образования (рисунок 3).

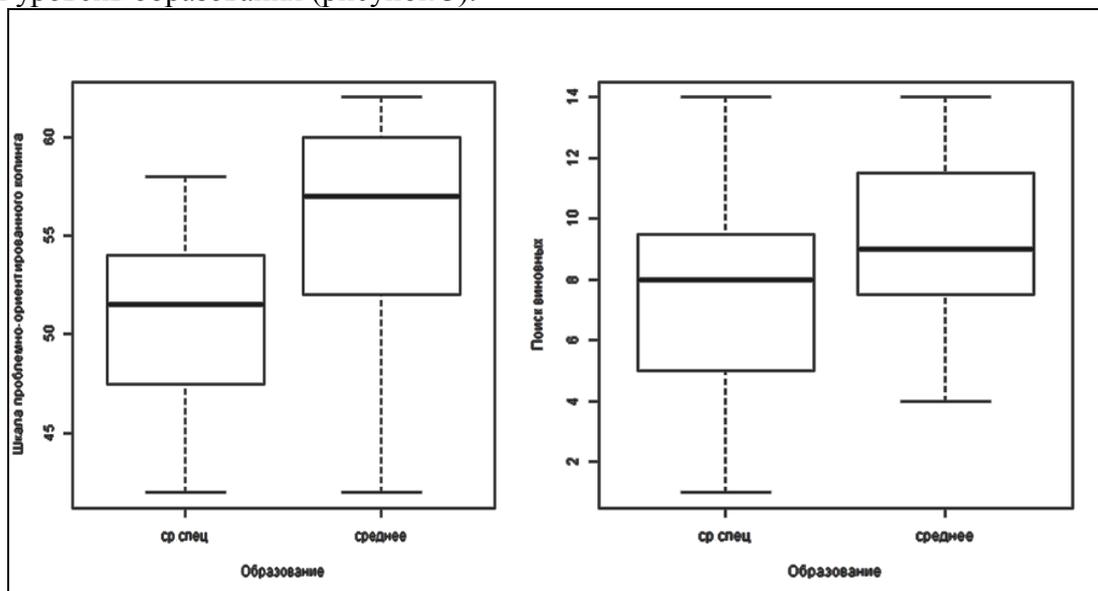


Рисунок 3. – Коробковые диаграммы показателей копинга у матерей с разным уровнем образования, воспитывающих ребенка с ОПФР

Как следует из результатов статистической обработки эмпирических данных, отображенных на рисунке 3, матери со средним уровнем образования чаще, чем матери со средне-специальным образованием, используют проблемно-ориентированный копинг ($U = 99,5$; $p = 0,0065$) и копинг-стратегию «Поиск виновных» ($U = 289$; $p = 0,0161$) в процессах совладания с жизненными трудностями, возникающими при воспитании ребенка с ОПФР.

Заклучение

Как показывают эмпирические данные, когнитивные и социально-психологические ресурсы матерей, воспитывающих детей с ОПФР, могут быть как адаптивными, так и дезадаптивными.

Среди *когнитивных копинг-стратегий* матерей, воспитывающих детей с ОПФР, к *продуктивным* (адаптивным) относятся: проблемный анализ, направленный на рефлексию трудностей воспитания ребенка с ОПФР и возможных путей их разрешения; среди *эмоциональных* – активное возмущение и противостояние трудностям, оптимизм и уверенность в возможности их разрешения; среди *поведенческих* – поиск социальной поддержки, сотрудничество со значимыми или более опытными людьми, ближайшим окружением, а также предложение своей помощи другим матерям с подобными проблемами.

Непродуктивные (дезадаптивные) копинг-стратегии, выявленные у матерей, воспитывающих детей с ОПФР, – поиск виновных, проявление агрессии, переживание злости и возложение вины на других.

В ходе статистического анализа были определены предикторы самочувствия, настроения, активности и копинг-стратегий у матерей, имеющих детей с ОПФР: уровень образования; семейное положение матери; число воспитываемых ею детей. Не выявлено значимых различий самочувствия и копинг-стратегий у матерей разного возраста.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его материалы могут использоваться центрами психологической помощи, медицинской реабилитации, коррекционно-развивающего обучения и реабилитации при осуществлении консультационной и коррекционной работы с семьями, воспитывающими детей с ОПФР. Результаты исследования могут быть также полезны студентам, изучающим кризисную психологию и психологию семьи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения / Т. Л. Крюкова. – Кострома : Изд-во КГУ, 2004. – 376 с.
2. Сергиенко, Е. А. Субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни: регуляция поведения / Е. А. Сергиенко // Субъект и личность в психологии саморегуляции : сб. науч. тр. / Психол. ин-т Рос. акад. образования ; под ред. В. И. Моросановой. – М. – Ставрополь : Изд-во Психол. ин-та РАО ; СевКавГТУ, 2007. – С. 256–273.
3. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы : сб. науч. тр. / под ред. А. Л. Журавлева [и др.] ; Ин-т психол., Рос. акад. наук. – М. : Ин-т психол. РАН, 2008. – 204 с.
5. Фюр, Г. «Запрещённое горе» (об ожиданиях и горе, связанных с ребёнком, родившимся с функциональными ограничениями) / Г. Фюр. – Минск, 2003. – 54 с.
6. Марютина, Т. М. О природе психологических предикторов / Т. М. Марютина, О. Ю. Ермолаев, В. И. Трубников // Психол. наука и образование. – 1998. – № 1. – 27–34.
7. Останина, Н. В. Подходы к классификации копинг-поведения в научной литературе / Н. В. Останина // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2008. – № 70. – С. 127–131.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 02.06.2016

Karnelovich M.M., Khilmanovich V.N. Statistical Evaluation of the Predictors of Health and Coping Behavior of Mothers Who are Bringing up the Children with Special Needs

In the article the results of study of predictors of health and coping-behavior of mothers who bring up the children with special needs are presented. Interpretation of the data of empirical research are carried out on the basis of foreign (R. Lazarus) and domestic (P.M. Granovskaya, T.L. Kryukov) approaches to the study of coping. The features of health of mothers who bring up the children with special needs compared with the control group mothers are described. Revealed by statistical analysis of empirical data the predictors of coping strategies of behavior of mothers raising children with special needs (age, level of education, marital status, mother, number of children) are disclosed. The revealed correlations between the health of women and used coping strategies show the need of development of the system of psycho-pedagogical help to mothers to overcome the difficulties that arise in the process of care and education of children with special needs. The issues, discussed in the article, represent practical interest for specialists in the sphere of correction and rehabilitation, as well as for psycho-pedagogical centers.

УДК 159.95

Е.И. Медведскаяканд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина**ТЕКСТ И ГИПЕРТЕКСТ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧТЕНИЯ И ЧИТАТЕЛЕЙ**

Систематизированы теоретико-эмпирические данные о чтении как специфическом виде деятельности человека и его трансформации в новых социокультурных условиях. Рассматриваются два вида чтения: традиционного текста и гипертекста. В рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского обосновываются различия текста и гипертекста как «культурных орудий». Анализируются психологические последствия обращения к ним взрослых субъектов, которые проявляются в специфике формирования и функционирования высших психических функций при чтении текстов на разных носителях информации.

Введение

С повсеместным распространением мультимедийных информационных устройств тысячелетиями складывающаяся культурная ситуация, в которой главным носителем социально-исторического опыта выступало письменное слово, начинает кардинально меняться. Канадский социолог М. Маклюэн полагает: «Электрическая технология хозяйничает у нас дома, а мы немые, глухие, слепые и бесчувственны перед лицом ее столкновения с технологией Гуттенберга» [1, с. 21]. При этом новую технологию ученый считает «внутренней угрозой», которая пока еще не осознается. Однако ее социальные последствия уже проявляются и фиксируются следующим образом:

1) рост функциональной дислексии (или неграмотности) подрастающего поколения, т.е. неумение пользоваться печатными текстами для бытовых, учебных, производственных нужд [2; 3];

2) увеличение числа алитератов – людей, обращающихся к письменной речи только при необходимости, под давлением жизненных обстоятельств [3; 4];

3) наличие у студентов очевидных дефицитов базовых академических компетенций, выражающихся в отсутствии рациональных приемов поиска и переработки учебной информации [5; 6] и др.

Одной из причин названных негативных тенденций является появление все большего числа разнообразных носителей информации, в конкурентной борьбе с которыми книга начинает проигрывать. Согласно данным, полученным российской исследовательской организацией «Левада-Центр» в 2008 г. по заказу Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям, россияне стали читать намного меньше, о чем свидетельствует статистика как посещения публичных библиотек, так и наличия собственных собраний книг. В частности, с 1995 по 2005 г. количество семей, вообще не имеющих домашней библиотеки, увеличилось с 58 до 70%. По мнению социологов, такой значительный рост свидетельствует о «разрастании социального массива, не нуждающегося в письменно-печатной культуре и довольствующегося ТВ, “общества телезрителей”» [7, с. 184]. Подобные тенденции наблюдаются во всем мире. Это дает основание говорить, что будущее скорее за цифровыми электронными технологиями, чем за печатными СМИ и даже телевидением (которое молодым людям кажется слишком медленным). Кроме того, как отмечает Д. Рашкофф, сегодня уже «никто не воспринимает медиа-мейнстрим всерьез. Выросши на диете из медиа-манипуляций, все мы начали понимать, из каких ингредиентов слагаются эти махинации» [8, с. 4].

Таким образом, уникальность современного периода заключается не только в формировании информационного общества, но скорее в том, что в этом новом обществе встречаются (и пока сосуществуют) две разные информационные культуры, осно-

ывающиеся на разных типах семиозиса: традиционная культура печатного слова и формирующаяся культура мультимодального образа. Хотя некоторые специалисты считают детей «цифровыми аборигенами», а взрослых «цифровыми иммигрантами» [9], строго возрастная принадлежность к определенному типу культуры довольно относительна. У каждого в собственном опыте есть, с одной стороны, примеры молодых людей, мало интересующихся кибертехнологиями, с другой стороны, примеры пожилых, чрезмерно ими увлеченных.

Текст и традиционный читатель

Письменная речь формируется на основе устной: первоначально человек учится читать, а потом писать. И читает в течение жизни он больше, чем пишет. Несмотря на это, чтение изучено значительно меньше, чем письмо, что связано со значительными трудностями операционализации различных этапов его формирования, нередко требующих специального оборудования.

Специалистами выделяются разные виды чтения, отличающиеся по содержанию (массовое – элитное), целям (познавательное – развлекательное), темпу (быстрое – медленное), логике изложения (линейное – нелинейное) и др. Детальный анализ современных читательских предпочтений русскоязычной аудитории можно найти в соответствующих работах [7; 10–12]. В качестве ведущей тенденции ученые отмечают возрастающую прагматизацию чтения, преобладание инструментального аспекта («чтобы уметь») над познавательным («чтобы знать»).

В этом контексте интерес представляют наблюдения библиотечных специалистов, которые свидетельствуют: «В тех случаях, когда чтение научной литературы является неотъемлемой частью творческой деятельности, переход от навыков восприятия печатных текстов к электронным осуществляется сложнее, чем при чтении “деловой литературы” (справочных и информационных изданий, учебников, пособий, практических руководств). Очевидно, печатные тексты научных документов несут иную смысловую, эмоциональную, психологическую и временную нагрузку, нежели тексты документов для делового чтения» [13]. Однако указанная значимость печатного текста относится к достаточно узкой группе «профессиональных» читателей, которые одновременно выступают и создателями новых текстов (относительно ученых можно говорить о новых знаниях, воплощенных в тексте).

В целом же изменяется не только целевая установка чтения, но и сам его процесс. Итальянский ученый А. Петруччи характеризует современного читателя как анархичного, отвергающего традиционные каноны чтения как по содержанию, так и по форме. Он приводит следующее наблюдение: «Впечатление, которое складывается от посещения американских университетов, и особенно их библиотек (оно основано, конечно, на личном опыте, но его можно сделать более обобщенным), выражается в том, что молодые читатели действительно меняют как в этих, так и в других учреждениях до сих существующие достаточно строгие правила обращения с книгой. То, что это явление было отмечено в библиотеках, европейскому наблюдателю кажется еще более показательным. Это говорит о том, что традиционная модель больше не действует на практике даже в местах своего прежнего триумфального господства» [14, с. 467–468]. «Новым читателям», по мнению А. Петруччи, свойственно и иное, не образовательно-культурное, а потребительское отношение к чтению и книге: во-первых, это «совершенно свободное, выбранное и предпочтительное для них (читателей) положение тела», во-вторых, «значительно интенсивное в физическом плане обращение с книгой по сравнению с бережным, традиционным» – т.е. сегодня читатели позволяют себе ее сгибать, мять, комкать, рвать и т.п. [14, с. 468].

Обозначенная тенденция прагматизации чтения присутствует и в Интернете, среди пользователей которого только 12% россиян читают книги в следующем по убыва-

нию популярности порядке: справочная, специальная, художественная литература [15]. Вместе с тем новые технологические возможности открывают и новые перспективы чтения, в частности, чтение художественной литературы через появление интерактивных гипертекстов, в которых читатель самостоятельно выбирает способ ознакомления с произведением, что открывает простор для творчества читателей, фактически превращая их в соавторов [16]. Однако в целом, по мнению ученых, обозначенная тенденция к сокращению читателей будет сохраняться в будущем, т.е. в их числе останутся только те, кто действительно любит читать, независимо от носителя слова (бумажного или цифрового).

Американский педагог и медиаэколог Н. Постман считает, что ведущие формы коммуникации определяют интеллектуальную значимость культуры, иначе говоря, определяют когнитивный уровень развития человека как ее продукта [17]. Он выделяет следующие черты «печатного интеллекта»: 1) контроль за состоянием своего тела (минимальное условие для продуктивного чтения); 2) умение за эстетикой букв расшифровывать собственно значение слов, что формирует у читателя качества отстраненности и объективности; 3) способность различать «очарование» слов и выстроенных с их помощью аргументов; 4) умение запоминать вопросы, чтобы в процессе чтения найти на них ответы (терпимость к отложенному ответу); 5) способность к формулированию контраргументов; 6) определенная изоляция, т.е. опора только на свои собственные интеллектуальные возможности при понимании читаемого.

Таким образом, у читателя формируются способности к концентрации внимания и самоуправлению, самостоятельность и критичность мышления, диалогичность (или полифоничность) сознания, позволяющая слышать голос другого. Эмпирическим подтверждением данного заключения может служить образовательный опыт Финляндии, учащиеся которой стабильно занимают первые места в международных исследованиях PISA (Program for International Student Assessment), направленных на выявление качества обучения [11]. Одним из факторов успеха этой страны выступает особое внимание к чтению: во-первых, это специальная подготовка педагога к текстовой деятельности, в том числе и появление в школе консультантов чтения, во-вторых, систематическая и целенаправленная работа по овладению детьми приемами работы с текстами на всех предметах.

Обозначенные выше психологические качества соответствуют западной утилитарной модели, которая описывается формулой: техника чтения + понимание = функциональная грамотность. Отечественные ученые к этой модели (правда, с поправкой на содержание читаемого материала) добавляют также сочувствие и созидание (интегративно-ассоциативных понятий, чувств, смыслов) [18, с. 20]. Таким образом, к названным выше функциональным характеристикам можно добавить еще как минимум развитие воображения, обогащение опыта переживания и сопереживания.

Гипертекст и «новый» читатель

Открытый гипертекст считается фундаментальной идеей, сделавшей Интернет таким популярным у пользователей. Эта технология позволяет субъекту составлять собственный текст, используя для этого разрозненные электронные информационные материалы. Причем текст представляет собой не только вербализацию, это также графику, мультимедиаобразы и др.

Сегодня существует множество определений гипертекстов, предлагаемых представителями разных наук [19; 20]. В большинстве из них выделяются следующие его характеристики: нелинейность структуры, отличающая этот текст от традиционного; вариативность и произвольность связи между различными составляющими текста; обращение к электронным технологиям при их создании. В последнее десятилетие гипертекст рассматривается как модель культуры постмодерна, отражающий ее основные ха-

рактики: плюрализм, фрагментарность, изменчивость, децентрацию, неопределенность. В частности, отмечается, что распространение практики гипертекстов вызывает и определенные изменения в обыденном сознании: за счет преобладания процесса визуализации трансформируется традиционное логоцентрическое нарративное сознание и растет его демассификация, поскольку уже небольшие социальные группы обмениваются «созданными ими самими образами и моделями» [21, с. 162].

Особенно активно исследуют гипертекст филологи, прежде всего с позиций психолингвистики и когнитивной лингвистики. Педагоги осуществляют обоснование использования данной технологии в образовании детей и взрослых и ее апробацию в разных формах обучения. Собственно психологического анализа чтения гипертекста в литературе не обнаружено.

Сам термин гипертекст был введен программистом Т. Нельсоном, разрабатывающим проект «Ксанаду», который направлен на более эффективное использование компьютера в виде всеобщей системы электронных публикаций и архива [22]. При этом разработанное Т. Нельсоном программное обеспечение предполагает не только просмотр текстов, но и активную работу с ними (комментирование, редактирование и др.). По его мнению, файловая структура хранения информации жесткая, а потому неестественная. Чтобы сделать эту систему проще и гибче, в названном проекте используется идея «трансклюзия» (translusion) как возможность многократного включения некоторого текста во вновь созданные (т.е. вставка электронной копии одного текста в другой). Программа Т. Нельсона не получила широкого распространения (и здесь психологическим объяснением, совершенно не противоречащим законам рыночной конкуренции, выступает невостребованность ее возможностей со стороны пользователей). Зато огромную популярность приобрела World Wide Web – часть Интернета, основанная на гипертекстовом протоколе http (Hyper Text Transport Protocol), предполагающая уже не активную переработку текста пользователем, а лишь его просмотр и основывающаяся не на идее включения, а на идее гипертекстовой ссылки (link).

Аналогия между обычной текстовой ссылкой и гиперссылкой (за исключением уменьшения времени получения последней) только кажущаяся: «“пристыкованный” посредством гиперссылки текст функционирует иначе, чем цитата или примечание в традиционном тексте» [23, с. 79]. Линейность печатного текста обеспечивает логическую целостность его содержания, а тем самым и создает естественную возможность для осмысления читателем. «Традиционный текст – это как поезд, а ссылки и примечания в нем подобны мелькающим в окне указателям городов или ландшафтным видам ...примерно с той же вероятностью быть посещенными, как и другие тексты, из которых взяты цитаты и/или примечания» [23, с. 79].

В.В. Никитаев полагает, что гипертекст является механическим продуктом, сконструированным посредством монтажа. В результате коллажирования теряется целостность текста как единого предмета, и он распадается на прототекст и паратекст. Прототекст – это первая страница, с которой начал посетитель Web-сеанс. «Гиперссылки в таком прототексте суть возможные точки пристыковки других модулей» [23, с. 80]. В результате коллажа появляется паратекст или результирующий виртуальный текст как итог чтения посетителя. И очевидно, что разные посетители, начав с одной электронной страницы, прочтут разные тексты. Только на первый взгляд все зависит от цели и интересов разных субъектов чтения, т.к. «гиперссылки текста некоего web-сайта ведут к другим текстам того же сайта (или сервера)» [23, с. 80]. Иначе говоря, движение по ссылкам отражает «рамки» автора прототекста и фактически диктует его волю.

Один из самых авторитетных специалистов в области Интернета М. Кастельс, считает его продуктивной для отдельной личности «технологией освобождения» [24, с. 304]. Вместе с тем, анализируя существующие практики обращения к сетевым ресурсам, он отмечает рост сетевого индивидуализма: каждая личность создает свой персональный

гипертекст, что потенциально может явиться препятствием для поиска общего языка, а значит, и общего смысла. По его мнению, «протоколами смысла», или «коммуникативными мостиками» [24, с. 220–221] между персонализированными гипертекстами, в будущем может стать искусство.

Что касается создания собственного текста, сконструированного в Интернете, то здесь отмечается эффект автоматического письма. Это скорее «черновики», что-то среднее между непосредственной устной речью и специально созданным письменным текстом, отражение предрационального уровня сознательности. «Проявлением указанного эффекта является некоторая обрывочность мысли, более рваный (тезисный) стиль изложения без развернутой аргументации» [25, с. 63]. Причем, как тонко отметил опытный и пишущий философ, за месяц общения в Интернете на форуме, посвященном воображению человека, он написал 10 печатных листов подобного чернового текста, в то время как скорость создания традиционных текстов намного ниже. К таким же выводам приходят и филологи, исследующие различные формы речевой деятельности в Интернете: «В “сетевом языке” размываются границы между письменной, книжной речью и языком повседневного общения, появляются новые формы изложения материала в виде “письменной разговорной речи”» [26, с. 104].

Представляется целесообразным провести также дополнительные сравнения традиционного чтения и чтения с экрана монитора. Как известно, глаз опытных читателей двигается не линейно, а посредством быстрых скачков от одной точки фиксации к другой, т.е. сам процесс чтения и осуществляется в эти моменты фиксации глаз, которые в 12–20 раз превосходят время их движения. Совершенно не исключены и регрессии, причинами которых выступают степень знакомости слова, соответствие контекста его употребления общепринятому и др. В оригинальных экспериментах Т.Г. Егорова было доказано, что ограничение поля зрения (и в том случае, когда закрывался только что прочтенный текст, и в том случае, когда не было возможности увидеть предстоящий текст) вызывают серьезные проблемы чтения. Причем проблемы в разных его составляющих. Одна из них – это собственно ухудшение техники чтения или перехода от слова видимого к произносимому. «Прослеживание темпов чтения приводит нас, таким образом, к выводу, что лишение опытного читателя возможности забежать глазами вперед и возвращаться назад тормозит процесс чтения, причем торможение больше при чтении в условиях ограничения глаз в их возможности забежать вперед произнесения» [27, с. 19].

Другая проблема относится к дезорганизации понимания, а именно «ограничение свободы движения глаз у опытных читателей приводит к расстройству не только техники чтения, но и понимания прочитанного» [27, с. 20]. Эти данные могут служить обоснованным предположением о том, что чтение с экрана монитора не совершенствует навык чтения, поскольку, несмотря на все возможные опции технического воспроизведения страницы текста, она редко размещается на экране целиком, а возможность «глаз забежать вперед произнесения» вообще минимальна. Это позволяет говорить о том, что чтение с экрана монитора не способствуют становлению навыка чтения ни в его операциональном, ни в содержательном компонентах.

Дополнительным доказательством трудностей чтения с экрана монитора могут выступать эмпирические расчеты, полученные эстонским психологом В.М. Лившицем [28]. Целью его исследования выступало определение скорости переработки информации, которую ученый рассматривает как показатель успешности адаптации человека к среде при достижении определенной цели. Для оценки этой скорости В.М. Лившиц предложил формулу, в которой соотносится количество распознаваемых букв и затраченное на этот процесс время: $W = I/t$ бит/(буква-час), где I – приращение информации, t – время адаптации. В ходе серии экспериментов В.М. Лившиц выделил три фактора сложности среды, замедляющие скорость переработки информации: форма предъявления, характер сигнала и инварианты среды. При вербальной форме предъявления сти-

мулов у взрослых испытуемых замедлялась скорость их распознавания по сравнению с визуальной в два раза. Более существенно на скорость влияет характер сигнала: при визуальной дискретной (мигание) демонстрации букв скорость была меньше в три раза, чем при постоянно высвечиваемом стимуле. Но наибольшее влияние на скорость переработки оказывает инвариантность стимулов: вне зависимости от объема самой информации отсутствие в ней неких устойчивых ориентиров снижало скорость ее обработки в 10 раз. А ведь при чтении большинства Web-текстов в онлайн-режиме как раз присутствует два последних фактора: дискретный характер предъявления текста и непостоянство самого материала. Это позволяет говорить о том, что реальная скорость (если стоит задача обработки материала) не так высока, как могла бы быть.

Результаты некоторых зарубежных исследований, на первый взгляд, отвергают представленное выше заключение. Например, установлено, что опытные веб-серверы тратят на просмотр информации сайта в среднем 2 секунды, углубляясь только в некоторые тексты. При анализе содержания этих текстов, прочитанных более внимательно, ученые установили, что они действительно содержали ответы на вопросы, ради которых осуществлялся поиск. Эти результаты позволили сделать вывод, что мозг учится мгновенно фокусировать внимание, анализировать информацию и принимать решение о ее значимости [29]. Однако более тщательный анализ выборки и организации исследования позволяет усомниться в таком выводе. Респондентами в данном случае выступали 15 женщин, принимающих решение о необходимости гормональной терапии в период менопаузы, т.е. это взрослые люди, ищущие ответы на значимые личные вопросы на специализированных медицинских сайтах. Целью данного исследования выступала оценка факторов, определяющих доверие потребителей к информации. И основной вывод таков: главным условием выбора сайта является его дизайн, а не содержание контента! Иначе говоря, при зафиксированной у респондентов скорости анализа и выбора источников информации содержание все-таки не является главной детерминантой выбора, т.е. оно не читается. Итоги данного исследования можно считать эмпирическим подтверждением тревожного прогноза П. Вирилио: «Служа сегодня выражением мажоритарной статистической мысли, основанной на базах данных, синтетическая образность станет вскоре последней, итоговой формой рассуждения» [30, с. 139].

Установлены и психофизиологические изменения, обусловленные взаимодействием с электронными источниками информации. По мнению специалистов [9], погружение в мир сети вызывает особое состояние переутомления, которое уже получило свое обозначение как «цифровой туман». Уже через несколько часов нахождения в Интернете у человека снижаются способности к адекватному восприятию окружающего мира и себя самого, он начинает чаще ошибаться. Американские нейрофизиологи Г. Смолл и Г. Ворган эту новую форму стресса считают техногенным истощением мозга. Этот стресс способствует его противоестественно быстрому старению вследствие колоссальных перегрузок на физиологическом и психологическом уровнях, приводит к истощению функциональных резервов центральной нервной системы, снижению адаптационных возможностей организма и иммунитета.

Заключение

Текст и гипертекст являются хотя и родственными, но разными типами знаковых систем, взаимодействие с которыми, соответственно, имеет и разные психологические последствия для субъекта. В отличие от традиционного текста гипертекст более образный по форме и менее логически последовательный по содержанию; он дает большее разнообразие информации, но рассеивает внимание; обеспечивает более высокую скорость восприятия материала, но не его сознательную переработку.

Если печатный текст, несомненно, выступает культурным знаком, перестраивающим, согласно Л.С. Выготскому, психические функции в произвольные и логические

формы, то гипертекст, как раз напротив, не усложняет, а упрощает психическую организацию читателя. Иначе говоря, гипертекст его не окультуривает, а «раскультуривает».

Основным итогом развития «человека читающего» выступает его способность к абстрагированию, умение мыслить без картинок. Если, говоря словами Л.С. Выготского, «мысль не выражается в слове, но совершается в слове» [31, с. 305], если большая степень осознанности письменной речи делает ее «мощным орудием уточнения и обработки мыслительного процесса» [32, с. 273], то это означает, что уменьшение объема письменного слова в опыте субъекта приводит и к уменьшению объема его мысли, а в пределе – исчезновение слова приводит и к исчезновению мысли.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маклюэн, М. Понимание медиа: внешние расширения человека : пер. с англ. / М. Маклюэн. – М. ; Жуковский : КАНОН-пресс-Ц ; Кучково поле, 2003. – 464 с.
2. Цукерман, Н. А. Хорошо ли читают российские школьники? / Н. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, М. И. Кузнецова // Вопр. образования. – 2007. – № 4. – С. 245.
3. Чудинова, В. П. Функциональная неграмотность – проблема развитых стран / В. П. Чудинова // Социол. исследования. – 1994. – № 3. – С. 98–102.
4. Пацлаф, Р. Застывший взгляд: физиологическое влияние телевидения на развитие детей : пер. с нем. В. Бакусева / Р. Пацлаф. – М. : Evidentis, 2003. – 220 с.
5. Краснова, Т. И. Культура академической учебы студентов: дефициты и запросы / Т. И. Краснова // Диалог. – 2013. – № 5. – С. 14–17.
6. Кольшко, А. М. Научный текст в системе современного психологического образования / А. М. Кольшко // Диалог. – 2014. – № 6. – С. 45–48.
7. Гудков, Л. Д. Российские библиотеки в системе репродуктивных институтов: контекст и перспективы / Л. Д. Гудков, Б. В. Дубин // Новое литературное обозрение. – 2005. – № 74. – С. 166–202.
8. Рашкофф, Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание : пер. с англ. / Д. Рашкофф. – М. : Ультра. Культура, 2003. – 173 с.
9. Смолл, Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета : пер. с англ. / Г. Смолл, Г. Ворган. – М. : КоЛибри, 2011. – 352 с.
10. Дубин, Б. В. Чтение в России – 2008. Тенденции и проблемы / Б. В. Дубин, Н. А. Зоркая. – М. : Межрегион. центр библиотечного сотрудничества, 2008. – 80 с.
11. Сметанникова, Н. Н. Участь чтения / Н. Н. Сметанникова // Октябрь. – 2015. – № 3. – С. 140–146.
12. Стельмах, В. Д. Читатель и современное литературное сообщество: возможности диалога / В. Д. Стельмах // Читающий мир и мир чтения. – М. : Рудомино, 2003. – С. 145–156.
13. Дрешер, Ю. Н. Изучение пользователей как исходная база формирования комфортной информационной среды в условиях республиканского медицинского библиотечно-информационного центра Министерства здравоохранения Республики Татарстан [Электронный ресурс] / Ю. Н. Дрешер, Т. А. Атланова, О. П. Латыпова // Крым – 2005 : материалы конф. ГПНТБ России. – Режим доступа: http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=238. – Дата доступа: 12.11.2008.
14. Петруччи, А. Читать, чтобы читать: чтение в будущем : пер. с итал. / А. Петруччи // История чтения в Западном мире от Античности до наших дней ; ред.-сост.: Г. Кавалла, Р. Шартье. – М. : Фаир, 2008. – С. 442–472.
15. Яковлева, Е. Скажи, что ты читаешь, и станет ясно, какой будет Россия / Е. Яковлева // Рос. газета. – 2005. – 27 июля.
16. Чемоданова, Е. На крыльях паутины: особенности нелинейного чтения / Е. Чемоданова // Библиотечное дело. – 2014. – № 2. – С. 6–8.

17. Постман, Н. ТВ формирует новый тип личности – взрослого ребенка [Электронный ресурс] / Н. Постман. – Режим доступа: http://mediaecology.blogspot.com.by/2011/02/blog-post_17.html. – Дата доступа: 18.12.2015.
18. Бородина, В. А. Методы психологии в изучении читательского развития / В. А. Бородина // Библиосфера. – 2008. – № 2. – С. 18–23.
19. Першков, В. И. Толковый словарь по информатике / В. И. Першков, В. М. Савенков. – М. : Финансы и статистика, 1995. – 544 с.
20. Руднев, В. П. Словарь культуры XX в. / В. П. Руднев. – М. : Аграф, 1999. – 384 с.
21. Ларионова, Н. С. Гипертекст как модель современной культуры : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Н. С. Ларионова. – М., 2005. – 188 л.
22. Nelson, T. H. Literary machines. 93.1 / T. H. Nelson. – Sausalito, CA : Mindful Press, 1993. – 193 p.
23. Никитаев, В. В. Пространство и время www / В. В. Никитаев // Влияние Интернета на сознание и структуру знания. – М. : Ин-т филос. РАН, 2004. – С. 73–93.
24. Кастельс, М. Галактика Интернет. Размышления об Интернете, бизнесе и обществе : пер. с англ. / М. Кастельс. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 328 с.
25. Катречко, С. Л. Интернет и сознание: к концепции виртуального человека / С. Л. Катречко // Влияние Интернета на сознание и структуру знания. – М. : Ин-т филос. РАН, 2004. – С. 57–72.
26. Ильина, И. А. Проблемы изучения и восприятия гипертекстов в мультимедийной среде Интернет : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.10 / И. А. Ильина. – М., 2009. – 232 л.
27. Егоров, Т. Д. Психология овладения навыком чтения / Т. Д. Егоров. – СПб. : КАРО, 2006. – 304 с.
28. Лившиц, В. М. Скорость переработки информации человеком и факторы сложности среды / В. М. Лившиц // Тр. по психологии. – Тарту, 1976. – Вып. 4. – С. 139–146.
29. Sillence, E. How do patients evaluate and make of online health information? / E. Sillence [et al.] // Social Science & Medicine. – 2007. – № 64(9). – P. 1853–1862.
30. Вирилио, П. Машина зрения / П. Вирилио. – СПб. : Наука, 2004. – 140 с.
31. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Психология. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 262–510.
32. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : МГУ, 1979. – 320 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.11.2016

Miadzvedskaya A.I. Text and Hypertext: Psychological Features of Reading and Readers

Theoretical and empirical facts about reading as a specific form of human activity and transformation of reading in new social-cultural conditions are systematized in the article. Two kinds of reading are studied: traditional text and hypertext. Distinctions of text and hypertext as «cultural instruments» are justified according to the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky. Psychological effects of reading texts by adult subjects on different information carriers are analyzed as specific of forming and functioning of higher mental functions.

УДК 159.922.7:316.473-058.855

Е.А. Лупекина

канд. психол. наук, доц. каф. психологии

Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины

ПРИЁМНЫЙ РОДИТЕЛЬ ГЛАЗАМИ РЕБЁНКА

Рассматриваются психологические проблемы создания приёмной семьи как альтернативной формы семейного устройства детей-сирот. Акцентируется внимание на сущности и возможностях использования цветоассоциативного эксперимента для выявления достаточно глубоких, частично неосознаваемых компонентов отношений, минуя при этом искажающие, защитные механизмы вербальной системы сознания. Предлагается психологическая характеристика «цветовых портретов» приёмных родителей глазами приёмного ребёнка. Проводится сравнительный анализ ассоциативных представлений приёмных девочек и мальчиков в отношении приёмных матери и отца. Анализируется значение положительного эмоционального отношения ребёнка к приёмным родителям для осуществления процесса идентификации адекватно полу ребёнка.

Введение

Одним из критериев цивилизованного общества является отношение к проблеме сиротства и путям её преодоления. Социальная политика государства в Республике Беларусь на сегодняшний день ориентирована на семейное воспитание: осуществляется плановое закрытие государственных интернатных учреждений и одновременное развитие системы замещающей семейной заботы. Приёмная семья является альтернативной формой семейного устройства прежде всего для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте 7–13 лет, поскольку для установления опеки или усыновления предпочтение отдается детям более младшего возраста.

Создание приёмной семьи означает принятие на себя родительской роли по отношению к чужому ребёнку, а это, как правило, дети, имеющие негативный опыт проживания в неблагополучной семье и/или интернатном учреждении. Отечественные психологи (А.М. Прихожан, В.П. Войтенко) отмечают, что дети-сироты часто отстают в психическом развитии [1; 2]. Их нервная система характеризуется слабостью, малой подвижностью нервных процессов, легкостью возникновения возбуждения. Следствием этого является быстрая утомляемость и переутомляемость, трудность адаптации к новым условиям, неадекватность поведения. Многие детиотягощены психологическими травмами, а зачастую и нервными нарушениями [1; 2]. Не вызывает сомнения, что такие дети требуют лично зрелых родителей, способных удовлетворить потребность ребёнка в любви и признании, стабильности и защищённости, создать условия для его развития [3]. В обеспечении адекватной помощи приёмному ребёнку в новой семье приёмные родители играют ключевую роль, становясь объектами идентификации. На наш взгляд, ребёнок, помещённый в приёмную семью, не независимо от возраста, повторно проходит стадии развития процесса идентификации, только теперь уже с приёмными родителями. Так, адаптация ребёнка в новой семье начинается с установления положительного эмоционального отношения к приёмным родителям.

Для изучения особенностей эмоционального отношения ребёнка к приёмным родителям в нашем исследовании был использован Цветовой тест отношений (ЦТО) [4]. Методической основой ЦТО является цветоассоциативный эксперимент, который базируется на предположении о том, что существенные характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим и к самому себе отражаются в цветовых ассоциациях к ним. Цветоассоциативный эксперимент позволяет выявить достаточно глубокие, частично неосознаваемые компоненты отношений, минуя при этом искажающие, защитные механизмы вербальной системы сознания.

Цветовая сенсорика весьма тесно связана с эмоциональной жизнью личности. Эта связь давно используется в ряде психодиагностических методов (тесты Роршаха, Люшера, Фрилинга и др.) и подтверждена результатами современных исследований (П.В. Яньшин) [5]. Цвет как совокупность оттенков представляет собой устойчивую семантическую структуру, соотношенную с эмоционально-личностными особенностями человека. Цветовой портрет и автопортрет являются формой выражения (визуализации) эмоционального отношения к значимому другому и самому себе, опосредованной устойчивыми эмоциональными значениями конкретных цветов. Поэтому эмоцию правомерно рассматривать как порождающий фактор для цветов-представлений [5].

Наше исследование проводилось на базе Гомельского городского социально-педагогического центра, который осуществляет сопровождение приёмных семей г. Гомеля. В качестве испытуемых выступила группа приёмных детей в возрасте от 6 до 11 лет в количестве 64 человек, из них 37 девочек и 27 мальчиков. 80,3% приёмных детей, принявших участие в исследовании, проживают в полных приёмных семьях. Время пребывания приёмного ребёнка в новой семье на момент проведения исследования во всех изученных случаях составляло более года.

Организационная схема исследования

Для эмпирического изучения цветовых предпочтений ребёнка в отношении приёмных родителей была использована организационная схема исследования с предварительным и итоговым тестированием на различных выборках (на основе плана 12 в соответствии с классификацией Д. Кэмбелла) [6]. Данный вариант организационной схемы исследования был выбран в связи с тем, что приёмная семья как альтернативная форма устройства детей-сирот представляет собой социальное явление, возникновение которого невозможно проконтролировать экспериментально. При этом изучение психологических процессов, происходящих в приёмной семье, обусловлено необходимостью оценки эффективности адаптации в ней приёмного ребёнка. Поэтому такой вариант организационной схемы исследования с предварительным и итоговым тестированием на различных выборках представляет собой единственную возможность изучения проблемы идентификации ребёнка в приёмной семье.

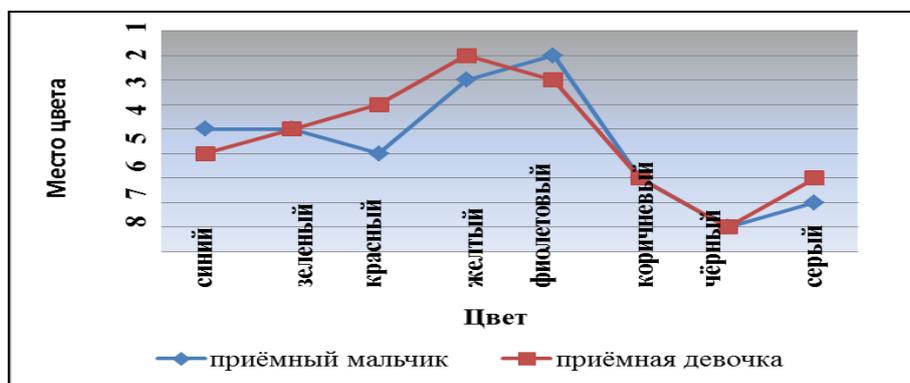
Организационная схема исследования предполагала следующее: две случайным образом выделенные эквивалентные группы, одна из которых (выборка детей, проживающих в биологических семьях) проходила тестирование до события (до помещения ребёнка в приёмную семью, которого может и не быть), а другая выборка проходила тестирование после события (после помещения ребёнка в приёмную семью). Обе выборки были эквивалентны по полу, возрасту и другим социально-демографическим показателям. Эта организационная схема исследования имеет преимущество по сравнению с другими схемами, выражающееся в том, что она обеспечивает контроль над главным эффектом тестирования и взаимодействием этого фактора с событием (помещением ребёнка в приёмную семью) [6]. Используемая схема исследования позволила контролировать следующие переменные, представляющие угрозу внутренней валидности исследования: эффект тестирования, регрессия, состав групп, – а также переменные, угрожающие внешней валидности: взаимодействие тестирования и события (помещения ребёнка в приёмную семью), взаимодействие состава групп и события, реакция испытуемых на тестирование [6].

Интерпретация результатов основывалась на следующих процедурах:

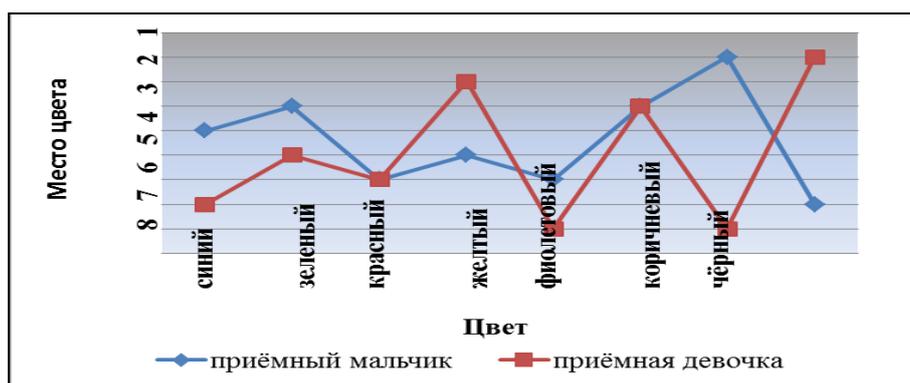
1) близость цветовых рядов ребёнка и родителя оценивалась по значению коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s).

2) эмоционально-личностные значения цветовых ассоциаций интерпретировались в соответствии с данными А.М. Эткинды и результатами исследований В.Н. Воробина и В.Н. Жидкина [4; 7].

Цветовой ряд по предпочтению ребёнка отражает его собственные личностные особенности, а цветовые ассоциативные ряды в отношении приёмных матери и отца – представления ребёнка о них. Статистическая обработка данных цветовых предпочтений ребёнка в отношении себя и приёмных родителей позволила установить, какое место в ряду предпочтений чаще всего занимает тот или иной цвет. Исходя из этого были построены профили цветовых предпочтений приёмных мальчиков и девочек в отношении приёмных родителей (рисунки 1 и 2).



Рисуніок 1. – Цветовые ассоциации в отношении приёмной матери



Рисуніок 2. – Цветовые ассоциации в отношении приёмного отца

Інтэрпрэтацыі эмацыянальна-лічностнага значэння колеравых асацыяцыяў у адносінах да прыёмных матэры

По результатам нашего исследования, «цветовые портреты» приёмных матерей, составленные приёмными мальчиками и девочками, оказались значимо сходными: $r_s = 0,892$ (при $p \leq 0,01$). В цветовых предпочтениях детей в отношении приёмной матери 1–3 места заняли жёлтый, фиолетовый и красный цвета; последние места заняли чёрный, серый и коричневый (рисунок 1). Использование эмоционально-личностных значений цветов, входящих в ЦТО, позволило составить следующий усреднённый психологический портрет приёмной матери в данном исследовании: открытая, общительная, энергичная, в приподнятом настроении (жёлтый); отзывчивая, деятельная, уверенная в себе (красный) и эмоционально созвучная с ребёнком (фиолетовый). Сочетание красного и жёлтого цветов, как отмечают исследователи, чаще продуцируется в ситуации радости [4; 6]. На основании этого можно утверждать, что отношение к приёмным матерям как мальчиков, так и девочек является эмоционально позитивным.

Отвергаемыми цветами в предпочтениях приёмных детей в отношении приёмной матери стали чёрный, ассоциирующийся с эмоциями страха, гнева и такими личностными качествами, как «непривлекательный», «замкнутый», «враждебный». Далее следуют серый и коричневый цвета (располагающиеся в раскладке по предпочтению

на 6–7 местах), ассоциирующиеся с эмоциями грусти, утомления и отвращения и личностными качествами «пассивный», «нерешительный», «слабый», «неуверенный».

Цветовые предпочтения детей в отношении приёмной матери были проинтерпретированы также с точки зрения актуальных потребностей. Установлено, что и для приёмных девочек, и для приёмных мальчиков в отношении к приёмной матери актуальными являются потребность в общении и эмоциональной вовлечённости, защищённости в социальном плане (жёлтый); потребность в уходе от реальности, иррациональность притязаний, нереальные требования к жизни, эмоциональная незрелость (фиолетовый); потребность в достижении в сочетании с высокой поисковой активностью (красный).

Между профилями цветовых предпочтений приёмных девочек в отношении себя и в отношении приёмной матери выявлена положительная корреляция ($r_s = 0,994$ при $p \leq 0,01$). А значит, возможность установление идентификации между приёмной девочкой и приёмной матерью оценивается высоко. Между профилями цветовых предпочтений приёмных мальчиков в отношении себя и в отношении приёмной матери также выявлена положительная корреляция ($r_s = 0,807$ при $p \leq 0,05$). Таким образом, можно говорить в целом о позитивном эмоциональном отношении приёмных детей к приёмной матери, о предрасположенности к идентификации с ней.

Интерпретации эмоционально-личностного значения цветовых ассоциаций в отношении приёмных отцов

По результатам нашего исследования «цветовые портреты» приёмных девочек и мальчиков в отношении приёмных отцов не имеют такого однозначного сходства, как в случае с цветовыми ассоциациями детей в отношении приёмных матерей. На первые места в ассоциативной раскладке в отношении приёмного отца девочки выбрали серый, жёлтый и коричневый цвета (рисунок 2). Интерпретация эмоционально-личностного значения этих цветов показывает, что девочки ассоциируют приёмного отца как слабого, пассивного, ненадёжного (серый), зависимого, уступчивого (коричневый) и вместе с тем открытого и общительного (жёлтый). На последние места в цветовых ассоциациях приёмных девочек в отношении приёмного отца отодвинулись чёрный, фиолетовый, синий и красный цвета (рисунок 2), символизирующие такие качества, как «враждебный», «непривлекательный», «замкнутый» (чёрный), «эмоционально незрелый», «эгоистичный», «непрактичный» (фиолетовый), «честный», «справедливый», «добросовестный» (синий) и «деятельный», «энергичный», «решительный» (красный).

Обобщая перечисленные выше личностные характеристики, можно выделить, что в субъективных представлениях приёмных девочек приёмный отец как объект идентификации ассоциировался с цветами, символизирующими пассивность, коммуникативность и низкую оценку моральных качеств. На первые места в ассоциативной раскладке в отношении приёмного отца приёмные мальчики выбрали чёрный и коричневый цвета. На последние места отодвинулись серый и фиолетовый цвета (рисунок 2). Интерпретация эмоционально-личностного значения этих цветов показывает, что приёмные мальчики ассоциируют приёмного отца как враждебного, непривлекательного, замкнутого, эгоистичного (чёрный), зависимого, уступчивого (коричневый) и эмоционально несозвучного им (сдвиг фиолетового в конец ряда). Коэффициент ранговой корреляции между цветовыми профилями приёмных мальчиков по отношению к себе и к приёмным отцам составил $r_s = -0,485$. Таким образом, тенденция эмоционально отрицательного отношения приёмных мальчиков к приёмному отцу снижает возможность установление идентификации с ним.

В целом анализ эмоционального отношения приёмных детей к приёмным родителям и содержательных особенностей этих отношений на основе интерпретации эмоционально-личностных значений цветовых ассоциаций позволил установить наличие следующих закономерностей:

1. Возможность установления идентификации приёмного ребёнка с приёмным родителем зависит от качества эмоционального отношения с ним (положительно зависимого, отрицательно зависимого, амбивалентного).

2. Приёмный ребёнок (и мальчик, и девочка) идентифицирует себя с тем приёмным родителем, который является к нему более эмоционально расположенным. Следовательно, положительно зависимое эмоциональное отношение ребёнка к родителю является необходимым условием для успешного установления идентификации с ним. Отрицательно зависимое и амбивалентное эмоциональное отношение приёмного ребёнка к приёмному родителю затрудняет идентификацию с ним.

3. Независимо от пола ядро представлений приёмных детей о приёмной матери как объекте идентификации составляют такие личностные качества, как коммуникативность, активность и эмоциональность. Ядро представлений приёмных девочек о приёмном отце как объекте идентификации составляют такие личностные качества, как пассивность, зависимость, коммуникативность при низкой оценке моральных качеств. Ядро представлений приёмных мальчиков о приёмном отце как объекте идентификации составляют такие личностные качества, как враждебность и эмоциональное отвержение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прихожан, А. М. Психология сиротства : учеб. пособие / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
2. Войтенко, В. П. Проблемы развития детей в детских домах и школах-интернатах / В. П. Войтенко, М. Н. Миронова // Вопр. психологии. – 1999. – № 2. – С. 118–120.
3. Маглыш, В. А. Технология подготовки кандидатов в усыновители к выполнению родительской роли / В. А. Маглыш // Актуальные проблемы социально-психологической помощи семье: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28–29 нояб. 2000 г. / Белорус. Фонд соц. поддержки детей и подростков «Мы – детям»; редкол.: Н. И. Мицкевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2000. – С. 133–137.
4. Эткин, А. М. Цветовой тест отношений: методические рекомендации / А. М. Эткин, Е. Ф. Бажин. – Л., 1985. – 18 с.
5. Яньшин, П. В. Психосемантический анализ категоризации цвета в структуре сознания субъекта : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / П. В. Яньшин ; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2001. – 32 с.
6. Кэмбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмбелл ; пер., сост. и общ. ред. М. И. Бобневой. – М. : Прогресс, 1980. – 391 с.
7. Ворсоби, В. Н. Изучение выбора цвета при переживании положительных и отрицательных эмоций дошкольниками / В. Н. Ворсоби, В. Н. Жидкин // Вопр. психологии. – 1980. – № 3. – С. 121–124.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.09.2016

Lupekina E.A. Foster Parent Perceptions of Child

In a broad sense the article is devoted to the problem of orphans. In a narrow sense, the article addresses the psychological problems of becoming a foster family as alternative forms of family placement of orphans. The attention is paid to the essence and possibilities to use the color associative experiment to detect quite deep, partially unconscious components of relations, thus avoiding distorting, the protective mechanisms of the verbal system of consciousness. The article offers a psychological description of the «color portraits» of adoptive parents through the eyes of a foster child. Comparative analysis of associative representations of adopted girls and boys in regard to adoptive mother and father is given. The importance of a positive emotional relationship of the child to the foster parents to implement the process adequately identify the sex of the child is analyzed.

ПАДЗЕІ

НАПОЛНЯЯ КАЖДОЕ МГНОВЕНИЕ ГЛУБОКИМ СОДЕРЖАНИЕМ...

(к 55-летию со дня рождения Ольги Борисовны Переход)



В ноябре 2016 г. на филологическом факультете отмечается знаменательное событие: Ольге Борисовне Переход, заведующему кафедрой общего и русского языкознания, кандидату филологических наук, доценту, исполняется 55 лет.

Юбилей – это удобный повод поразмышлять о прожитом, об успехах и достижениях. Для Ольги Борисовны, вне всякого сомнения, прошедшие годы были наполнены глубоким содержанием. Большая их часть связана с нашей альма-матер, где О.Б. Переход сначала получала высшее образование, затем проходила профессиональное становление как преподаватель, а с 2007 г. по настоящее время заведует кафедрой общего и русского языкознания, возвращая родному факультету и университету выращенный из некогда посеянных в ней зёрен знания щедрый урожай своего ума и души.

Родилась О.Б. Переход 14 ноября 1961 г. в д. Молчадь Барановичского района Брестской области, там же окончила с золотой медалью школу. Через год она стала студенткой филологического факультета Брестского государственного педагогического института имени А.С. Пушкина. После завершения в 1984 г. учёбы недолгое время работала учителем русского языка и литературы в СШ № 17 г. Барановичи, затем стала ассистентом кафедры русского языка БрГПИ имени А.С. Пушкина. С 1986 г. обучалась в аспирантуре при Институте языкознания имени Якуба Коласа АН БССР, где подготовила и в 1989 г. успешно защитила кандидатскую диссертацию «Глаголы движения и перемещения в русском и белорусском языках». С тех пор судьба Ольги Борисовны неотделима от нашего города и университета, от филологического факультета и кафедры общего и русского языкознания.

К юбилейной дате О.Б. Переход пришла как высококвалифицированный специалист, учёный-лингвист, продуктивно работающий в сфере сопоставительного языкознания, социолингвистики, исследований языка и стиля художественной литературы. Она автор более 160 научных и научно-методических работ, в том числе в зарубежных изданиях; руководитель научно-исследовательских тем, которые в разные годы разрабатывались на кафедре: «Национально-культурная специфика языковой картины мира славян» (2008–2010 гг.), «Исследование славянских языков в свете актуальных научных парадигм» (2010–2015 гг.). В настоящее время Ольга Борисовна возглавляет группу, работающую над темой «Ономастикон Брестчины: прагматонимия и эргонимия». Научный авторитет Ольги Борисовны Переход и возглавляемой ею кафедры находит подтверждение и на республиканском уровне: проведение научно-лингвистических экспертиз кандидатских диссертаций, выступления преподавателей кафедры в качестве оппонентов и др.

Много сил и творческой энергии Ольга Борисовна отдаёт работе с молодыми исследователями: под её руководством в 2010–2016 гг. подготовлено 5 студенческих и ма-

гистерских научных работ, которым присвоена 1-я категория на Республиканском конкурсе студенческих научных работ. Не случайно в 2012 г. О.Б. Переход стала лауреатом Специального Фонда Президента Республики Беларусь по социальной поддержке талантливой молодежи.

Ольга Борисовна – замечательный педагог, истинный профессионал. Прекрасно владея современными методиками преподавания лингвистических дисциплин, она использует свой педагогический опыт при разработке учебно-методических комплексов, других учебных материалов по синтаксису современного русского языка, социолингвистике, диалектологии.

Кафедра общего и русского языкознания во главе с О.Б. Переход не только заботится о сохранении лучших традиций коллектива, но и вполне успешно решает целый ряд актуальных задач, обусловленных реформами высшей школы. Этому в значительной мере способствует творческая инициатива Ольги Борисовны, её организаторская работа по внедрению в учебный процесс новых технологий, непрерывный глубокий анализ проблем учебно-методического и воспитательного характера, забота о подготовке кадров высшей квалификации, постоянный поиск новых тем научных исследований, организация научных мероприятий разного ранга, развитие студенческой науки, взаимодействие с учреждениями образования не только города Бреста и Брестской области, но и республики.

Несомненны заслуги О.Б. Переход в расширении международного сотрудничества кафедры с учебными заведениями Российской Федерации и Украины, в развитии экспорта образовательных услуг и многом другом. В соответствии с реалиями нового времени Ольга Борисовна инициировала и стала одним из исполнителей университетского научно-исследовательского проекта «Формирование языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций иностранных обучающихся: стратегии, способы, средства» (2011–2012 гг.).

За многолетний добросовестный труд в Брестском государственном университете О.Б. Переход отмечена многочисленными наградами, в том числе грамотами Министерства образования Республики Беларусь. Не менее ценной Ольга Борисовна считает уважение и любовь коллег и студентов, которые заслужены ею благодаря таким чертам характера, как редкое трудолюбие и организованность, настойчивость и целеустремлённость, тактичность в общении и искренность оценок, порядочность и неизменно позитивное отношение к окружающим. Она, как никто другой, умеет увидеть в каждом человеке самые сильные, лучшие его качества, его достоинства, глубоко скрытые возможности и помогает им реализоваться в нашем общем деле наиболее полно и эффективно.

Ольга Борисовна Переход – удивительно гармоничная личность, талантливо проявляющая себя не только на работе, но и дома – в роли любящей жены, заботливой матери, гостеприимной хозяйки. Свой красивый юбилей она отмечает в расцвете творческих сил, окруженная уважением коллег, друзей и многочисленных учеников, согретая и поддерживаемая сердечным теплом родных и близких.

От лица коллектива нашей кафедры искренне поздравляем глубокоуважаемую Ольгу Борисовну с днём рождения и от всей души желаем ей осуществления профессиональных, творческих и личных планов, доброго здоровья и ещё много-много лет жизни, наполненных высоким смыслом служения Слову и Человеку!

С.А. Королевич, Л.А. Годуйко

*кандидаты филол. наук, доценты каф. общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина*

ПРАФЕСАРУ А.А. МАЙСЕЙЧЫКУ – 80 ГАДОЎ

4 кастрычніка 2016 года споўнілася б 80 гадоў Аляксею Антонавічу Майсейчыку – прафесару, былому дэкану філалагічнага факультэта, загадчыку кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна.

А.А. Майсейчык нарадзіўся ў вёсцы Гошчава Івацэвіцкага раёна ў звычайнай сялянскай сям’і. Дзяцінства хлопчыка выпала на вельмі цяжкія ваенныя гады, калі, па словах самога Аляксея Антонавіча, некалькі разоў у прамым сэнсе давялося бачыць смерць у твар. Бацька Аляксея Антонавіча ваяваў, быў паранены, пасля вайны цяжка захварэў і ў хуткім часе памёр. Хлопчыку давялося многія гаспадарчыя справы ўзваліць на свае худзенькія плечы: касіць, араць зямлю, нарыхтоўваць дровы, а яшчэ вучыцца ў мясцовай школе, ва ўсім ашчаджаць, эканоміць, клапаціцца пра родную матулю. Ва ўспамінах (а Аляксей Антонавіч быў цудоўным расказчыкам!) ён часта згадваў сваю матулю: «Некалі, помню, калі быў аспірантам і прыехаў да мамы летам, яна, непісьменная, цэлы вечар у поцемках, каб эканоміць газу, прагаварыла са мной...».

А.А. Майсейчык далучыўся да педагагічнай працы яшчэ ў школьныя гады, калі дапамагаў свайму настаўніку весці ўрокі: «Настаўнік даваў заданні, а я сачыў, каб іх мае сябры выконвалі». У хлопчыка была прыродная схільнасць да матэматыкі, але і літаратуру ён вельмі любіў: пісаў вершы, друкаваўся ў раённай газеце. Філалогія перамагла, і ў 1955 г. пасля заканчэння са срэбраным медалём Гошчаўскай сярэдняй школы Аляксей Антонавіч пасупіў на філалагічны факультэт нашай навучальнай установы. Ён быў вельмі старанным і дапытлівым студэнтам, прымаў актыўны ўдзел у спартыўным і грамадскім жыцці тады педагагічнага інстытута, выступаў з паведамленнямі і дакладамі на навуковых канферэнцыях, удзельнічаў у творчых сустрэчах з пісьменнікамі.

Вяртанне дыпламаванага выпускніка-філолага ў родную Гошчаўскую школу было абумоўлена клопатам пра маці. Працу настаўнікам Аляксей Антонавіч дапаўняў падрыхтоўкай да паступлення ў аспірантуру. У 1962 г. ён становіцца аспірантам Інстытута літаратуры імя Я. Купалы Акадэміі навук БССР, пасля заканчэння якой быў накіраваны працаваць у Брэсцкі педагагічны інстытут на кафедру беларускай літаратуры. У хуткім часе ён абараніў кандыдацкую дысертацыю.

Навуковыя зацікаўленні Аляксея Антонавіча былі вельмі шырокімі: тэорыя літаратуры, літаратурная крытыка, сучасная беларуская літаратура, асабліва быў захоплены літаратурным краязнаўствам, метадыкай выкладання літаратуры ў школе і ВНУ. Прафесар Майсейчык выдаў цэлы шэраг навуковых і вучэбна-метадычных кніг. Сярод іх «Творчасць маладых паэтаў Брэстчыны» (1974), «Практыкум па ўводзінах у літаратуразнаўства» (1980), «Тэорыя літаратуры» (1990). Ён адзін з аўтараў «Гісторыі беларускай савецкай літаратуры» (1981), «Метадыкі выкладання беларускай літаратуры» (1986), падручнікаў «Родная літаратура» для 6 і 7 кл., «Беларуская літаратура» для 10 і 11 кл. (1999, 2001), метадычнага дапаможніка для настаўнікаў «Родная літаратура ў 7 класе».

Пад кіраўніцтвам Аляксея Антонавіча былі падрыхтаваны і абаронены кандыдацкія дысертацыі некалькіх членаў кафедры беларускага літаратуразнаўства. А.А. Майсейчык вылучаўся высокай інтэлігентнасцю, далікатнасцю, народнай мудрасцю, дыпламатычнасцю, памяркоўнасцю. Для малодшых выкладчыкаў ён быў не толькі адметным вучоным і педагогам, але і сябрам, калегам, прыкладам добрага сем’яніна. Яго вельмі любілі і паважалі студэнты і калегі.

У.А. Сенькавец

*канд. філал. навук, дац., заг. каф. беларускага літаратуразнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна*

Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Матэрыялы прадстаўляюцца на беларускай ці рускай мове ў двух экзэмплярах аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша, у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc; *.rtf) і павінны быць аформлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармата А4 (21×29,7 см);
- палі: зверху – 2,8 см, справа, знізу, злева – 2,5 см;
- шрыфт – гарнітура Times New Roman;
- кегль – 12 pt.;
- міжрадкавы інтэрвал – адзінарны;
- двукоссе парнае «...»;
- абзац: водступ першага радка 1,25 см;
- выраўноўванне тэксту па шырыні.

Максімальныя лінейныя памеры табліц і малюнкаў не павінны перавышаць 15×23 см або 23×15 см. Усе графічныя аб'екты, якія ўваходзяць у склад аднаго малюнка, павінны быць згрупаваны паміж сабой. Фатаграфіі ў друк не прымаюцца. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць аформлены паводле Узораў афармлення бібліяграфічнага апісання ў спісе крыніц, якія прыводзяцца ў дысертацыі і аўтарэфераце, зацверджаных загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 25.06.2014 № 159 у рэдакцыі загада Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 08.09.2016 № 206. Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасылкаў падаюцца ў квадратных дужках (напрыклад, [1, с. 32], [2, с. 52–54]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносаў.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК (выраўноўванне па левым краі);
- ініцыялы і прозвішча аўтара (аўтараў) (выдзяляюцца паўтлустым шрыфтам і курсівам; выраўноўванне па цэнтры);
- звесткі пра аўтара (навуковая ступень, званне, пасада);
- назва артыкула (друкуецца вялікімі літарамі без пераносаў; выраўноўванне па цэнтры);
- анатацыя ў аб'ёме ад 100 да 150 слоў на мове артыкула (курсіў, кегль – 10 pt.);
- звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай старонцы артыкула ўнізе;
- асноўны тэкст, структураваны ў адпаведнасці з патрабаваннямі ВАКа да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў (Уводзіны з пастаўленымі мэтай і задачамі; Асноўная частка, тэкст якой структуруецца падзагалоўкамі (назва раздзела «Асноўная частка» не друкуецца); Заключэнне, у якім сцісла сфармуляваны асноўныя вынікі даследавання, указана іх навізна);
- спіс выкарыстанай літаратуры;
- рэзюмэ на англійскай мове (курсіў; да 10 радкоў, кегль – 10 pt.): назва артыкула, прозвішча і ініцыялы аўтара/аўтараў, тэзісны пераказ зместу артыкула; у выпадку калі аўтар падае матэрыял на англійскай мове, рэзюмэ – на рускай ці беларускай.

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- звесткі пра аўтара на беларускай мове (прозвішча, імя, імя па бацьку поўнаасцю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, паштовы і электронны адрасы для перапіскі і кантактныя тэлефоны);
- выписка з пратакола пасяджэння кафедры, навуковай лабараторыі ці ўстановы адукацыі, дзе працуе/вучыцца аўтар, завераная пячаткаю, з рэкамендацыяй артыкула да друку;
- рэцэнзія знешняга ў адносінах да аўтара профільнага спецыяліста з вучонай ступенню, завераная пячаткаю;
- экспертнае заключэнне (для аспірантаў і дактарантаў).

Рукапісы, афармленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Карэктары *С.Ф. Бут-Гусаім, Л.М. Калілец*

Камп'ютарнае макетаванне *С.М. Мініч, Г.Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 30.12.2016. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.

Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 24,18. Ул.-выд. арк. 19,68.

Тыраж 100 экз. Заказ № 535.

Выдавец і паліграфічнае выкананне: УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна».

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,

распаўсюджвальніка друкаваных выданняў

№ 1/55 ад 14.10.2013.

ЛП № 02330/454 ад 30.12.2013.

224016, г. Брэст, вул. Міцкевіча, 28.