

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.: 23-34-29
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Часопіс «Веснік Брэсцкага
ўніверсітэта» выдаецца
з снежня 1997 года

Серыя 3

**ФІЛАЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
ПСІХАЛОГІЯ**

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць два разы ў год

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

№ 2 / 2014

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



Vesnik

of Brest University

Editor-in-chief:
A.M. Sender

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

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

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

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

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

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued two times a year

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

№ 2 / 2014

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

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

Бут-Гусаім С.Ф. Культурна-гістарычная спецыфіка антрапанімічнай прасторы гістарычнай прозы Зінаіды Дудзюк	5
Рагаўцоў В.І. Неспецыялізаваныя вербальныя сродкі камічнага ў драме Кандрата Крапівы «Канец дружбы» ...	14
Криворот В.В. Семантическая деривация в русских наименованиях транспортных средств	20
Швед І.А. Каляндарна-храналагічны код міфапаэтычнай мадэлі свету беларусаў: аксіялагічны аспект	25
Склеініс Г.А. Семиотика как метод литературоведческого исследования	33
Белова К.А. Терминологическая вариативность в области интернет-исследований	41
Жигалова М.П. Современная полиэтническая литература Малоритчины: теоретическое осмысление и роль в мультикультурном социуме	47
Сенькавец У.А., Хвораст В.В. Вобразная разнастайнасць цвёрдых жанраў і жанравых форм у беларускай паэзіі 50–70 гг. XX ст.	59
Бачкова С.У. Інтэртэкстэмы ў мове беларускай мастацкай літаратуры	66

ПЕДАГОГІКА

Сивашинская Е.Ф. Педагогические условия инклюзивного образования детей с синдромом Аспергера	74
Смаль Вяч.М. Малыя формы беларускага фальклору як фактар развіцця маўлення і выхавання дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту	80
Александрович Т.В., Могорита Л.В. Психолого-педагогические условия адаптации детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования	88
Бровка Н.В. О реализации компетентностного подхода в обучении студентов математике	97
Будько Т.С. Формирование математических представлений у детей третьего года рождения	104
Снежицкий П.В., Григоревич В.В., Пристуга Н.И. Организационно-методические особенности внеклассной работы по физической культуре в школах сельской местности	109
Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Постдипломное образование взрослых в условиях приоритетов академической и профессиональной мобильности личности	114
Гутник В.М. Когнитивный подход к формированию фонетической компетенции у будущих учителей немецкого языка	119

ПСІХАЛОГІЯ

Бантюкова Е.М. Упреждающая адаптация на основании индивидуальных свойств личности	126
Лагонда Г.В. Система жизненных смыслов женщины на разных возрастных этапах	132
Яценко Т.Е. Разработка и психометрическая проверка опросника социально-личностных компетенций будущих педагогов в области девиктимизации учащихся	139
Гаврилуца Е.В. К вопросу операционализации понятий «жестокое обращение» и «насилие» в психологии ...	149
Сальников Ю.А. Особенности представлений о научном тексте преподавателей и студентов	156

ПАДЗЕІ

Сенькавец У.А. «Здзяйсненне – гэта пошук сябе» (інтэрв’ю У.А. Сенькаўца з М.І. Мішчанчуком)	162
Звесткі аб аўтарах	168

INDEX

PHILOLOGY

But-Gusaim S.F. Cultural and Historical Specificity of the Anthroponymic Space of the Historical Prose by Zinaida Dudyuk.....	5
Rogovtsov V.I. Non-Specialized Verbal Means of Creating a Comic Effect in the Play «The End of Friendship» by Kandrat Krapiva.....	14
Krivorot V.V. Semantic Derivation in the Names of Vehicles in the Russian Language.....	20
Shved I.A. Calendar and Chronological Code of Belarusians Mythopoetical World Model: Axiological Aspect....	25
Skleynis G.A. Semiotics as Method of Literary Research.....	33
Belova K.A. Terminological Variety in the Field of Internet-researches.....	41
Zhigalova M.P. Modern Polyethnic Literature of Malorita District: Theoretical Reasoning and its Role in Multicultural Society.....	47
Senkavets U.A., Khvorost V.V. Image Variety of Kanon Genres and Genre forms in Belorussian Poetry of the 50–70-s of the 20 th Century.....	59
Bachkova S.U. Intertextual Units in the Language of Belarussian Fiction.....	66

PEDAGOGY

Sivashinskaya E.F. Pedagogical Conditions of Inclusive Education of Children Affected by Asperger's Syndrome... 74	74
Smal V.M. Form of the Belarussian Folklore as Factor Language Development and Education of Preschool Children... 80	80
Alexandrovich T.V., Mogorita L.V. Psychological and Pedagogical Conditions of Infants' Adaptation to the Establishment of Preschool Education..... 88	88
Brovka N.V. About Realization of Competence-based Approach in Training of Students in Mathematics..... 97	97
Budzko T.S. Forming Mathematical Representations in 2–3-year-olds..... 104	104
Snezhitskiy P.V., Grigorevich V.V., Pristupa N.I. Organizational-methodical Peculiarities of Out-of-class Physical Training Activity at Rural Schools..... 109	109
Koryakovtseva O.A., Tarkhanova I.J. Postgraduate Education in Conditions of Priorities Adult Academic and Professional Mobility of the Individual..... 114	114
Gutnik V.M. Cognitive Approach to Forming Future German Teachers' Phonological Competence..... 119	119

PSYCHOLOGY

Bantyukova E.M. Anticipatory Adaptation Based on the Individual Personality Traits..... 126	126
Lahonda H.U. Life Senses System of Women from Different Age Groups..... 132	132
Yatsenko, T.E. Development and Psychometric Check of the Questionnaire of Social-personal Competences of Future Teachers in the field of Devictimization of Pupils..... 139	139
Haurylutsa E.V. To the Question of Operational Use of Concepts «Cruel Treatment» and «Violence» in Psychology..... 149	149
Salnikov Yu.A. Features of Lecturers' and Students' Conceptions of Scientific Text..... 156	156

EVENTS

Senkovets V.A. Implementation is the Search for Yourself (Interview V.A. Senkovets with M.I. Mishchenchuk).. 162	162
Information about the authors 168	168

ФІЛАЛОГІЯ

УДК 808.26 – 541.2

С.Ф. Бут-Гусаім

КУЛЬТУРНА-ГІСТАРЫЧНАЯ СПЕЦЫФІКА АНТРАПАНІМІЧНАЙ ПРАСТОРЫ ГІСТАРЫЧНАЙ ПРОЗЫ ЗІНАІДЫ ДУДЗЮК

У артыкуле разглядаюцца ўжытыя ў гістарычнай прозе Зінаіды Дудзюк антрапонімы, якія з'яўляюцца носьбітамі каштоўнай інфармацыі аб матэрыяльнай, духоўнай культуры і светаўспрыманні старажытных славян. Разгледжана характэрная для міфалагічнай свядомасці крэатыўная сутнасць іменавання, згодна з якой імя прадвызначае істотныя рысы і лёс індывіда. Імёны персанажаў твораў З. Дудзюк былі разгледжаны з пункту гледжання ступені іх сэнсавай актыўнасці. Выдзелены і прааналізаваны прамагаваркія і ускоснагаваркія паэтонімы. Асабліва ўвага надавалася асэнсаванню ролі кантэксту ў раскрыцці сэнсавых і эмацыйна-экспрэсіўных магчымасцяў паэтонімаў.

Уводзіны

Даследаванне антрапанімікону мастацкага тэксту – адна з найбольш складаных праблем, што распрацоўваюцца сучаснымі лінгвістамі. Навуковая запатрабаванасць такіх даследаванняў у тым, што яны даюць цікавы матэрыял для назіранняў над асабліваасцямі індывідуальна-аўтарскай моватворчасці. І гэта актуальна пры сучаснай антрапацэнтрычнай арыентацыі лінгвістычных даследаванняў, імкненні навукоўцаў вывучаць мову праз прызму чалавека і яго інтэнцыі. Мэта прадстаўленага даследавання – комплекснае апісанне ўжытых у гістарычнай прозе Зінаіды Дудзюк антрапонімаў, якія з'яўляюцца неад'емным элементам ідэйна-тэматычнага зместу мастацкага тэксту. Для дасягнення пастаўленай мэты былі вырашаны наступныя задачы: вылучаны антрапонімы, выкарыстаныя ў гістарычнай прозе пісьменніцы; устаноўлены спосабы ўтварэння паэтонімаў, якія валодаюць рознай ступенню семантычнай актыўнасці; ахарактарызавана роля структурных кампанентаў (кораня і афіксаў) літаратурных антрапонімаў і ўплыў кантэксту на фарміраванне плана зместу і стылістычнай афарбоўкі паэтонімаў; выяўлены асноўныя заканамернасці ў выбары і стварэнні антрапанімічных сродкаў у жанры гістарычнай прозы. Мэта і спецыфіка матэрыялу прадвызначылі выбар аналітычна-апісальнага метаду ў якасці асноўнага з выкарыстаннем элементаў параўнальна-супастаўляльнага метаду. Матэрыялам для даследавання паслужылі наступныя творы З. Дудзюк: раман «Велясіты», апавесць-хранограф «Славянскія князі», зборнікі эсэ «Шляхамі адвечнага слова» і «Нямеранае багацце».

Класіфікацыя антрапонімаў, ужытых у гістарычнай прозе Зінаіды Дудзюк

Прадметам мастацкага аналізу ў гістарычным прыгодніцкім рамане Зінаіды Дудзюк «Велясіты» стала адна з невядомых старонак даўняй славянскай гісторыі. Пісьменніца ўзнаўляе падзеі IX–X стст. н.э. – процістаянне старажытнай славянскай дзяржавы Велясіціі і Візантыйскай імперыі. У апавесці-хранографе «Славянскія князі» і зборніку эсэ «Шляхамі адвечнага слова» З. Дудзюк, абапіраючыся на звесткі, пакінутыя старажытнымі гісторыкамі, адшуквае даўнія сляды славянскіх плямёнаў: смалян, магілян, селічаў, рачан, лісічан, сапаў, люцічаў і многіх іншых – у помніках культуры чалавецтва. У зборніку эсэ «Нямеранае багацце» З. Дудзюк тлумачыць паходжанне найстражытнейшых антрапонімаў, вывучае сканцэнтраваную ў імёнах герояў легенду, міфаў, паданняў і казак культурна-гістарычную інфармацыю – захаванае і перададзенае ад продкаў да нашчадкаў нямеранае духоўнае багацце славянскіх народаў. Аўтарка не толькі малюе драматычныя падзеі і постаці мінулага. Яна тонка перадае асаблівасці

светаадчування і мыслення старажытных славян. Вырашэнню гэтай мастацкай задачы спрыяе ўмелае выкарыстанне вобразна-выяўленчых магчымасцяў уласных імёнаў, найперш – антрапонімаў.

У згаданых творах Зінаіды Дудзюк было зафіксавана 273 імені (246 мужчынскіх, 27 жаночых). Да ўвядзення хрысціянства імёны славянаў з'яўляліся празваннямі-характарыстыкамі, якія акрэслівалі фізічныя, разумовыя, маральныя якасці чалавека, паказвалі на парадак з'яўлення дзіцяці ў сям'і, на час, жаданасць або нечаканасць нараджэння дзіцяці. У адным са старажытных азбукоўнікаў гаворыцца: «*Первых родов и времен человецы ...до некоего времени даяху детем своим имена, якоже отец и мать отрочати изволят: или от взора и естества, или от вещи, или от притчи. Такожде и словене предже их крещения даяху имена детем своим сице: Богдан, Божен, Первой, Второй, Любим и ина такова. Добра же суть и та*» [1, с. 42]. «*Назвиско, «рекло», «назвище», «прозвание»* (так называліся язычніцкія імёны-мянушкі) акрэслівалі індывіда паводле знешняга выгляду, фізічных недахопаў (*Беззуб, Безнос, Брухан, Глазатай, Головач, Горбач*), уласцівасцяў паводзінаў (*Баламут, Быстрой, Неупокой, Несмеян, Плакса*) і інш. [2, с. 98–99].

Імёны, што функцыянуюць у творах, складаюць антрапанімічную прастору мастацкага тэксту. Тэрмін антрапанімічная прастора азначае «сукупнасць усіх антрапонімаў, якія ўжываюцца ў мове пэўнага этнасу ў пэўны гістарычны перыяд» [3, с. 131]. Письменніца ў антрапаніміконе сваіх твораў па-мастацку прэзентуе рэальны свет, рэчаіснасць. Таму антрапанімічная прастора мастацкага тэксту з'яўляецца адлюстраваннем пэўнай этнамоўнай антрапанімічнай прасторы, якая аб'ектыўна склалася і існуе ў тую ці іншую гістарычную эпоху. Ствараючы антрапанімічны свет свайго твора, аўтарка выбірае адпаведныя этасу: месцу, часу, этнакультурнаму рэгіёну, у якім разгортваюцца падзеі, – онімы.

Творы З. Дудзюк цікавыя і адметныя спалучэннем свету рэальных падзей і постацяў айчынай гісторыі са светам падзей і персанажаў, народжаных уяўленнем аўтаркі. Таму ўсе зафіксаваныя ў творах антрапонімы мы можам падзяліць на дзве групы. Па-першае, гэта імёны рэальных гістарычных асобаў, па-другое, гэта празванні персанажаў, створаных фантазіяй письменніцы.

Значную частку антрапанімікону гістарычных твораў складаюць імёны рэальных гістарычных дзеячаў, валадароў тагачасных дзяржаў свету: славянскіх князёў *Вакаміра, Драгавіта, Мусокія, Пірагаста, Людавіта*, імператара Вялікай Рымскай імперыі *Карла*, булгарскага хана *Крума*, візантыйскіх базілеўсаў *Канстанціна, Льва, Нікіфара*, базілісы *Ірыны*, папы *Льва III*, патрыярха *Мікалая III*, каліфа *Гаруна-аль-Рашыда* і інш.

З. Дудзюк не раз выкарыстоўвае прыём актуалізацыі ўнутранай формы імені рэальнай гістарычнай асобы. Напрыклад, князь Велясіціі мае імя *Вакамір*. Кантэкст рамана «Велясіты» нападуняе гэтае найменне глыбінным сэнсам. Празванне валадара велясітаў утрымлівае інфармацыю пра даўнія вандроўкі славянскіх плямёнаў па Еўропе і Азіі. Сын князя наведаў мёртвы горад у далёкай пустыні, дзе яму расказалі пра тое, што «*ў такім горадзе была пабудавана вежа, на якой прымацаваны вялізны празрысты крыштал, праз які чараўнікі разглядалі зорнае неба і чыталі боскія тайны лёсаў. Гэты крыштал называўся вокам свету [міру]. Мір на славянскіх мовах азначае не толькі згоду, адсутнасць вайны, але і свет. Выходзіць, што і продкі славян ведалі пра гэта цудоўнае вока*» [4, с. 17]. Згодна з традыцыяй таго часу асабовыя імёны палітычных дзеячаў ужываліся ў некалькіх фармальных разнавіднасцях. Так, рамеі [візантыйцы] называлі князя *Акамірам*: «*магчыма, першыя тры літары ім нагадваюць слова «аква» – вада*» [5, с. 24].

Нашы продкі разумелі імя матэрыяльна, як неад'емную частку іменаванага, верылі ў тое, што імя прадвызначае жыццёвы шлях чалавека. Вера ў сувязь імені чалаве-

ка і яго лёсу выявілася ў звычайі надаваць немаўляці імя боства, якое будзе ахоўваць носьбіта празвання ад небяспекі. Так, князь *Веляслаў* быў названы ў гонар *Вялеса*: «*Ён носіць імя бога, які спрадвеку апекуецца іхнім родам і гаспадаркаю*» [5, с. 21]. У цяжкія хвіліны жыцця *Веляслаў* просіць падтрымкі і спрыяння ад пакравіцеля шляхоў і падарожных, магутнага чараўніка *Вялеса*: «*Магутны Вялесе і духі продкаў, звяртаюся да вас з просьбаю. Дапамажыце мне ва ўсіх задумах і здзяйсненнях, дайце мудрасці і сілы*» [5, с. 53]. Сляды пакланення нашых продкаў язычніцкім багам можна знайсці і ў сучасным антрапаніміконе. У зборніку эсэ «*Нямеранае багацце*» З. Дудзюк заўважае, што «*на Берасцейшчыне даволі пашыраныя прозвішчы Вялясевіч, Валасевіч, Волас, Валаско, Власюк, Волах, Валашанюк, Валошка, Валошчык, Валашчук, Волх, што паказвае на магчымую прыналежнасць уласнікаў гэтых прозвішчаў да племя, якое пакланялася Вялесу*» [6, с. 22–23].

Пісьменніца адзначае, што імёны бостваў ляжаць у аснове найменняў магутных правадыроў славянскіх плямёнаў: «*Хоць у гістарычных крыніцах гэта імя запісана як Ардагаст, хутчэй за ўсё, па-славянску яно гучала як Радагост, або Радагосць. Слова Ардагаст дзеліцца на дзве часткі: арда (змененая «рада») і гаст (сэнсава адпавядае слову «госць»)*. Прынамсі, *Радагостам называўся галоўны бог паморскіх славян. У якасці антрапоніма гэтае імя было распаўсюджана ў старажытнабалгарскай, старых чэшскай і польскай мовах*» [7, с. 214]; «*Вышан – князь славянскага племені абадрытаў. Магчыма, імя магло гучаць як Вышань, бо так называўся адзін з галоўных язычніцкіх багоў, у якім увасабляўся дух Усявышняга*» [7, с. 246].

«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» [8, с. 23]. Стваральная прырода называння праяўлялася ў функцыянаванні так званых імёнаў-пажаданняў, якімі нібыта накрэсліваўся лёс старажытных валадароў: «*Валук – князь венедаў. Імя гэтае паходзіць ад слова «ўладыка» і азначала ў славян вярхоўнага кіраўніка, правадыра ці князя. Магло паходзіць імя і ад слова «вялікі», якое, магчыма, уваходзіла ў склад княжацкага тытула*» [7, с. 235]. Выклад рэальных гістарычных падзей у аповесці-хранографе «*Славянскія князі*» раскрывае сакральны сэнс імя славянскага князя *Людавіта*: «*Л* – *першая руна імя Людавіта. З гэтай руны пачыналіся галоўныя словы ў жыцці славян: Лада, Лёля, людзі, любоў, лёс, лук, ляда, лён. Як быццам сам Хорс прыклікаў Людавіта да дзейнасці і абароны свайго роду і племені. Менавіта Людавіт павінен бараніць веды і веру продкаў, чаго б гэта яму ні каштавала*» [7, с. 255–256]. Кантэкст аповесці паказвае ажыццяўленне князем пажадальнай сутнасці гаваркога імені: «*Людавіт да канца змагаўся за веру сваіх продкаў і ахоўваў племя ад чужога ўплыву, разумеючы, што праз здраду веры продкаў згубіць племя сябе, сваё імя і твар, а людзі разбрыдуцца па свеце і рассеюцца ў асяроддзі чужых плямёнаў, як пясчынкі ў пустыні*» [7, с. 255–256].

З. Дудзюк адзначае, што ў славян былі пашыраны засцерагальныя імёны, якія, маючы адмоўны сэнс, павінны былі адхіліць беды, хваробы і смерць: «*Нябул – славянскі князь, імя якога паходзіць ад дзеяслова «не быў» і з'яўляецца ахоўным ад злых духаў, дарэчы, на палескім дыялекце гэтыя словы вымаўляюцца як «не буў»*» [7, с. 241]. Імёны палітычных і рэлігійных дзеячаў, як адзначае В. Шур, выкарыстоўваюцца як сродак сацыяльнай тыпізацыі. «*Яны дазваляюць надаць падзеям і фактам, што адлюстроўваюцца ў творы, рысы праўдападобнасці, мастацкай пераканальнасці*» [9, с. 25].

У даўніх імёнах, якія данеслі да нас казкі і легенды, фіксуецца ўяўленні нашых продкаў пра будову сусвету. Сусвет уяўляўся старажытным славянам як адзінства неба, зямлі і свету падземнага. З зямлі можна было падняцца да неба і трапіць у царства памерлых. Вось зямлі пранізвала сусвет і звязвала неба, зямлю і апраметную ў адно цэ-

лае. Воссю зямлі было Сусветнае Дрэва Жыцця, гара або камень. Галоўным героем беларускай казкі «*Сіняя Світа Навыварат Сшыта Саламяны Каўпак*» з'яўляецца чараўнік, які можа мяняць свой выгляд як заўгодна. Каб абхітрыць цара, чараўнік ператвараецца ў звяроў, рыбу, іголку і просіць дапамогу ў птушкі Нагай, якая жыве на тым свеце. *Сіняя Світа Навыварат Сшыта* пераходзіў з таго свету ў гэты, мяняючы абліччы. Письменніца тлумачыць сакральны сэнс імені гэтага персанажа: «*Сіняя Світа Навыварат Сшыта – гэта не што іншае, як неба. Мы бачым вонкавы бок неба, а герой казкі ведае яго з сярэдзіны, з левага боку. Саламяны Каўпак – другая частка імя – гэта таксама намёк на нябесны купал ці, можа, нават на сонца ...Галоўны персанаж казкі не проста чалавек, гэта хутчэй пасланец неба, каб пазмагацца з зямным царомчарадзеям, перамагчы яго ды ажаніцца з ягонай дачкою, яднаючы зямлю і неба. Гэтак неба яднаецца з зямлёю праз Вечнае Дрэва Жыцця, каб прадоўжыць існаванне свету» [6, с. 22–23].*

Што да імёнаў персанажаў, створаных фантазіяй письменніцы, то найменні гэтыя адлюстроўваюць мадэлі іменавання, якія існавалі ў старажытных славянскіх дзяржавах. У.А. Ніканаў пісаў: «Уласнае імя існуе толькі ў грамадстве і для грамадства; яго і дыктуе няўмольна выбар іх, якім бы індывідуальным ён ні ўяўляўся» [10, с. 158]. Імёны ў старажытным грамадстве былі сацыяльна інфарматыўнымі. Так, героі рамана «Велясіты», якія з'яўляюцца прадстаўнікамі вышэйшых саслоўяў, маюць складаныя імёны: княгіня Міраслава, вядун Святаслаў і інш. У такіх імёнах адлюстравана найстаражытнейшая традыцыя імяслаўя. Празванні ўтрымлівалі пажаданне чалавеку стаць вялікім, магутным, моцным, слаўным валадаром або святаром. Імёны прадстаўнікоў ніжэйшых саслоўяў уяўляюць сабой празванні-мянушкі, якія адлюстроўваюць знешнасць (Агнян, Злаціца, Лілея), характар чалавека (Радуня, Весяліна, Гаразд, Храбр), абставіны нараджэння (Обрыч быў народжаны ад обра – прадстаўніка цюркскага племені – славянскай жанчынай), адносіны да дзіцяці ў сям'і (Любім). Апатрапеічнае (ахоўнае) імя Неўдах (Нешчаслівы) павінна было адпужаць духі няўдачы ад чалавека.

Героі рамана «Велясіты» князі Драгамір і Веляслаў падарожнічаюць па свеце, наведваючы Візантыю, каралеўства франкаў, мусульманскія краіны. Інфармацыю пра нацыянальную прыналежнасць персанажаў-іншаземцаў – візантыйцаў (Эцый, Памфіл, Галерый, Стаўрокій, Мікандр), франкаў (Атальберт, Рамгуальд, Альда, Радэр), арабаў (Забайда, Муса, Зелімхан) – нясуць іх імёны.

З пункту гледжання літаратурна-мастацкай (паэтычнай) анамастыкі многія з імёнаў персанажаў, створаных фантазіяй аўтаркі, з'яўляюцца гаваркімі онімамі. Празванні эпизадычных герояў, як правіла, можна лічыць прамагаваркімі паэтонімамі. Такія імёны маюць празрысты сэнс, яны характарызуюць прама, непасрэдна, з'яўляючыся свайго роду ярлыкамі, этыкеткамі, якія прадвызначаюць характар успрымання і ацэнкі героя. В. Фанякова адзначае: «Гэтыя онімы падобныя да масак героя ці злачынцы ў сярэдневяковым тэатры, па якіх глядач адразу ведаў: хто перад ім» [11, с. 44]. Антрапонімы гэтага тыпу дазваляюць ярка, коратка і дакладна намаляваць цэласны вобраз. Так, гаваркае празванне Весяліна трапна акрэслівае характар дзяўчыны: «*Імя Аманавай сястры, пэўна, далі нездарма. Была яна сапраўды неўтаймаваная весялуха, увесь час ці нешта спявала, ці прытупвала, ці смяялася без дай прычыны*» [5, с. 74].

Імёны галоўных герояў гістарычнай прозы Зінаіды Дудзюк можна аднесці да ўс-коснагаваркіх онімаў. Паэтонімы гэтага тыпу пазбаўлены зададзенасці і прасталінейнасці прамагаваркіх онімаў. Такія антрапонімы маюць «зацемненую» ўнутраную форму, для высвятлення якой патрэбны кантэкст. Сэнс гэтых празванняў раскрываецца праз спасціжэнне мастацкіх характараў, створаных письменнікам. Э.Б. Магазанік адзначаў: «Такія імёны – не шыльда, якая загадзя тлумачыць чытачу тое, з кім ён мае справу, а акампанент, які гучыць толькі для чулага вуха. Спасцігнуўшы падтэкст такога

празвання, расшыфраваўшы знакі аўтарскай характарыстыкі героя, мы ўзбагацім сваё ўспрыманне мастацкага твора» [12, с. 30].

Адна з галоўных гераінь твора носіць імя Радуня (Радасць), якое адпавядае знешняй і ўнутранай сутнасці прыгажуні, што падарыла князю Вяляславу радасць першага кахання, пайшла з ім у палон, ратавала словам і лекамі параненага Драгаміра: «*Вяляслаў зноў пабачыў яе, маладую, светлую, закаханую... Яму так яскрава ўявіліся шэрыя Радуніны вочы, доўгая русая каска, усмешлівыя вусны і ямачкі на шчоках, што, здалося, працягнулі руку – і яна апынецца ў абдымках, даверлівая і свавольная, пяшчотная і недасяжная, як тая першая вечаровая зорка*» [5, с. 22]. Станоўчая экспрэсія ўзмацняецца за кошт ужывання памяншальна-ласкальнай формы імені: «*Дзякую табе, Радунька. Ты свецішся, нібы сонца. І мне светла, таму што ты побач!*» [5, с. 59]. Імя Гаразд уяўляе сабой лаканічную характарыстыку здольнага, спрытнага, кемлівага хлопца: «*Гаразда ратавала тое, што ён з маленства быў прывучаны да цяжкай сялянскай працы. У чатырнаццаць гадоў нароўні са стальмі мужчынамі спраўляўся на сенакосе і не дазваляў сабе адставаць*» [5, с. 74].

Пісьменніца фіксуе даўні звычай нашых продкаў набываць новае імя пры пераходзе ў іншы ўзроставы, сацыяльны статус. Аўтарка адзначае, што ў старажытнасці людзі былі ўпэўнены ў пераўтварэнні чалавека, які набывае новае празванне. Імя дачкі хазарскага кагана, прыгажуні Багдагуль, адзначае 'кветка, дадзеная Богам': «*над ім [іменем] ляталі рознакаляровыя матылі і спявалі птушкі. Яно мела бязмежную прастору мары і надзеі, дзе над белаю юртаю ззяла золатам сонца і сінела неба, а іхнім адлюстраваннем цвілі на зямлі блакітныя і жоўтыя кветкі*» [5, с. 28]. Страціўшы волю, Багдагуль губляе і імя, становячыся пасля хрышчэння Ірынай. Імя, што ў грэчаскай мове адзначае азначае 'мір', нібыта накрэсліла лёс прыгажуні, якая стала заложніцай міру паміж Візантыяй і цюркскімі плямёнамі: «*Я страціла вольную прастору. Мяне прывезлі ў каменны палац, дзе ўсё ілжыва блішчыць пазалатаю, але гэта толькі залатая клетка, дзе я вымушана дзень і ноч змагацца за сваё спакойнае існаванне ў жыцці*» [5, с. 28]. «*Багдагуль і яе дзядзьку давялося адмовіцца ад сваіх шматлікіх хазарскіх багоў, прыняць хрысціянства, змяніць імёны. Яна стала называцца Ірынай у гонар умацавання міру паміж хазарамі і візантыйцамі. Дзядзька ўзяў сабе такое ж імя, якое насіў базілеўс Канстанцін*» [5, с. 29]. Сын хазарскага кагана, трапіўшы ў Візантыю, прымае хрышчэнне і бярэ імя візантыйскага базілеўса Канстанціна. Герой заўважае: «*Я перахрысціўся, прыняў новае імя. Ува мне нічога не засталася хазарскага*» [5, с. 29].

Сын князя Вяляслаў трапляе ў палон і праходзіць цяжкія выпрабаванні, каб вярнуць найдаражэйшую каштоўнасць – волю. Набываючы яе, юнак бярэ новае імя: «*Самая галоўная рэч на гэтым свеце – воля. Толькі з ёю ты належыш сам сабе, а без яе чалавек ператвараецца ў жывёлу, з якою можна зрабіць што заўгодна. Заві мяне проста Воля. Я – гэта Воля. Калі няма Волі, няма і мяне*» [5, с. 16]. Вандруючы па мусульманскіх краінах разам з сябрам і паплечнікам Мусой, славянскі князь атрымлівае імя Хасан Сакр (Прыгожы Сокал). Сакалібамі (сокаламі) мусульмане называлі славян, а азначэнне ў саставе імені перадае знешнюю і ўнутраную прыгажосць маладога чалавека. Адначым, што імёны народнасці і чалавека Сокал маюць татэмістычнае напаўненне: на ранніх этапах развіцця ўсходнеславянскай імяннай сістэмы найменні плямёнаў былі непасрэдна звернуты да свету прыроды, часткай якой былі і людзі. Продак-татэм персаніфікаваў сабой чалавечы калектыў і як бы існаваў ў кожным яго члене, што выражалася ў імёнах. У этноніме і антрапоніме Сокал адлюстраваны водгалас уяўленняў пра татэмнага продка славянскага племені. Пісьменніца заўважае, што назва продка-татэма стала асновай імені князя Дзярвана: «*Дзярван – князь сорбаў, або сербаў. Этымалогія імя праглядаецца лёгка, яно аднокарэннае са словам «дрэва» або «дзірван»* [7, с. 235].

Дахрысціянскія імёны часта ўтвараліся на базе найменняў раслін і жывёл. Я. Станкевіч адзначаў дэзыдэратыўны (пажадальны) характар такіх імёнаў: «Даючы такія й падобныя імёны, бацькі імёнамі выказвалі свае зычэнні дзецяняці, зычылі, каб сын быў дужы, як мядзведзь, тур, вол; хітры, як ліс; адважны, як арол, сакол; цвярдзі, як дуб; каб дачка была любовая, як зязюля; харошая, як ластаўка, краска, кветка» [13, с. 96]. На старонках твораў З. Дудзюк многа паганскіх імёнаў, утвораных на базе найменняў жывых істот. Носьбіты такіх празванняў нібыта роднасныя тым жывёлам, птушкам і раслінам, назвы якіх сталі асновай гаваркіх імёнаў. Так, адна з гераінь рамана «Велясіты», прыгажуня, якая паланіла сэрца княжыча Волі, мае імя Лілея, утворанае ад назвы пшчотнай і прыгожай кветкі. Нездарма сябар Волі Муса гаворыць: «*Тут жынчыны цвітуць, як кветкі*» [14, с. 113]. У аснове язычніцкага імені княгіні Дубраўкі ляжыць апелятыў са значэннем ‘лес са значнай колькасцю дубоў і маладога дубняку’. Дуб у славянскай міфалогіі – сімвал вечнага жыцця. Верхняя частка дуба сімвалізуе свет вечнасці, а карані адпавядаюць зоне захавання продкаў. Каля каранёў знаходзіцца ўваход у Трыдзвятае царства – царства смерці. «Дубравы старажытнымі славянамі лічыліся свяшчэннымі, былі звязаны з культуам продкаў, уяўляліся месцам, дзе захоўваліся душы дзядоў» [15, с. 147]. Імя Дубраўка адпавядае надзвычайным здольнасцям жанчыны, якая тонка адчувае нябачны свет духаў і можа адкрываць будучыню ў прарочых снах. Страціўшы мужа-князя, Дубраўка самаахвярна кідаецца ў пахавальны агонь, каб суправаджаць Вакаміра ў царства памерлых. Асновай імені Салавей становіцца найменне птушкі, высока цанёнай за дасканалы спеў. Чалавек з такім іменем атрымлівае ў спадчыну ад продка-татэма якасць цудоўна гаворыць і зачароўваць сваімі прамовамі супляменнікаў: «*Захаваліся звесткі пра наўгародскага паганскага валхва, які так прыгожа і ўзнёсла ўмеў гаворыць пропаведзі, што за гэта быў празваны людзьмі Салаўём. Калі ж пачалося прымусовае хрышчэнне наўгародцаў, Салавей сабраў сваіх адданых вернікаў і пачаў помсціць князям. Ці не пра яго пасля была складзена быліна, якая называлася «Салавей-разбойнік»*» [16, с. 5].

Імёны ў старажытным грамадстве былі паказчыкамі роднасці і сваяцтва. У адпаведнасці са звычайным суіменаваннем, прадстаўнікі адной сям’і мелі імёны, якія ўтрымлівалі агульны структурны кампанент. Так, каваль, які стаў князем велясітаў, носіць імя Радаслаў, ягоны брат названы Радамірам, а дачка мае імя Радуня. Князь волатаў празываецца Драгавітам, а ягоныя ўнукі маюць імёны Драгамір і Сіладраг. Кампанент драгу перакладзе са старажытнаперсідскай мовы, як адзначае З. Дудзюк у аповесці-хранографі «Славянскія князі», азначае ‘другі, іншы, варожы’ [7, с. 248]. Кантэкст твораў пісьменніцы ажыўляе этымалагічную семантыку празванняў князёў: плямёны, узначаленыя імі, былі «*варожыя франкам і іх саюзнікам, сустракалі іх вайною, даймалі і трывожылі*» [7, с. 249].

Старажытныя людзі былі ўпэўнены ў тым, што дух памерлага жыве ў яго імені. Нованароджанага лічылі адным з памерлых членаў роду, які нарадзіўся зноў. Таму імя продка, які такім чынам нібыта працягваў сваё існаванне, давалі дзіцяці. Гэты звычай адлюстраваны ў рамана «Велясіты». Так, Радуня назвала сваіх сыноў імёнамі бацькі, братоў, сябра і каханага, праз гэта ўваскрашаючы людзей, якіх любіла: «*У мяне сям’я, пяцёра сыноў. Старэйшага завуць Веляславам, як і князя, наступнага Радаславам, як і майго бацьку, Любаграя і Міраслава назвала ў гонар маіх братоў. Самы меншы Драгамір. Нашу я вас усіх у маім сэрцы*» [14, с. 123].

Імёны старажытнымі славянамі даваліся не толькі дзецям, але і дарослым з нагоды розных выпадкаў. Імя-празванне грамадска-побытавага характару сустракаецца і на старонках рамана «Велясіты»: «*У нас адзін хлопец быў, ды такі няўдалы. Сабраўся ён аднойчы з мужчынамі сена касіць. Абед узяў, але ж такі цяжкі, што ледзь валачэ, і думае, дурненькі, што маці нешта смачнае напакавала. Ужо і мужчыны пасмейваюц-*

ца, глядзячы на яго, распытваюць, што ён у торбу наладаваў. А ён плячыма паціскае: маўляў, што далі, тое і буду есці. Як прыйшла пара абедцаў, разгарнуў сваю торбачку, а там адна соль. Гэта бацька купіў ды паставіў у куточак, а гэты ёлупень падумаў, што абед, ну і было рогату. З таго часу яго завуць Салёны» [4, с. 13].

Такім чынам, у творах Зінаіды Дудзюк па-мастацку адлюстраваны не толькі іменаслоў дахрысціянскай пары, але і адчуванне старажытным чалавекам свету праз імя – неад’емны складнік асобы, які праграмуе лёс, звязвае з татэмным продкам, абараняе чалавека ад злых сіл, аб’ядноўвае з сям’ёй, родам, племенем. З пункту гледжання літаратурна-мастацкай анамастыкі, большасць антрапонімаў, ужытых у кантэксце прааналізаваных твораў пісьменніцы, з’яўляюцца ўскоснагаваркімі паэтонімамі. Дэфінітыўная сутнасць такіх найменняў раскрываецца ў кантэксце твора, які стварае ўяўленне пра носьбітаў гаваркіх імёнаў.

Функцыі антрапонімаў у гістарычнай прозе Зінаіды Дудзюк

Функцыі антрапонімаў у мастацкіх творах на гістарычную тэму абумоўлены жанравай спецыфікай твораў, індывідуальна-аўтарскім стылем, эстэтычнымі ўстаноўкамі і ідэйнай накіраванасцю мастацкіх тэкстаў.

Мастацкія творы з’яўляюцца свайго роду адбіткам жыцця. Таму, як і ў жыцці, антрапонімы ў мастацкім тэксце выконваюць намінацыйна-ідэнтыфікацыйна-інфарматыўную функцыю, вылучаючы асобу як члена соцыуму. Найперш гэтую ролю адыгрываюць імёны і прозвішчы рэальных асоб, якіх дастаткова многа ў гістарычнай прозе. Імёны славытых продкаў – гістарычны «кантэкст» мастацкага палатна, жывое асяроддзе, найбольш выразны і праўдзівы фон дзеяння мастацкага твора. Заўважым, што З. Дудзюк выкарыстоўвае прыём актуалізацыі этымалагічнай семантыкі імёнаў гістарычных дзеячаў.

Галоўная функцыя паэтонімаў, якія з’яўляюцца найважнейшым сродкам стварэння мастацкага вобраза, – паэтыкаанамастычная (мастацкая). У складзе гэтай функцыі, на думку І.М. Петрачкавай, вылучаюцца культурна-гістарычны, характарыстычны, стылістычны і сацыяльны кампаненты [17, с. 6–7].

У кантэксце гістарычнай прозы адной з найважнейшых з’яўляецца культурна-гістарычная функцыя. Любое найменне персанажа, ужытае пісьменнікамі, адпавядае антрапанімікону адлюстраванага ў творы часу і этнічнай прасторы. Паэтонім «упісаны» ў пэўны сацыякультурны кантэкст, інакш кажучы, ён культурна-гістарычна абумоўлены. Імя персанажа перадае светаўспрыманне і светапогляд чалавека пэўнага часу. Так, у антрапанімічнай прасторы твораў З. Дудзюк, якія адлюстроўваюць дахрысціянскі этап гісторыі славянскіх плямёнаў, прысутнічаюць празванні-мянушкі славянскага паходжання, што выражаюць веру людзей у паяднёнасць з прыродай праз продка-татэма (Лілея, Дубраўка, Дзірван, Прыгожы Сокал), імкненне праз імя атрымаць дапамогу багоў (Веляслаў, Ардагаст), накрэсліць шчаслівы лёс (Валук, Славун), зберагчы ад хвароб і няўдач (Неўдах, Нябул).

Выконваючы характарыстычную функцыю, антрапонімы даюць чытачу інфармацыю пра знешнасць індывіда (імёны Агнян, Злаціца) і пра рысы характару героя (імёны Радуня, Воля). Стылістычны кампанент мастацкай функцыі паэтонімаў заключаецца ў тым, што характарыстычныя онімы не толькі называюць персанажаў, але і даюць ім станоўчую (імёны Радаслаў, Радуня, Дабраслаў) або адмоўную (мянушка Салёны) ацэнку. Акрамя таго, паэтонімы перадаюць дастаткова шырокі спектр эмоцый праз лексічнае значэнне асновы онімаў (Весяліна) або дзякуючы суфіксам суб’ектыўнай ацэнкі (Радунька).

Сацыяльная функцыя антрапонімаў заключаецца ва ўказанні праз пасрэдніцтва імёнаў на месца персанажаў у сацыяльнай іерархіі. Так, у рамане З. Дудзюк «Велясіты»

прадстаўнікі вышэйшых саслоўяў маюць складаныя імёны (Святаслаў, Вяляслаў, Міраслава), што накрэсліваюць жыццёвы шлях слаўных і магутных валадароў, якім спрыяюць багі. Прадстаўнікі ніжэйшых саслоўяў названы празваннямі-мянушкамі, якія акрэсліваюць знешнасць (Агнян, Злаціца, Лілея), унутраную сутнасць чалавека (Весяліна, Радуня, Гаразд), абставіны нараджэння (Обрыч – дзіця, народжанае ад обра) і інш.

Размежаванне культурна-гістарычнай, характарыстычнай, сацыяльнай і стылістычнай функцый з’яўляецца ўмоўным, бо імёны персанажаў гістарычнай прозы найчасцей выконваюць некалькі розных функцый адначасова.

Заклучэнне

Гістарычная проза – гэта арыгінальнае мастацтва слова з пэўнымі адметнасцямі арганізацыі моўнага матэрыялу, сярод якіх асаблівасці ўжывання паэтонімаў з’яўляюцца прыкметным складнікам пісьменніцкага майстэрства. Навізна праведзенай працы заключаецца ў тым, што ў сферу праблемнага поля анамастычных даследаванняў уведзены новы, не разгледжаны да гэтага матэрыял. Апісанне літаратурных антрапонімаў ажыццяўлялася ў рэчышчы лінгвапрагматычнага даследавання мастацкага маўлення. У працы прадстаўлены комплексны міждысцыплінарны падыход да вывучэння ўласных імёнаў, які заключаецца ў разглядзе моўных фактаў на фоне культурна-гістарычнай і літаратуразнаўчай інфармацыі.

Разгляд антрапанімічнай прасторы твораў Зінаіды Дудзюк паказаў, што гістарычная проза пісьменніцы вызначаецца стылістычна матываваным ужываннем антрапанімічных адзінак, якія перадаюць адметнасць матэрыяльнай і духоўнай культуры нашых продкаў.

Найважнейшымі рысамі антрапанімікону твораў гістарычнай тэматыкі з’яўляецца адпаведнасць выбраных для ідэнтыфікацыі і характарыстыкі персанажаў імёнаў часу і этнакультурнаму рэгіёну, у якім разгортваюцца падзеі, шырокае выкарыстанне імёнаў рэальных гістарычных асоб, якія фарміруюць фон дзеяння, а таксама адпаведнасць сэнсавай нагрузкі і формы найменняў герояў словаўтваральным тыпам і мадэлям антрапонімаў адпаведнага гістарычнага перыяду.

Разгляд антрапанімікону твораў Зінаіды Дудзюк, якія акрэсліваюць дахрысціянскі этап гісторыі славян (раман «Велясіты», аповесць-хранограф «Славянскія князі», зборнікі эсэ «Шляхамі адвечнага слова», «Нямеранае багацце»), паказаў, што пісьменніца паспяхова выкарыстоўвае прыём актуалізацыі этымалагічнага значэння імёнаў рэальных гістарычных асоб – правадыроў даўніх славянскіх дзяржаў. Абапіраючыся на звесткі, зафіксаваныя ў помніках культуры чалавецтва, аўтарка раскрывае захаваную ў імёнах інфармацыю пра светапогляд нашых продкаў. Выкарыстаныя пісьменніцай язычніцкія імёны непасрэдна звернуты да свету прыроды, часткай якой лічылі сябе наш продкі. Адлюстравана ў творах і старажытнае разуменне імені як неад’емнага складніка чалавека, што праявілася ў імёнах-пажаданнях, якія выконвалі стваральную ролю, фарміравалі індывіда, прадвызначалі яго лёс, забяспечвалі падтрымку багоў і татэмных продкаў. Большасць празванняў герояў згаданых твораў з’яўляюцца ўскоснагаваркімі антрапонімамі з «зацемненай» унутранай формай, зразумець сэнс якіх дапамагае кантэкст-канкрэтызатар зместу імені.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Суперанская, А.В. О русских именах / А.В. Сулова, А.В. Суперанская. – Л. : Лениздат, 1985. – 222 с.
2. Бондалетов, В.Д. Русская ономастика : учеб. пособие / В.Д. Бондалетов. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.

3. Хрышчановіч, Л. «Па імені і жыццё»: антрапанімічная прастора беларускай народнай казкі / Л. Хрышчановіч // Роднае слова. – 1999. – № 5–6. – С. 131–139.
4. Дудзюк, З.І. Велясіты. Ч. 2 / З.І. Дудзюк // Маладосць. – 2005. – №. 3. – С. 5–23.
5. Дудзюк, З.І. Велясіты. Ч. 1 / З.І. Дудзюк // Маладосць. – 2005. – №. 2. – С. 18–87.
6. Дудзюк, З.І. Нямеранае багацце : эсэ / З.І. Дудзюк. – Брэст : Альтэрнатыва, 2012. – 82 с.
7. Дудзюк, З.І. Славянскія князі : аповесць-хранограф / З.І. Дудзюк // Кола Сва-рога. – Мінск : Беларусь, 2006. – С. 202–258.
8. Рогалев, А.Ф. Введение в антропониимику. Именованіе людзей с древнейших времён до конца XVIII века (на белорусском антропониимическом материале) / А.Ф. Ро-галев. – Брянск : Группа компаний «Десяточка», 2009. – 147 с.
9. Шур, В. Онiмы ў творах Якуба Коласа : паказчыкі і актуалізатары дадатковых адценняў значэння / В. Шур // Роднае слова. – 2006. – № 6. – С. 23–26.
10. Никонов, В.А. Личное имя – социальный знак / В.А. Никонов // Сов. этно-графия. – 1967. – № 5. – С. 157–168.
11. Фоякова, О.И. Имя собственное в художественном тексте / О.И. Фояко-ва. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 104 с.
12. Магазаник, Э.Б. Ономапозтика, или «говорящие имена» в литературе / Э.Б. Магазаник. – Ташкент : Фан, 1978. – 148 с.
13. Станкевіч, Я. Хрышчоныя імёны вялікалітоўскія / Я. Станкевіч // Спадчы-на. – 1992. – № 6. – С. 96–101.
14. Дудзюк, З.І. Велясіты. Ч. 3 / З.І. Дудзюк // Маладосць. – 2005. – №. 4. – С. 110–132.
15. Беларуская міфалогія : энцыклап. слоўнік / С. Санько [і інш.] ; склад. І. Клім-ковіч. – 2-е выд., дап. – Мінск : Беларусь, 2006. – 599 с.
16. Дудзюк, З.І. Шляхамі адвечнага слова / З.І. Дудзюк. – Брэст : Грамадская арганізацыя «Брэсцкі абласны цэнтр падтрымкі грамадзянскіх ініцыятыў “Вежа”», 2001. – 61 с.
17. Петрачкова, И.М. Значимость имени собственного в художественном тексте (на материале современной русской прозы) : автореф. дис. ...канд. филолог. наук : 10.02.02 / И.М. Петрачкова ; Бел. гос. ун-т. – Минск, 2003. – 21 с.

But-Gusaim S.F. Cultural and Historical Specificity of the Anthroponymic Space of the Historical Prose by Zinaida Dudyuk

The article views the anthroponyms used in the historical prose by Zinaida Dudyuk which are the bearers of valuable information about material and spiritual culture of the ancient Slavs. The work deals with the creative function of naming, which is characteristic of mythological thinking, according to it the name has a desiderative (wishing) role, defining the essence and the fate of a person being named. The names of characters are described from the point of view of the degree of the sense value.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.05.2014

УДК 808. 26 (053)

В.І. Рагаўцоў

НЕСПЕЦЫЯЛІЗАВАНЫЯ ВЕРБАЛЬНЫЯ СРОДКІ КАМІЧНАГА Ў ДРАМЕ КАНДРАТА КРАПІВЫ «КАНЕЦ ДРУЖБЫ»

У артыкуле разглядаюцца неспецыялізаваныя вербальныя сродкі камічнага, для якіх функцыя стварэння камічнага эфекту не з'яўляецца асноўнай. Гэта фразеалагізмы (без змянення формы і зместу), паратаксісныя аказіяналізмы, экспрэсіўна зніжаныя адзінкі, цытаты (без змянення формы і зместу і са змяненнем іх), сінтаксічныя аказіяналізмы, аказіянальныя сінонімы, антрапонімы, незразумелыя персанажу словы, фанетычныя дыялектызмы, іншамоўныя ўкрапіны, канцылярызмы, перыфразы, гіпербалізмы, праклёны, скорогаворкі, лексічныя аказіяналізмы. Выяўленню камічнай экспрэсіі ў моўнай адзінцы садзейнічаюць актуалізатары, у ролі якіх выступаюць сродкі прэ- і постпазіцыйнага вербальнага кантэксту. Камічны эфект узмацняецца пры комплексным ужыванні вербальных сродкаў камічнага.

У аснове драмы «Канец дружбы» – праблема дружбы паміж савецкімі людзьмі. Паказваючы ўзаемаадносіны паміж Лютынскім і Карнейчыкам на розных этапах іх жыцця, драматург прыходзіць да высновы, што сапраўдная дружба магчымая толькі пры адзінстве светапоглядаў. Драма напісана ў 1933 г., апублікавана ў 1934 г. (часопіс «Польмя рэвалюцыі», № 1), пастаўлена ў тым самым годзе Першым беларускім дзяржаўным тэатрам (БДТ-1).

Камічны эфект у п'есе дасягаецца выкарыстаннем наступных неспецыялізаваных вербальных сродкаў.

I. Фразеалагізмы. Для стварэння камічнай экспрэсіі ўжываюцца фразеалагізмы без змянення формы і зместу. Найбольш пашыраныя прыёмы рэалізацыі фразеалагізмамі камічнага эфекту наступныя.

1. Ужыванне фразеалагізма з узуальна замацаванай за ім іранічнай канатацыяй: [Карнейчык]: *Прыйдуць нашы, прапішам мы яму [папу] іжыцу*; [Карнейчык]: *Казалі ў горадзе, што панам пара пяткі падмазваць, нашы наступаць пачалі*. У сэнсавай структуры фразеалагізмаў *прапішам іжыцу* (праст. іран. 'суро́ва правучым каго-н., жорстка расправімся з кім-н.')*, *пяткі падмазваць* [праст. іран. 'ратавацца ўцёкамі, уцякаць' (часцей пра непрыяцеля)] канатацыя *камічнае* ўтрымліваецца як пастаянная іх прымета.

2. Ужыванне экспрэсіўна зніжаных аказіянальных фразеалагізмаў, якія выклікаюць (пры прамым успрыманні іх сэнсу) смехавую рэакцыю: [Старшыня]: *Каб ты выйдах, гэтакі чалавек! Схаваўся* [Сапляк] *у жонкі пад цыцкаю, і дома яго няма*. Вылучаны выраз у адрозненне ад блізказначнага фразеалагізма *схавацца за спіну (плечы)* (разм. неадабр. 'ухіляючыся ад чаго-н., перакласці адказнасць на каго-н. '), набывае іранічную афарбоўку і, апроч таго, – сэнсавае адценне 'палахлівы'.

3. Выкарыстанне экспрэсіўна зніжаных фразеалагізмаў як сродку адмоўнай самахарактарыстыкі персанажа: [Голас старшыні]: *Адчыні!* [Паўліна]: *А хто ж вы будзеце?* [Голас старшыні]: *Вось табе і на! Не пазнала! Ды мой голас тут ужо кожны сабака ведае*. Вылучаны фразеалагізм – праст. 'усякі, любы' (пра чалавека).

II. Паратаксісныя аказіяналізмы. Гэта адметныя сінтаксічныя канструкцыі, кампаненты якіх, звязаныя паратаксіснай сувяззю, адносяцца да апорнага монасемантычнага слова і з'яўляюцца несумяшчальнымі семантыкай: [Мандрыкін]: *І што сягоння Напорка скарыстаў трыбуну чысткі, каб скампраметаваць Лютынскага, гэта таксама ясна. Шкодніцтва прышпіліў, контррэвалюцыю, інтэрвенцыю, інфляцыю... Таких дзівосаў наплёў, як у той казцы...* Апорнае слова *прышпіліў*, ужытае ў пераносным

* Семантычная і стылістычная характарыстыка фразеалагізмаў даецца паводле двухтомнага «Слоўніка фразеалагізмаў» І.Я. Лепшава [1].

значэнні ('узвёў паклёп на чалавека з мэтай скампраметаваць яго'), звязваецца сінтаксічнай сувяззю беспрыназоўнікавага кіравання з лагічна несумяшчальнымі кампанентамі паратаксіснага рада (*шкодніцтва* – 'злачынная, шкодніцкая дзейнасць', *контррэвалюцыя* – 'рэакцыйная барацьба звергнутых эксплуатацыйных класаў супраць народа і новага дзяржаўнага ладу', *інтэрвенцыя* – 'умяшанне, звычайна ўзброенае, адной дзяржавы ва ўнутраныя справы другой'). Што ж да формы *інфлюэнцыя*, то яна не адпавядае літаратурнай норме (нарматыўнай у вінавальным склоне з'яўляецца форма *інфлюэнцу*, паколькі пачатковая форма *інфлюэнца*, а не *інфлюэнцыя* [2, с. 321]). Апрача таго, выклікае сумненне дарэчнасць ужывання гэтага слова, якое фіксуецца як устарэлае са значэннем 'грып' [3, с. 544]. Мандрыкін, імкнучыся падкрэсліць залішняю заўзятасць Напоркі і абвергнуць «прышпіленае» ім, думаецца, свядома ўжывае ў адным паратаксісным радзе семантычна далёкія лексічныя адзінкі, – каб надаць выказванню камічную афарбоўку.

III. Экспрэсіўна зніжаныя адзінкі. Яны выражаюць камічны эффект, паколькі не зусім адпавядаюць эстэтычным патрабаванням літаратурнай нормы: [Паўліна]: *Хавайся, кажу, ёлапень* [Сапляк]. *Я буду ведаць, што адказаць*. Экспрэсіў *ёлапень* – разм. лаянк. 'бесталковы, тупы чалавек; дурань, асталоп'. Часам прастамоўныя словы выкарыстоўваюцца некаторымі персанажамі як сродак самавыкрыцця і самабічавання: [Сапляк]: *Які я, братка, чалавек? Лапаць вясковы*. Параўн.: *лапаць* (вясковы) – перан. праст. пагард. 'адсталы некультурны чалавек'. Насычаны камічны эффект выражаецца пры канцэнтраваным ужыванні прастамоўных і гутарковых моўных адзінак (слоў і фразеалагізмаў) у межах аднаго мікракантэксту (рэплікі).

1. [Старшыня]: *Ды ён, напэўна, скажа нам сваё прозвішча. Дзе той таварыш?* [Галасы]: *«Няма!» – «Змыўся недзе!» – «Драла даў!»* Камізм абумоўлены размяшчэннем кампанентаў сінанімічнага рада паводле экспрэсіўна нарастальнай градацыі. Калі экспрэсіўна нейтральнае безасабова-прэдыкатыўнае слова *няма* толькі канстатуе адсутнасць «таго таварыша», то гутарковы дзеяслоў *змыўся* і прастамоўны фразеалагізм *драла даў* ('кінуўся наўцёкі, імкліва ўцёк'), удакладняючы значэнне папярэдняга прэдыкатыва, экспрэсіўна зніжана характарызуюць дзеянне, прычым фразеалагізм – з найбольшай ступенню зніжанасці.

2. [Лютынскі]: *Галавацяпы там сядзяць – вось што! Асталопы бязглуздыя!* Экспрэсівы *галавацяпы* – разм. 'тыя, хто бесталкова і нядбайна вядуць справу', *асталопы бязглуздыя* (*асталопы* – разм. лаянк. 'дурні, балваны', *бязглуздыя* – 'неразумныя, бесталковыя').

IV. Цытаты. У п'есе ўжываюцца цытаты дзвюх разнавіднасцей: у нязменным выглядзе і ў зменным.

1. Цытаты без змянення формы і зместу. Пры ўжыванні цытат у нязменным выглядзе камічны эффект ствараецца ў выніку экспрэсіўнай кантраснасці цытат з кантэкстам. Паколькі цытаты (радкі агульнавядомых песень, рамансаў, класічных вершаў), уключаныя ў побытавы кантэкст, захоўваюць экспрэсіўнасць таго твора, у якім былі ўпершыню ўжыты, камічная экспрэсія дасягаецца ў выніку іх двухпланавага ўспрымання, экспрэсіўнага кантрасу цытаты і кантэксту, у які яна ўведзена [4, с. 238]: [Насця]: *Хоць бы з ім [Касабуцкім] гаварыць можна было як з чалавекам! Што ні скажы – морду скрываць, утаропіцца: «Ах, эти чёрные глаза...»*. Тут кампанент *морду* мае зніжаную экспрэсію (праст. груб. 'твар'), а *«Ах, эти чёрные глаза...»* – узвышаную.

2. Цытаты са змяненнем формы і зместу. Адным з прыёмаў творчай апрацоўкі цытат, выкарыстаных драматургам з мэтай стварэння камічнай экспрэсіі, з'яўляецца цытатная алюзія, пры якой аказіянальна відазмененая цытата захоўвае сувязь з узуальнай, якая ў сваю чаргу лёгка ўзнаўляецца з кантэксту з прычыны вядомасці яе кампанентнага складу і структурнай будовы: [Лютынскі]: *І калі будуць гаварыць і пісаць пра*

слаўную кагорту бальшавікоў, якая грудзьмі пракладае дарогу ўсяму чалавецтву, ведай, Антон Мітрафанавіч, што гэта не пра цябе. Камічная афарбоўка вылучанага фрагмента выказвання абумоўлена вобразнай асновай і гіпербалізацыяй кампанентаў дэфармаваных радкоў, сугучных з вядомай рэвалюцыйнай песняй, дзе ёсць такія словы: «Смело, товарищи, в ногу! // Духом окрепнув в борьбе, // В царство свободы дорогу // Грудью проложим себе».

V. Сінтаксічныя аказіяналізмы. Гэта канструкцыі, якія ўзнікаюць у выніку наймыснага парушэння правілаў традыцыйнай спалучальнасці слоў: спалучальныя словы маюць разнародныя семы. Гэта, як вядома, не адпавядае закону «семантычнага дапасавання», у адпаведнасці з якім кампаненты семантычна правільнага словазлучэння не павінны мець супярэчлівых сем. Камізм выяўляецца ў аказіянальна-метафарычным словазлучэнні, пабудаваным паводле мадэлі «дзеяслоў канкрэтнай семантыкі + назоўнік абстрактнай семантыкі»: [Нодэльман (у дзвярах)]: Ты [Карнейчык] сваю дружбу ўсё-такі памацай. Можна ад яе толькі футляр застаўся? (Выходзіць.). Параўн.: памацай (чалавека, прадмет) – прам. ‘распазнаючы, пакратай каго-, чаго-небудзь’ і памацай (дружбу) – перан. аказіян. ‘пераканайся, упэўніся ў яе існаванні’.

VI. Аказіянальныя сінонімы. У рэпліцы Лютынскага сінанімізуюцца словы, якія па-за кантэкстам не з’яўляюцца сінонімамі: палата ‘асобны пакой у бальніцы, лячэбнай установе’ і кладоўка ‘памяшканне для захавання прадуктаў, садавіны, гародніны і пад.’: [Лютынскі]: Ідзі лепш у кладоўку ды лажыся. Гэта будзе твая палата, а я – галоўны доктар, і ты павінен мяне слухаць. Я зараз пасцялю там. (Бярэ Карнейчыка за руку і падымае з крэсла. Карнейчык ціха стогне.) Баліць? Ужыванне кладоўка ў значэнні ‘палата’ выклікае камічнае ўражанне.

Адметную іранічную афарбоўку маюць спалучэнні, у якіх сінанімізуюцца назоўнікі семантычных груп ‘жывёла’ – ‘чалавек’: [Юрка (муштруецца з катом, які не хоча гуляць з матузом)]: Лаві, кіса! Ну, цоп! Дык ты не хочаш? От, бюракрат! Вочы зажмурыў, вушы натапырыў і глядзець не хоча! На, лаві! Вось апартуніст няшчасны!

VII. Антрапонімы. Камічны эффект выклікаюць прозвішчы, якія сваёй марфемнай будовай асацыіруюцца з сугучным лаянкавым словам *Мандрыкін* – працаўнік Наркамзема. Апрача таго, гэтае прозвішча мае адметнае фанетычнае афармленне – цяжкавымоўнае спалучэнне гукаў (*ндр*). Як камічна экспрэсіўнае ўспрымаецца прозвішча, словаўтваральна суадноснае са словам зніжанай семантыкі: кулак *Сапляк*. Параўн.: *сапляк* – разм. пагард. ‘вельмі малады, нявопытны чалавек; малакасос’. У адной з рэплік Лютынскага (тэлефоннай размовы) згадваецца прозвішча *Рызманік*, сугучнае з *рызманы* – разм. ‘падранае, паношанае адзенне; лахманы’.

Пры ўжыванні гаваркіх прозвішчаў камічны эффект можа ўзмацняцца. Гэта назіраецца пры наяўнасці наступных умоў.

1. Выкарыстанне такой стылістычнай фігуры, як антанамазія (яе разнавіднасці – апелятывацыі оніма). Камічна афарбаванае прозвішча можа падпадаць пад апелятывацыю, г.зн. пераходзіць у разрад агульных назоўнікаў і служыць, такім чынам, абагульненай, родавай назвай з пагардлівым сэнсам: [Алесь]: А так, як савецкая ўлада кажа. Саплякоў усіх вытурылі, дык цяпер у нас работа ідзе.

2. Спалучэнне формы афіцыйнага звароту і прозвішча, сугучнага з экспрэсіўна зніжаным апелятывам: [Алесеў голас]: Грамадзянін Сапляк! Годзе табе дрыхнуць!

VIII. Незразумелыя персанажу словы. Гэта запазычаныя словы, значэння якіх персанаж не ведае і таму тлумачаць іх адвольна: [Насця]: «Я цябе, – кажа, – віль кусэн». [Нодэльман]: Ну? От шэльма! Га! [Насця]: Гэта, мусіць, нешта страшнае «кусэн»? [Нодэльман]: Не сказаць, каб вельмі... Тэрмін такі тэхнічны. Спалучэнне нешта страшнае сведчыць, што Насця (другая яе рэпліка) нібыта не разумее сапраўднага значэння назоўніка *кусэн* (ням. *küssen* – ‘цалаваць’). Хоць у адной з яе ранейшых рэплік (рэакцыя

на словы Карнейчыка *Ix vіль кюсэн дых!*) дзеяслоў *кюсэн* на аснове народнай этымалогіі суадносіцца з дзеясловам-паранамазам *кусаць* (*Кусацца будзеш?*). Апісальнае квазітлумачэнне *тэрмін такі тэхнічны* (другая рэпліка Нодэльмана) яшчэ больш узмацняе камізм сітуацыі.

IX. Фанетычныя дыялектызмы. Літаратурныя формы запазычаных слоў могуць ужывацца паралельна з утворанымі на іх аснове метатэзнымі, што ўспрымаецца слухачом (чытачом) як своеасаблівая гульня-забава: [Юрка]: *О! Мой бацька сапраўдны камуніст і аварган... як, мама?* [Наталля]: *Авангард*. [Юрка (круціцца па хаце, гуляе)]: *Авангард, аварганд, авагранд...* Да фанетычных дыялектызмаў мэтазгодна адносіць таксама дыялектныя словы, якія не адлюстроўваюць гукавых асаблівасцей фанетычнай сістэмы гаворкі або дыялекту, а перадаюць асаблівасці гучання асобных слоў. Такія дыялектызмы ўтвораны ў выніку гукавых змен нерэгулярнага характару [5, с. 37, 38] і сустракаюцца спарадычна: [Лютынскі-бацька]: *За што яны мяне агалечылі? Малатарню меў? Жарабцом народ іксплаціраваў? Дык хіба ж я гвалтам цябе каторага іксплаціраваў?*

X. Іншамоўныя ўкрапіны. У маўленні дырэктара завода Карнейчыка сярод беларускай лексікі сустракаюцца частковыя ўкрапіны з нямецкай мовы: *Дык ты* [Насця], *калі ласка, вось гэта перачарці чысценька, а то ў мяне тут алоўкам і не зусім акуратна. Я падумаю над гэтай ауфгабэ; Я, я. Ахцыг мілімэтэр. Рыхтыг!* (Бярэ цыркуль і чэрціць пару кружкоў.) *Гут! Я, я. Дас іст... гатова. Як жа гэта будзе – гатова?* (Разгортвае слоўнік, чытае.) *Фертыг. Дас іст фертыг. Я, я. А мы яшчэ разок праверым.* (Глядзіць у падручнік, прамервае цыркулем, вылічвае. Круціць галавою.) *Дас іст ніхт рыхтыг. Дас іст шлехт. Зэер шлехт! ...Я, я!* (Убачыўшы ў дзвярах Насцю.) *Бітэ, бітэ, майнэ фрау.* (Праводзіць лінію.) Тут *ауфгабэ* (ням. *Aufgabe*) – ‘задача’; таксама: *я, я (ja, ja)* – ‘так, так’, *ахцыг мілімэтэр (achtzig Millimeter)* – ‘дзесяць міліметраў’, *рыхтыг (richtig)* – ‘гатоў’, *гут (gut)* – ‘добра’, *дас іст (das ist)* – ‘гэта ёсць’, *фертыг (fertig)* – ‘гатова’, *дас іст фертыг (das ist fertig)* – ‘гэта гатова’, *дас іст ніхт рыхтыг (das ist nicht richtig)* – ‘гэта няправільна’, *дас іст шлехт (das ist schlecht)* – ‘гэта дрэнна’, *зэер шлехт (sehr schlecht)* – ‘вельмі дрэнна’, *бітэ, бітэ, майнэ фрау (bitte, bitte, meine Frau)* – ‘калі ласка, калі ласка, мая пані’.

XI. Канцылярызмы. У чужародным кантэксте канцылярызмы надаюць яму яскравую камічную афарбоўку: [Нодэльман:] *Не іначай прыйдзецца мне жаніць цябе* [Карнейчыка] *у парадку партдысцыпліны*. Насычаны камічны эффект дасягаецца канцэнтраваным ужываннем канцылярызмаў: [Мандрыкін:] *Выбачайце... Ну, Антону Мітрафанавічу рабілі яшчэ закід у тым, што ў галіне планавання не ўсё гладка. Дык тут, таварышы, у палажэнне трэба ўвайсці. Не заўсёды гэта, бачыце, удаецца, каб, як напісаў у плане, так яно і выйшла ў сапраўднасці.*

XII. Перыфразы. Перыфразы ўжываюцца ў функцыі стварэння камічнага эфекту пры наяўнасці наступных умоў.

1. Стылістычны кантраст перыфразы і прэпазіцыйнага кантэксту: [Карнейчык]: *Кажы дакладней: кулакоў жывых мы бяром за горла. Гэтых апошніх і найбольш заядлых рыцараў прыватнай уласнасці*. Камічны эффект у гэтым прыкладзе заснаваны на стылістычнай неаднароднасці кніжна афарбаванай перыфразы *заядлых рыцараў прыватнай уласнасці* (кулакоў) і прэпазіцыйна ўжытага экспрэсіўна зніжанага фразеалагізма *браць за горла* (разм. неадабр. ‘сілай прымушаць да чаго-н.’).

2. Ужыванне перыфразы як аказіяльнага наймення асобы. Перыфразавая назва асобы можа быць звязана з фактам, які меў дачыненне да персанажа. Так, Лютынскі зычліва, з лёгкім гумарам звяртаецца да Карнейчыка, называючы яго *Святой Барбарай* – словамі з жабрацкай песні, якую той спяваў аднойчы з канспірацыйнай мэтай: [Лютынскі (глядзіць у акно)]: *О, падняў хламіду, чорт кудлаты!* (Ідзе ў калідор, адмыкае і адчыняе дзверы.) *Ну, Святая Барбара! Станавіся, брат, на камісію. Прыйдзецца цябе*

выпісаць са шпіталю. Або: [Лютынскі]: *Ды як жа не ты? Святая Барбара! Ты ж у мяне ў шпіталі ляжаў?* Неафіцыйнае найменне Карнейчыка можа выкарыстоўвацца як дражнілка: [1-ы хлапец]: *Святая Барбара ідзе, давай падражнімся.*

3. Адмысловая вобразная аснова перыфразы: [Гаспадыня]: *Ты ўжо дадому?* [2-я калгасніца]: *Пайду гнаць свайго са сходу. Меле там языком, пакуль мне бярозавай сечкі не прынясе.* (Выходзіць, стукаючы моцна дзвярыма.) [Гаспадыня]: *Здрок бабу ўкусіў.* [Зося]: *Цяпер яна гэту сечку на ўвесь сельсавет разнясе... на радасць Сапляку. Толькі радасць гэта, мне здаецца, будзе не даўгавечнай.* Тут бярозая сечка – ‘плёткі’.

XIII. Гіпербалізмы. Напрыклад, у рэпліках Лютынскага ўжываюцца «прасторавыя» гіпербалізмы, якія празмерна перабольшваюць пэўнае дзеянне або якасць і таму ўспрымаюцца як алагізмы: *Жыць вечна пад страхам, што пра цябе ўведаюць усю праўду і пагоняць з партыі і з працы... з трэскам, са скандалам на ўсю рэспубліку, на ўвесь Саюз?; Ну, брат! Усім рэспублікам нос уватру; Страшна бывае, як падумаеш. Мы ж адказваем за нашы ўчынкі перад усім чалавецтвам.*

XIV. Праклёны. Яны выражаюць камічную экспрэсію пры канцэнтраваным ужыванні, напрыклад: [Паўліна (укленчыла і сашчаміла рукі)]: *Божухна, бацюхна! Збавіцель высокі! Дай божачка, каб вам наша дабро праз бок вылезла! Каб вам дваццаць скул у горла, ды вы яго праглынуць не маглі! А няма на вас пагібелі якой! Каб вас з гэтага свету спаласкала, як вы нашу гаспадарку дашчэнту спаласкалі...* Канцэнтрацыя праклёнаў у рэпліцы выяўляе саркастычнае стаўленне Паліны да тых, хто прыйшоў забіраць схаваны пад падлогай мяшкі з хлебам.

XV. Скорагаворкі. Камічны эфект звязаны з канцэнтраваным ужываннем у аказіянальных лексічных адзінках скорагаворкі таго самага склада ці паўтарэннем яго: [Карнейчык (раптам паварочваецца і робіць страшную міну)]: *Ламца-дрыца-гоца-ца.*

XVI. Эўфемізмы. Ужываецца «змякчальны» эўфемізм, прызначэнне якога – змяніць эстэтычна непрыстойнае ў кантэксце слова больш прыдатным: [Доктар]: *Чаму ж цётка такая сярдзітая на іх [панюў]? [Ульяна]: Як жа! Астатняга парсючка ўзялі, каб іх жылот узяў. Яшчэ і страляць мерыцца, гад!* [Лютынскі]: *Але ж цётка яму і мішэнь добрую выставіла.* [Ульяна (засаромеўшыся)]: *Няўжо і паніч бачыў?* Мяркуючы па апошняй рэпліцы Ульяны і рэмарцы *засаромеўшыся, мішэнь* – разм. ‘частка цела чалавека ніжэй спіны’.

XVII. Лексічныя аказіяналізмы. П’яны Зуй, абняўшыся з бракаробам Касабуцкім, ідзе па гарадскім садзе і запявае (ажно тройчы) прыпеўку, у якой паўтараецца лексічны аказіяналізм, што нагадвае выкрык, якім спыняюць каня або якую-небудзь рабочую жывёліну: *Тпрунды баба, тпрунды дзед, // Пабіліся за абед.*

XVIII. Комплекснае ўжыванне вербальных сродкаў камічнага. Выкарыстанне гэтага прыёму дае магчымасць стварыць насычаны камічны эфект.

1. [Стары рабочы (устае)]: *Хацелі табе [Касабацкаму] пярэ ўставіць і дарэмна не ўставілі. Пашкадавалі, думалі – напавішся. А ты вунь у які бок нап्राўляешся! Зловяць цябе, як таго ката паганага, натаўкуць мордаю, а ты зноў за сваё. Ой, глядзі. Камізм дасягаецца ўжываннем фразеалагізма (хацелі) пярэ ўставіць – праст. груб. ‘пакараць каго-н., выганяючы адкуль-н.’, экспрэсіўна зніжанай параўнальнай даданай часткі (зловяць цябе) як таго ката паганага, выразу натаўкуць мордаю (мордаю – праст. груб. ‘тварам’).*

2. [Касабуцкі]: *Не хочаш – не трэба. Каціся... Ну, ты ведаеш куды.* [Лютынскі]: *Папрашу не хуліганіць!* [Касабуцкі]: *Ах, піэпрашам, пане Свінтухайла!* [Зуй (знімае шапку і адкланяецца)]: *Давідзэння, пане Падсвінацкі!* Камічны эфект ствараецца выкарыстаннем частковых іншамоўных украпін з польскай мовы *піэпрашам* (польск. *przepraszam* ‘прашу прабачэння’), *давідзэння* (польск. *do widzenia!* ‘да пабачэння!’), «разавых» экспрэсіўна зніжаных (абразлівых) найменняў асоб: *Свінтухайла!, Падсві-*

нацкі! Апрача таго, семантыка словаўтваральных асноў антрапонімаў кантрастуе з іх носьбітамі. Параўн.: *пане Свінтухайла!*, *пане Падсвінацкі*, дзе *пане* – форма ветлівага звароту да асобы, якая належала да прывілеяваных слаёў грамадства, *свінтух* – разм. жарт. ‘той, хто зрабіў што-н. па-свінску’ (гаворыцца звычайна з дружалюбна-дакорлівым адценнем), *падсвінак* – перан. разм. аказіян. ‘той, хто робіць каму-н. непрыемнасці’.

Такім чынам, для стварэння камічнага эфекту ў п’есе «Канец дружбы» па-майстэрску ўжываюцца неспецыялізаваныя сродкі розных тыпаў: фразеалагізмы, паратаксісныя аказіяналізмы, экспрэсіўна зніжаныя адзінкі, цытаты, сінтаксічныя аказіяналізмы, аказіянальныя сінонімы, антрапонімы, незразумелыя персанажу словы, фанетычныя дыялектызмы, іншамоўныя ўкрапіны, канцылярызмы, перыфразы, гіпербалізмы, праклёны, скарагаворкі, эўфемізмы, лексічныя аказіяналізмы. Комплекснае ўжыванне вербальных сродкаў камічнага садзейнічае стварэнню насычанай камічнай экспрэсіі.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Лепешаў, І.Я. Слоўнік фразеалагізмаў [беларускай мовы] : у 2 т. / І.Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 2008. – Т. 1. – 672 с.; Т. 2. – 704 с.
2. Слоўнік беларускай мовы / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы; уклад. Н.П. Еўсіевіч [і інш.] ; навук. рэд. А.А. Лукашанец, В.П. Русак. – Мінск : Беларус. навука, 2012. – 916 с.
3. Булыка, А.М. Слоўнік іншамоўных слоў : у 2 т. / А.М. Булыка. – Мінск : БелЭн, 1999. – Т. 1. – 736 с.
4. Земская, Е.А. Речевые приемы комического в советской литературе / Е.А. Земская // Исследования по языку писателей; отв. ред. С.Г. Бархударов и В.Д. Левин. – М. : Изд-во АН СССР, 1959. – С. 215–278.
5. Шкраба, І.Р. Да прычын узнікнення фанетычных варыянтаў у беларускай мове / І.Р. Шкраба // Веснік Бел. дзярж. ун-та. Сер. ІУ. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. Псіхалогія. – 1975. – № 1. – С. 35–40.

Rogovtsov V.I. Non-Specialized Verbal Means of Creating a Comic Effect in the Play «The End of Friendship» by Kandrak Krapiva

To create a comic effect in the play, various non-specialized verbal means (idioms, expressively reduced units, quotes, lexical and syntactical occasional words, anthroponyms, phonetic dialecticisms, periphrases, tongue twisters, etc.) are used. An important role in revealing the comic connotation belongs to actualizers, whose role is played by the means of pre and postpositional verbal context. Comic effect is intensified by complex existence of comic means.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 29.05.2013

УДК 811.161.1'373.611

В.В. Криворот

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ В РУССКИХ НАИМЕНОВАНИЯХ ТРАНСПОРТНЫХ СРЕДСТВ

В предложенной статье рассматриваются основные модели семантической деривации в наименованиях транспортных средств в русском языке по материалам «Большого толкового словаря русского языка» (СПб., 2000) и «Толкового словаря русского языка конца XX в. Языковые изменения» (СПб., 2000). Анализ 65 наименований транспортных средств, образованных способом семантической деривации, призван дать ответ на ряд вопросов о том, как происходит в русском языке выбор и создание наименований для транспортных средств, как значения получают свое формальное выражение, какое количество наименований образовано путём таких видов семантической деривации, как конверсия, метафорический и метонимический перенос. В ходе исследования установлено, что в русском языке субстантивация легла в основу образования 8% наименований транспортных средств, выявлено 11% номинаций, образованных путем метафорического переноса преимущественно на основе образных сравнений. Преобладающее большинство наименований транспортных средств (81%) – образования по метонимическим моделям. В статье рассмотрены разные виды метонимии: на основании ассоциации по смежности или вовлеченности в одну ситуацию (7%); перенос наименования с части на целое (синекдоха) (10%), переход имен собственных в имена нарицательные (9%) и др.

Цель данной статьи – представить основные модели семантической деривации в наименованиях транспортных средств в русском языке. Материалом исследования послужили наименования транспортных средств, отобранные из Большого толкового словаря русского языка (СПб, 2000), а также Толкового словаря русского языка конца XX в. Языковые изменения (СПб, 2000).

При осуществлении лингвистического исследования в рамках ономаσιологического подхода следует уделять особое внимание вопросам семантической деривации как важной составляющей в ряду основных способов номинации. Ономаσιология (или иначе теория номинации) призвана ответить на ряд вопросов о том, как происходит выбор и создание наименований для отдельных элементов действительности, как значения получают свое формальное выражение. Номинация представляет собой многоаспектное явление. Акт называния состоит из нескольких этапов: выделение обозначаемой реалии; выбор подходящего языкового средства и наименования; установление связи между обозначаемым и обозначающим; закрепление за этим языковым отрезком определенного содержания и т.д. [2, с. 6–7].

Деривационная ономаσιология является учением о номинации в сфере производных слов. Деривация (от лат. *derivation* ‘отведение; образование’) понимается как «процесс создания одних языковых единиц на базе других, принимаемых за исходные, в простейшем случае – путем «расширения» корня за счет аффиксации или словосложения» [5, с. 129]. Таким образом, деривация, которая предполагает создание из готовых элементов новых единиц по определенным моделям, называется морфемной деривацией. Семантическая деривация как процесс и результат вторичной номинации предполагает изменение семантики исходных единиц по метафорическим и метонимическим моделям и использование слова в новом значении. При семантической деривации имеет место мотивированность одного значения другим без изменения формы языкового знака.

Научный руководитель – Е.Н. Руденко, доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и славянского языкознания Белорусского государственного университета

В разной степени вопросами семантической деривации занимались такие выдающиеся лингвисты, как А.А. Зализняк, Ю.Д. Апресян, В.В. Виноградов, Е.В. Падучева, В.А. Плунгян, О.Н. Трубачев, Е.С. Яковлева, Д.Н. Шмелев и др.

Для анализа посредством сплошной выборки из вышеназванных толковых словарей было отобрано 65 наименований транспортных средств, образованных способом семантической деривации.

Особым случаем семантической деривации является конверсия. Конверсия является таким способом словообразования, сущность которого состоит в переходе слова из одной части речи в другую часть речи без какого-либо изменения его внешней формы. Конверсию называют также морфолого-синтаксическим способом словообразования, так как переход слова в другую часть речи «сопровождается не только его использованием в соответствующей синтаксической позиции, но и приобретением им нового морфологического показателя, свойственного классу слов, функции которого оно перенимает» [5, с. 235]. Для образования наименований транспортных средств в русском языке наиболее характерна субстантивация, при которой происходит переход прилагательного в существительное. С помощью данного способа образовано 8% наименований: *грузовая*, ж. ‘разг. грузовик’ < *грузовая (машина)*, прил.; *попутная*, ж. ‘разг. = попутка’ < *попутная (машина)*, прил.; *скорый*, м. ‘пассажирский поезд, следующий с большой скоростью, без остановок на маленьких станциях’ < *скорый (поезд)*, прил.; *пассажирский* ‘разг. пассажирский поезд, самолет’ < *пассажирский (поезд, самолет)*, прил.; *почтовые*, мн. ‘устар. лошади, на которых осуществлялась перевозка почты’ < *почтовые (лошади)* прил. Таким образом, эти наименования являются субстантивированными прилагательными, которые выделились из соответствующих словосочетаний.

Определенное количество слов переходит в транспортную лексику из общепотребительного языка путём метафорического и метонимического переноса.

Метафорические переносы возникают на основе образных сравнений, позволяют увидеть один объект через призму другого. Перенос названия с одного предмета на другой может быть обусловлен наличием тех или иных общих признаков. Е.С. Кубрякова отмечает, что «типы “отсылки”, а следовательно, и мотивации, у ономаσιологических структур производных могут быть весьма различными... Наряду с прямой мотивацией одного слова другим широко используются все виды ассоциативных связей: по форме, по цвету, по вкусу, по назначению, по материалу и т.п.» [3, с. 23–24]. Например, *амфибия* (от греч. amphibious ‘ведущий двойной образ жизни’) ‘только мн. ‘класс позвоночных животных, живущих в воде и на суше; земноводные’ > ‘автомобиль, танк и т.п., приспособленный для движения по суше и по воде’; *вертушка* ‘разг. название различных вращающихся инструментов, приспособлений и т.п.’ > ‘разг. вертолёт’; *летучка* ‘разг. то, что специально создано для быстрого прибытия куда-л. в случае необходимости’ > ‘о транспортном средстве, обеспечивающем быстрое прибытие куда-л. кого-л.’; *лидер* ‘глава, руководитель политической партии, профсоюза, какого-либо коллектива’ > ‘мор. устарелое название легкого крейсера или эскадренного миноносца, идущего первым в кильватерной колонне’; *разведчик* ‘воен. военнослужащий, состоящий в разведке, посланный в разведку’; ‘работник, агент разведки’ > ‘самолёт или корабль, ведущие разведку’; *спутник* ‘тот, кто совершает путь вместе с кем-нибудь’ > *спутник* ‘то, что сопутствует чему-нибудь, появляется вместе с чем-л.’ > ‘небесное тело, которое обращается вокруг планеты’ > ‘космический аппарат, который с помощью ракетных устройств запускается на орбиту вокруг какого-л. небесного тела’ и др. Всего было выявлено 11% номинаций, образованных путем метафорического переноса.

Преобладающее большинство наименований транспортных средств (81%) образовано по метонимическим моделям. Суть метонимических переносов заключается

в употреблении названия одного предмета вместо названия другого на основании отношений пространственной, событийной, понятийной и других видов смежности.

Метонимия может осуществляться на основании ассоциации по смежности или вовлеченности в одну ситуацию (7%). Например, *извозчик* 'кучер наемного экипажа, повозки; возница' > 'наемный экипаж с кучером'; *флагман* 'командующий эскадрой, крупным соединением военных кораблей' > 'крупный военный корабль (морской или воздушный), на котором находится командующий эскадрой' > 'самый крупный или лучший корабль флота данного района'; *неотложка* 'разг. неотложная медицинская помощь на дому' > 'медицинская бригада, которая приезжает по вызову' > 'автомашина этой службы'; *скорая помощь* 'медицинское учреждение, оказывающее срочную помощь при острых и несчастных случаях' > 'автомашина этого учреждения, приезжающая с врачом к больному или пострадавшему' и т.д.

Встречается также перенос наименования с части на целое (синекдоха) (10%), например: *бетономешалка* 'устройство в виде вращающегося барабана для приготовления бетонной смеси' > 'машина с таким устройством'; *передок* 'передняя часть повозки, саней, автомашин и т.п.' > 'двухколесная повозка, сцепляемая с лафетом и служащая для перевозки артиллерийского орудия'; *каток* 'приспособление для укатывания, выравнивания' > 'машина со стальными валками для укатывания, выравнивания грунта, дорожных покрытий'; *цистерна* 'хранилище, резервуар для воды и других жидкостей' > 'вагон, автомобиль и т.п., оборудованный резервуаром для перевозки жидкостей'; *рефрижератор* 'холодильная установка' > 'грузовое транспортное средство, оборудованное холодильной установкой для перевозки скоропортящихся продуктов' и др.

Интересен также метонимический перенос «кузов автомобиля > автомобиль с таким кузовом» (15%), например, *кабриолет* 'название кузова легкового автомобиля с откидывающимся мягким верхом (тентом)' > 'автомобиль с таким кузовом'; *купе* 'тип закрытого кузова легкового автомобиля с двумя дверьми, одним или двумя рядами сидений и структурно отдельным багажником' > 'автомобиль с таким кузовом'; *лимузин* 'тип закрытого кузова легкового автомобиля с остекленной перегородкой между передними и задними сиденьями' > 'автомобиль с таким кузовом'; *пикап* 'тип открытого кузова' > 'небольшой автомобиль, обычно с открытым кузовом, входом сзади и откидными сиденьями по бокам'; *седан* 'тип закрытого кузова легкового автомобиля с четырьмя дверями и двумя или тремя рядами сидений' (по названию французского города Седан) > 'легковой автомобиль с таким кузовом' и т.д.

Одним из распространенных для данной лексики видов метонимического переноса является процесс перехода имен собственных в имена нарицательные (9 %). Так, например, названия мест производства транспортных средств (автомобильных заводов, концернов) могут переноситься на сами транспортные средства: *ВАЗ* «Волжский автомобильный завод» > 'автомобиль Волжского автомобильного завода; *ГАЗ* «Горьковский автомобильный завод» > 'автомобиль «Горьковского автомобильного завода»; *КАМАЗ* «Камский автомобильный завод» > 'грузовой автомобиль этого завода; *МАЗ* «Минский автомобильный завод» > 'грузовой автомобиль «Минского автомобильного завода»; *УАЗ* «Уральский автомобильный завод» > 'автомобиль «Уральского автомобильного завода».

Для исследуемого пласта лексики характерен также вариант метонимического переноса «марка (модель) автомобиля > автомобиль этой марки или модели» (43%), например, «*Волга*» 'легковой автомобиль марки «Волга»' (по названию крупнейшей реки в Европе, на которой находится автозавод); «*Жигули*» 'марка легкового автомобиля разных моделей, выпускаемого Волжским автомобильным заводом' > 'разг. легковой автомобиль волжского автозавода; *ВАЗ*'; «*Копейка*» 'разг. модель *ВАЗ-2101* автомобиля марки «Жигули»' > 'автомобиль этой марки'; «*Лада*» 'марка автомобиля «Жигули»

на зарубежном рынке' > 'автомобиль этой марки'; «*Нива*» 'модель ВАЗ-2121 автомобиля марки «Жигули»' > 'автомобиль этой модели'; «*Самара*» 'название моделей ВАЗ-2108, ВАЗ-2109 автомобиля «Жигули»' (по названию г. Самары, недалеко от которого находится Волжский автомобильный завод) > 'автомобиль этих моделей'; «*Таврия*» 'марка легкового автомобиля Запорожского автомобильного завода' > 'автомобиль этой марки'; «*Вольво*» 'марка автомобиля шведской компании «Вольво»' > 'автомобиль этой марки'; «*Мазда*» 'марка автомобиля японской компании «Мазда»' > 'автомобиль этой марки'; «*Мерседес*» 'марка автомобиля немецкого концерна «Даймлер-Бенц»' > 'автомобиль этой марки'; «*Порше*» 'марка автомобиля немецкой компании «Порше»' > 'автомобиль этой марки'; «*Рено*» 'марка автомобиля французской компании «Рено»' > 'автомобиль этой марки', «*Роллс-ройс*» 'марка комфортабельного дорогостоящего автомобиля английской компании «Роллс-ройс»' > 'автомобиль этой марки' и т.д. [4].

Перенос наименования может осуществляться также на основании ассоциации по количеству составляющих элементов (10%), например, *одиночка* 'человек, который находится где-либо один, не вместе с другими, отделился, отстал и т.п. от других, делает что-л., занимается чем-л. один, без помощи других' > 'устар. упряжка в одну лошадь' и *одиночка спорт.* гоночная лодка с одним гребцом'; *двойка* 'цифра 2' > 'двухвёсельная лодка, шлюпка'; *тройка* 'цифра 3' > 'три лошади в одной упряжке'; *четверка* 'цифра 4' > 'упряжка из четырех лошадей', а также 'четырёхвёсельная лодка, шлюпка'; *шестерка* 'цифра 6' > 'упряжка из шести лошадей' и 'шестивёсельная лодка, шлюпка' и др. [1].

Существует также особый вид переноса, характерный для разговорной речи, «номер общественного транспорта > транспортное средство с этим номером» (6%), например, *двойка* 'разг. название различных видов транспорта, нумеруемых цифрой 2; маршрут трамвая, троллейбуса, автобуса и т.п. номер 2'; *тройка* 'разг. название автобуса, трамвая, троллейбуса третьего маршрута'; *четверка* 'разг. название различных видов транспорта, нумеруемых цифрой 4; маршрут трамвая, троллейбуса, автобуса и т.п. номер 4'; *шестерка* 'разг. о названии различных видов транспорта, нумеруемых цифрой 6 (маршрут трамвая, автобуса и т.п. номер 6)' и т.д.

Таким образом, исследование показывает, что 65 отобранных наименований транспортных средств в русском языке образовано путём таких видов семантической деривации как конверсия, метафорический и метонимический перенос.

В исследуемом пласте лексики встречаются наименования, созданные путем конверсии (субстантивации прилагательных) (8%), метафорического переноса с использованием ассоциативных связей по особенностям функционирования или по назначению (11%), среди метонимических переносов (81%) доминантными деривационно-семантическими моделями являются: «марка (модель) автомобиля > автомобиль этой марки или модели», «кузов автомобиля > автомобиль с таким кузовом», синекдоха (перенос наименования с части на целое), перенос наименования на основании ассоциации по количеству составляющих элементов, перенос «название места производства транспортных средств (автомобильных заводов, концернов) > транспортные средства», перенос на основании ассоциации по смежности или вовлеченности в одну ситуацию и модель «номер общественного транспорта > транспортное средство с этим номером».

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в преподавании таких дисциплин, как общее языкознание, лексикология, семантика и словообразование русского языка, а также при дальнейших ономаσιологических исследованиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и глав. ред. С.А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Кубрякова, Е.С. Части речи в ономаσιологическом освещении / Е.С. Кубрякова. – 2-е изд. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 120 с.
3. Кубрякова, Е.С. Теория номинации и словообразование / Е.С. Кубрякова. – 3-е изд. – М. : ЛИБРОКОМ, 2012. – 88 с.
4. Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения / под ред. Г.Н. Складчиковой. – СПб. : Фолио-Пресс, 2000. – 700 с.
5. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Глав. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

Krivorot V.V. Semantic Derivation in the Names of Vehicles in the Russian Language

The article deals with the main models of semantic derivation in the names of vehicles in the Russian language. The study of 65 lexical units chosen from «Big Explanatory Dictionary of the Russian Language» (St. Petersburg, 2000) and «Explanatory dictionary of the Russian language of the late XX-th century. Language changes» (St. Petersburg, 2000) revealed that selected names of vehicles are formed by such types of semantic derivation as conversion, metaphorical and metonymical transfer. The analysis of selected vocabulary led to the conclusion that the vast majority of the names (81%) are formed by different models of metonymical transfer, 11% of nominations are formed by metaphorical transfer (mainly on the basis of figurative comparisons) and 8% of the names of vehicles in the Russian language are formed by means of conversion.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 28.02.2014

УДК 398.3

*І.А. Швед***КАЛЯНДАРНА-ХРАНАЛАГІЧНЫ КОД МІФАПАЭТЫЧНАЙ
МАДЭЛІ СВЕТУ БЕЛАРУСАЎ: АКСІЯЛАГІЧНЫ АСПЕКТ**

У атрыкуле ў выніку функцыянальна-семантычнага і гісторыка-генетычнага аналізу раскрываецца шэраг аспектаў аксіялагізацыі чыннікаў каляндарна-храналагічнага кода міфапаэтычнай мадэлі свету беларусаў. Вызначаецца ўплыў народнай дэманалогіі на тэмпаральныя інтэрпрэтацыі. Робіцца выснова пра сувязь аксіялагізацыі катэгорыі часу з яе максімальнай нагружанасцю з пункту гледжання міфалогіі і сімволікі.

*У добры час сказаты,
а ў лыхі помоўчаты*

Уводзіны

Час разам з прасторай, вядома, з'яўляюцца вызначальнымі катэгорыямі карціны свету беларусаў і іншых народаў, «рэгулятарамі» іх культуры. І ў гэтай галіне ведаў назапашана ўжо такая значная колькасць фактаў, што ўсё больш востра адчуваецца патрэба ў пераходзе ад апісальных метадык да аналітычных, і асабліваю цікавасць пры гэтым уяўляе аналіз канкрэтнага лакальнага фальклорна-этнаграфічнага матэрыялу. Сёння назіраецца рост цікавасці да этнаграфічных, этналінгвістычных, фалькларыстычных і іншых даследаванняў часавых характарыстык культуры пэўных народаў, да пытанняў культурнага часу, этнапсіхалогіі часу, які нярэдка разглядаецца як катэгорыя жыццядзейнасці і светаадчування традыцыйнага грамадства (працы І. Акцябрскай, М. Альбедзіль, А. Буткевіча, В. Власава, Л. Гумілёва, У. Дзмітрыева, Л. Жукоўскай, Э. Львова, Ю. Карпава, У. Міронава, А. Сагалаева, Б. Фралова, Л. Хрэнава, В. Цішкова і інш.). Спецыфіка ўспрымання часу ў традыцыйным грамадстве з'яўляецца прадметам даследаванняў сацыяльнага кірунку, сярод выбітных прадстаўнікоў якога К. Гірц, К. Леві-Строс, Дж. Нідэм і інш. Названая праблематыка сёння пераглядаецца ў сувязі з пашырэннем пераліку шкалаў часу (спісы Нідэма: астранамічны час з характэрнай для яго лічбавай рашоткай; сацыяльны час з яго цыклічнай паўтаральнасцю; біялагічны час, у тым ліку час індывідуальнага жыцця; монахромны і поліхромны час (У. Дзмітрыеў)).

Для раскрыцця ацэнных характарыстык часу ў традыцыйнай карціне свету важнае значэнне маюць працы такіх славурых даследчыкаў, як А. Гурэвіч (які вызначыў апісальныя прыкметы часу культуры заходнееўрапейскіх народаў сярэднявечча), Э. Эванс-Прычард (які ахарактарызаваў час у аспектах узаемін між людзьмі і прыродай (экалагічны час) і між людзьмі (структурны час), М. Бахцін (які пры вывучэнні пытанняў засваення ў сярэднявечнай літаратуры думкі пра рэальны гістарычны час увёў паняцце «хранатоп»), А. Леруа-Гуран (які трактаваў працэс стварэння часу культуры як адмысловае яго «адамашніванне»).

У сувязі з рэалізацыяй семіятычнага падыходу да даследавання міфалогіі пэўных фрагментаў традыцыйных карцін свету, у тым ліку міфалогіі часу, нельга не адзначыць напрацоўкі В. Іванава, Е. Меляцінскага, У. Тапарова, М. Эліадэ, Р. Якабсона і інш. У межах семіятычных даследаванняў (А. Байбурын, П. Багатыроў, Г. Левінтон, М. Талстой, А. Тапароў, В. Седакова, Т. Цыўян) распрацаваны палажэнні пра носьбіта традыцыі, які існуе ў рамках яе глыбіннай семантыкі, але ўсведамляе толькі феномены павярхоўнага слою семантыкі (А. Тапаркоў: даследчык павінен пранікнуць у глыб традыцыі), пра сімвалічныя ўласцівасці аб'ектаў культуры, якія дазваляюць пашырыць пералік катэгорый экстрафункцыянальнасці аж да пошуку ў аб'ектах уласцівасцяў хранатопу.

Некаторыя часавыя характарыстыкі, у прыватнасці даўжыня працэсаў і іх унутраныя рытмы, вызначаюцца даследчыкамі традыцыйнай культуры пры апісанні пра-

цоўных працэсаў і промыслаў, указваецца на іх сувязь з міфалагічнымі ўяўленнямі. Гэтая ж сувязь пастулюецца і для ацэнкі знешняга фізічнага часу (з якім узгадняюцца рытмы чалавечай жыццядзейнасці), і для ўключэння прыроднага рытму ў свет культуры. Спецыяльна гісторыка-культурныя характарыстыкі каляндарных сістэм – адмысловых квінтэсенцый пэўнага тыпу часаўспрыняцця той ці іншай трыдыцы – разглядаюцца ў тэматычных навуковых зборніках па этнаграфіі («Календарь в культуре народов мира», М., 1993), мове і культуры («Пространство и время в языке и культуре», М., 2011), археалогіі («Археoaстрономия и археология: проблемы взаимодействия», М., 1994; «Археoaстрономия: проблемы становления», М., 1996; «Древняя астрономия: Небо и человек», М., 1998; «Астрономия древних обществ», М., 2002). Навуковыя палажэнні, адлюстраваныя ў названых і іншых працах, дазваляюць сцвярджаць, што галоўныя блокі светапоглядных сістэм (у тым ліку ідэя жыццёвага кругавароту), прыродна-гаспадарчыя цыклы (упершыню навукова даказаў тое, што каляндарныя абрады ўяўляюць сабой цыкл, У. Проп) і адпаведныя рытуальныя комплексы звязаны з узроўнем асэнсавання нашымі продкамі структуры Сусвету і сэнсу Светабудовы, з этнапсіхалогіяй і аксіялогіяй часу. Выказваецца таксама гіпотэза, што ад першапарадку зыходзіць лінейны час, які культура трактуе як цыклічны. Ад акту першатварэння, першаўпарадкавання хаосу паходзяць сусветны час і прастора – хранатоп, парадак у якім арганізуецца часам культуры (У. Міронаў). І гэты парадак, натуральна, становіцца ацэньваецца міфапаэтычным мысленнем. Надзвычай многа зроблена ў галіне апісання славянскага народнага календара, у прыватнасці расійскімі этналінгвістамі школы ак. М. Талстога і іншымі славістамі (Т. Агапкіна, А. Беразовіч, В. Бялова, М. Валенцова, Л. Вінаградава, Р. Гадуля, А. Дудэк, А. Страхаў, А. Сулітка, В. Пашына, Л. Пэлка, М. Талстой, С. Талстая, В. Усачова, Е. Харватова і інш.), тэмпаральных параметраў сямейнай абраднасці, звычайнасці славян (Х. Бігеляйзен, Д. Баранаў, В. Васева, Т. Лістова, Т. Лявонцьева, Д. Сімонідзес, І. Седакова, Ж. Трэбешанін, А. Узенёва, Т. Цыўян; інш.). Грунтоўным апірышчам пры даследаванні міфалогіі часу, яго ацэнкі выступаюць артыкулы пра час, змешчаныя ў пяці тамах этналінгвістычнага слоўніка «Славянские древности» (М., 1995–2014).

Навуковая цікавасць да адметнасцяў структураванага ведамі, канцэптуальнага, часу традыцыйнай культуры выявілася ў даследаваннях у галіне народных ведаў, этнаграфіі беларусаў, працах, спецыяльна прысвечаных вывучэнню часу ў традыцыйнай карціне свету беларусаў (Т. Валодзіна, У. Васілевіч, І. Вуглік, І. Крук, У. Лобач, С. Санько і інш.). Маецца таксама шырокае кола грунтоўных даследаванняў каляндарнай сістэмы беларускай культуры, абраднасці і звычайнасці (М. Антропаў, Г. Барташэвіч, М. Грынблат, А. Гурскі, Р. Кавалёва, А. Ліс, З. Мажэйка, В. Сакалова, Л. Салавей). Беларусазнаўчая літаратура змяшчае даволі шырокі аб'ём звестак пра разнастайныя прыцыпы арганізацыі часу культуры з улікам розных маштабаў часавых адзінак, але ў большасці кантэкстаў гэтыя матэрыялы ўключаны ў апісанні традыцыйных жывёлагадоўчых і зямляробчых заняткаў, сямейнай абраднасці, побыту, паводзінавых устаноў і спецыяльна не вылучаліся. Адпаведна шматлікія аспекты функцыянальнасці каляндарна-храналагічнага кода міфапаэтычнай мадэлі свету беларусаў застаюцца не раскрытымі, і яго абагульняльна-тыпалагічныя даследаванні, характарыстыка каляндарнай міфалогіі і звязанай з ёю аксіялогіі часу ўяўляюцца актуальнымі. Гэтая праца з'яўляецца спробай вырашэння пры дапамозе семантычна-функцыянальнага і гісторыка-генетычнага метадаў некаторых з названых навуковых праблем, у прыватнасці звязаных з характарыстыкай аксіялогіі каляндарна-храналагічнага кода міфапаэтычнай мадэлі свету беларусаў у сувязі з міфалогіяй часу. Прыведзены ў даследаванні факталагічны фальклорна-этнаграфічны матэрыял па Брэсцкай вобласці захоўваецца ў архіве вучэбнай фальклорна-краязнаўчай лабараторыі БрДУ імя А.С. Пушкіна.

Катэгорыя часу ў традыцыйнай міфалагічнай карціне свету беларусаў

Пачнем з папярэдніх заўваг і, абаяраючыся на напрацоўкі названых вышэй даследчыкаў, акрэслім агульныя характарыстыкі часу, як ён прадстаўлены ў традыцыйнай карціне свету беларусаў (ды шэрагу іншых славянскіх і неславянскіх народаў). Час, які бачыцца праз прызму чалавечага жыцця, як лінія, шлях, спалучае міфалагічнае (цыклічнае, часта арыентаванае ў мінулае) і гістарычнае (лінейнае) ўспрыманне. Пры гэтым трактоўка часу як кола, якое верціцца (праславянскае *verme ад 'вярцець'), не выключае ўяўлення пра паступальны рух часу, які ўспрымаецца ў выглядзе паслядоўнасцяў і рытмаў [1].

У спецыялістаў у галіне славянскага народнага календара і сямейнай абраднасці ўжо склалася ў самых агульных рысах уяўленне пра тое, што міфалагічнае ўспрыманне свету і чалавека ў гэтым свеце заснаванае на цыклічнасці прыроднага (касмічнага) часу – параў года, фазаў месяца, дня і ночы, а гістарычнае – на лінейнасці чалавечага жыцця, якое мае пачатак і канец. Такая лінейна-цыклічная мадэль лічыцца характэрнай для хрысціянскага светапогляду, у якім гістарызм (стварэнне свету, яго развіццё і эсхаталагічная перспектыва) спалучаецца з «вечным вяртаннем» (М. Эліадэ) да «гістарычных падзей» зямнога жыцця Хрыста. (Дарэчы, для чалавека традыцыйнай культуры рэальнасць набывалі з'явы, якія паўтараліся рэгулярна). У абедвюх названых мадэлях час можа трактавацца і як перарывы, дыскрэтны, і як непарывы. Так, цыклічнаму разуменню часу адпавядае ідэя кола жыцця, «вечнага вяртання», між тым у цыкле вылучаюцца пэўныя рытмічна арганізаваныя адрэзкі часу. Лінейны час мысліцца непарывым, аднак і ў лінейным злічэнні непарывынасць проціпастаўляецца адрэзку і нават кропцы ўзгадаем падзел часу на прошлае, цяперашняе (кропка) і будучае [2]. Увогуле час у традыцыйнай культуры «апрадмечаны», мае канкрэтны, пачуццёва ўспрымальны змест. Час – гэта не столькі тое, што ідзе, а тое, што адбываецца, што сапраўднае, што разумнае (хоць у такім часе ёсць прарывы ў хаатычнае, дэманічнае, дэструктыўнае). Аснову члянэння гістарычнага часу складаюць адмысловыя шэрагі важных падзей грамадскага ці сямейнага жыцця («у час вайны з немцамі», «пры Польшчы», «калі пабудавалі царкву» і пад.). Прычым не толькі прыродны, але і гістарычны час міфалагізуецца і ацэньваецца носьбітамі традыцыі. Шматлікія матывы звязваюцца як з даўно мінулымі часамі, так і з нядаўнім прошлым – сацыялістычным перыядам, прыкладам змяненні структуры і сэнсу навагодняй, вясельнай, радзіннай і іншай абраднасці, «антытрадыцыйныя» стратэгіі надання імені немаўляці тлумачацца «выдумкай камуністаў».

Мадэлі прасторы і часу накладваюцца адна на другую: чатыры бакі свету суаднесены з чатырма сезонамі і часткамі сутак (усход – вясна – раніца; поўдзень – лета – дзень; захад – восень – вечар; поўнач – зіма – ноч) і адпаведна ацэненыя. Для беларускай народнай традыцыі характэрнае прасторавае ўспрыманне часу (хранатоп): прошлае мысліцца як пакінутае ззаду, а будучае чакае наперадзе. Дзень шляху пераўтвараецца ў меру адлегласці, прынятую для вымярэння адносна вялікіх дыстанцый. Для пазначэння часу і месца выкарыстоўваюцца тыя самыя словы: «поўдзень» і «поўнач» як вызначэнне часу і прасторы. І калі ў прасторавым значэнні канцэпт «поўдзень», як правіла, мае пазітыўную ацэнку, а «поўнач» – негатыўную, то ў часавым значэнні такая полюснасць адсутнічае: абодва члены названай апазіцыйнай пары могуць трактавацца адмоўна, як прарывы ў чужое, небяспечнае.

Прыродны (касмічны) час і жыццёвы (чалавечы) час (век)

У традыцыйнай карціне свету беларусаў, як і іншых народаў, вылучаюцца прыродны (касмічны) час і жыццёвы (чалавечы) час (век). Прычым паняцце «век» скарыстоўваецца не толькі ў дачыненні да ўсяго ідэальнага жыццёвага цыклу чалавека, тэрміну ўсяго жыцця ад нараджэння да смерці, але і асобных яго перыядаў (А. Байбурын) –

«дзявочы век», «удовін век», «бабін век як макаў цвет» («кароткі»), «Бабы век – сорак лет» [Мікіцк, Драгічынскі р-н]. Замужаства ў вясельных песнях, галашэннях можа трактавацца як «скарачэнне» часу, дзявочага веку нявесты. Узрост падзяляе век на пэўныя стадыі. Пазітыўна ацэненая стадыя найбольш поўнай рэалізацыі жыццёвых сіл, даросласці проціпастаўляецца дзяцінству і старасці. Параўнаем: «*Діўка, бы ружа, хороша ў час квіту, а пасля квіту ўсімы забыта*» [Хомск, Драгічынскі р-н]. У важныя перыяды жыццёвых «пераходаў» чалавечы век, асацыяваны з доляй, адмыслова «пераглядаецца», «пераразмяркоўваецца» і «зацвярджаецца» нанова. Прыкладам, паводле вясельных песень, век (яго даўжыня) нявесты залежыць ад волі Бога, іншых прадстаўнікоў вышэйшай нябеснай іерархіі, бацькоў: «*Прозэ дывонька Господа Бога, // Батынька свого: // – Прошу, батынько, до пэрыпою. // – Хай тобі, дятятко, сам Біг споможэ, // Шэй запоможэ // І віком довгім, і бытом добрым*» [Сулічава, Драгічынскі р-н]. Век як час жыцця проціпастаўляецца гадзіне як моманту, малой адзінцы часу, як кропцы праламлення цячэння часу [1].

Хоць звычайна час характарызуе жыццё на гэтым свеце (на тым свеце людзі нібыта не старэюць), у некаторых мясцовасцях, у прыватнасці Берасцейшчыны, лічыцца таксама, што забітыя ў матчыным улонні дзеці будуць на тым свеце сустракаць маці, калі яна памрэ, дарослымі (ва ўзросце, роўным часу ад моманту іх забойства да смерці маці). Вызначаецца час нараджацца, жыць, паміраць, адыходзіць душы ў засветы. Прычым, паводле народных наратываў, сам нябожчык паведамляе, што толькі пасля заканчэння 40 дзён пасля яго смерці наступае час пакідаць зямлю: «*Потом такая традиция – сороковой день справляют. Надо до сорока, после сорока душа уходит отсюда. Его друг умер, Володька, он тут ходил, ходил, – помнишь, Ваня, як то Володька ходил? И кажэ: «Не, шэ я тут буду ходыты потому, шо шэ муе время не прыйшло». Он уже мёртвый ходил, значит, приснился кому-то, шо значит, а он говорит: «Чего ты тут ходиш, тож ты умер?» – «Нет, – говорит, – я 40 дней должен тут ходить, а там, говорит, я уже пошёл». Значит, 40 дней, и вот должны справить сороковую, обязательно на сороковую приглашают. Не главное приглашают, вот это застолье – не главное, главное – подать в церковь, ну и, конечно, пригласить на обед*» [Падлужжа, Брэсцкі р-н].

Індывідуальныя тэмпаральныя кропкі і перыяды жыццёвага цыклу чалавека ўпісваюцца ў іншыя календары: прыродны і святочны, – а пункты іх перасячэння вылучаюцца і ацэньваюцца міфапаэтычнай свядомасцю. Так, час сутак, дзень тыдня, сезон, святы, а таксама нешэраговыя падзеі тыпу прыродных катаклізмаў, смерці ў сям’і і пад. у значным пласце павер’яў, вусна-паэтычных твораў праچытваюцца як знак шчаслівага ці няшчаснага будучага чалавека, чые зачацце, нараджэнне, вяселле і інш. прыйшліся на гэты час. Названыя супадзенні адмыслова дэтэрмінуюць ягоны лёс, працягласць жыцця і нават від і месца смерці, а ў радзільным цыкле абрадаў і рысы характару, знешнасці дзіцяці, пэўныя яго схільнасці. Гэтая тэма багатая на этналінгвістычныя і народна-рэлігійныя факты і можа стаць прадметам асобнага даследавання.

Аксіялогія часу

Звязаны з уяўленнямі пра жыццё і смерць час мае адпаведную ацэнку (звычайна ў катэгорыях «добры/нядобры»). У агульных рысах станоўча ацэньваецца час жыцця, гэтага, зямнога свету, адмоўна – час смерці, прарыву ў іншасвет, дэманічны час. У фальклорных тэкстах на час пераносяцца асабліва сці эмацыянальнага стану чалавека, як у песні: «*Минута горькая настала, // Мама милая, прости, // Тебя мы больше не увидим // На этом жизненном пути...*» [Прыбарава, Брэсцкі р-н].

У пачатку года, калі адмыслова вызначаўся вектар яго разгортвання і тэма часу гучала асабліва моцна, калядоўшчыкі жадалі гаспадарам «*вясёлых дзянёчкаў*» і дастат-

кова часу, каб выканаць усё неабходнае: *«А таляр, господэню, дай сала, // Каб на вас біда ны напала. // Дай яечкі, шчоб вялэся авечкі. // Дай гурочки, шчоб вясэлымі булэ дзянэчкі. // Дай всім пу куўбасцы, // Шчоб у хаты булэ ў ласцы. // Дай квасу, шчоб на ўсэ хватэло часу. // Дай господыні грошы, // Шчоб діты булэ хурошы»* [Сварынь, Драгічынскі р-н]. Паводле купальскай песні, выкананне дзяўчатамі пэўных абрадавых актаў мае прадуцыравальнае значэнне, забяспечвае «годы добры»: *«Худім, дывчатка, во лугы-лужочки // Завываты выночки, на годы добры, // На жыто густое, на ячмэнь колосысты, // На овэс росысты, // На грычыху чорну, // На капусту білу»* [Равіны, Драгічынскі р-н]. Добры год (лета) – гэта звычайна ўраджайны год (лета). У гэтым плане характэрныя песенныя словы падзякі: *«Слава Богу за то літо, // Слава Богу за то літо, // Шо ўродыло добрэ жыто!»* [Хомск, Драгічынскі р-н]. Паводле парэмій, наапаўненне даброт у пэўны час маркіруе яго як добры, і наадварот: *«Добры час збырае, а лыхі роспускае»* [Хомск, Драгічынскі р-н].

Вылучаюцца дні (гадзіны, хвіліны, пара) добрыя і злыя (небяспечныя, ліхія, цяжкія, нешчаслівыя, няправільныя, гнілыя, прыкладам пачатак маладзіка і другая чвэрць – гнілыя дні). Час можа быць чыстым/нячыстым, вясэлым/сумным (горкім), удачным/няўдачным для нейкіх спраў. Адпаведна дні маркіруюцца як важныя, забароненыя ці спрыяльныя для канкрэтных падзей, відаў дзейнасці. Гэта нярэдка адлюстроўваецца ў назвах святаў, шанаваных і небяспечных дзён і перыядаў, а таксама ў вусна-паэтычных тэкстах тыпу *«Ой, дай, Божэ, у добры час, // Як і ў людэй так і ў нас, // Шчаслівая годына – // Высылыса родына. // Роды жыто і овэс, // Высылыся рыд увэсь»* [Моталь, Іванаўскі р-н]. «Добры» час знаходзіцца пад адмысловым патранажам станоўчых сіл, святых і самога Бога і адпаведна прыносіць чалавеку здароўе, шчасце, багацце, поспех, а «дрэнны», дэманічны – хваробу, няўдачу, страты, беднасць, гора, смерць. У замовах нярэдка робіцца адсылка да добрага, божаскага часу: *«Добрым часам, Гасподзен дзянэч (ці панядзелак, ці аўторак...)»*. Натуральна, каб мець поспех, для ўсякай справы намагаліся выбраць «добры» менавіта для яе час – дзень тыдня, час дня, фазу месяца.

Між тым пра ліхія хвіліны і гадзіны чалавеку можа быць не дадзена ведаць: *«Зглазіть – это нэ знаеш колы і хто. Это попадэть мінута такая, і час такой можэ попасть. І хто можэ заговорыты, глянуты тылькы»* [Ляплёўка, Брэсцкі р-н]. Таму *«У добры час сказаты, а ў лыхі помоўчаты»* [Хомск, Драгічынскі р-н]. Небяспечны, злы час патрабуе выканання спецыяльных прапіданняў і забарон (узгадаем, прыкладам, звычай пільнаваць памерлага ўначы). Тое ж датычыць сакральна вызначаных кропак календара, пэўных свят, апавітых шматлікімі забаранамі, невыкананне якіх пагражае карай. Пры гэтым тэмпаральныя супадзенні трактуюцца як знакавыя для наступных прычынна-выніковых вывадаў: *«Я одного года на Мыколу взяла яйка гусыныя і пусадыла курыцу. Я вжэ кубало прыбрала, всё зрубыла, прынысу яйка, пудывлюся. А сусідка казала: «Не іды, не клады, бо сёдня свято». А я яе – не... На гатовае кубало пужыла яйкі, курыцу. І, деткі, всі выйшылы як одно, всі калікі. О! І працуй на свято!»* [Знаменка, Брэсцкі р-н].

Дэманізм часу і адпаведная яго негатыўная аксіялагізацыя звязаныя з міфалагічнымі ўяўленнямі пра ўзаемазалежнасць змены сезонаў (і іншых адрэзкаў часу) і міжсветавых «пераходаў» дэманаў і міфалагізаваных жывёл [3]. Паводле традыцыйных уяўленняў, некаторыя міфалагічныя персанажы абуджаюцца-актывізуюцца ў пэўны перыяд календара і пераходзяць межы паміж светамі, а потым вяртаюцца ў іншасвет да наступнага года. Гэтыя ўяўленні скарэляваныя з вылучэннем у часе такіх характарыстык, як цыклізм і біялагізм, што ў праломленым праз прызму жанравых законаў выгледзе адбілася ў шматлікіх фальклорных тэкстах, прыкладам: *«Котывся жытній выночок по полю, // Ой, просывся господара в студолу. // – В студолу, гылядэнько, в студолу, // Ны запыллой білэ лычко по полю. // – Вжэ на мэнэ буйны вітры вйялы, // Вжэ на мэнэ*

дзібны дошчы крапалы. // *Ны раз, ны два дзібны дошчы іззыйшов, // Покіль жы я в студолыньку увійшов. // Нымныжычкі я в студолынькі постою, // Бо я зновунькі на нывоньку побыгзю* [Чэрск, Брэсцкі р-н]; «– Дэ, Купало, зымовало? // – Зымовав я ў пір'ічку. // – Дэ, Купало, выснóвало? // – Выснаваў я ў зіл'ічку. // – Дэ Купало літóвало? // – Літоваў я ў жытычку. // Прышлы жонцы жытó жаты, // Сталы Купало выгáняты: // – *Покінь, Купало, нашé жыто, // А вернісь на тоé літо*» [Хомск, Драгічынскі р-н]. Звязаныя з вызначанымі каляндарнымі датамі неспрыяльныя для чалавека змены ў прыродна-гаспадарчай сферы, незвычайныя падзеі, «ненатуральная» смерць людзей і свойскай жывёлы прыпісваюцца дзейнасці тагасветных сіл і істот. Паводле каляндарнай міфалогіі, іх знаходжанне на «тэрыторыі людзей» рэгламентуецца пэўнымі «запраграмаванымі» тэрмінамі і формамі. У гэтым плане цікавая рытуальная практыка наладжваць зносіны людзей у пэўныя каляндарныя святы з прадстаўнікамі не-чалавечага свету («дзяды», «мароз», «воўк» і інш.). З «прафілактычнымі» мэтамі іх запрашаюць, ушаноўваюць і выправаджваюць. Так, матыў «запрашэнне як выгнанне» вызначае семантыку рытуальных формул-запрашэнняў стыхій на каляндную вячэру: «*На Шчодрэц вярлы куццю і прыговорвалі: “Мороз, мороз, ходзі куццю есці, ды не поморозь ні ягнят, ні цялят, ні поросят, а поморозь у полі осот”*» [Харомск, Столінскі р-н]. 13 студзеня, «*колі з пэчы достоюць гатовую куццю, то господар ставіць яе на стіл і адкрывае вокны, ставіць лыжку куцці на місочцы на вокно, і пытае ў мороза, ці будэ він йісты. І колы повіе сільны вітэр, то [значыць] будэ*» [Сіціцк, Столінскі р-н].

Сезонны характар актыўнасці прыпісваецца ведзьме, русалцы, водніку, дамавіку, дэманізаваным жывёлам тыпу змеяў, ваўкоў. Так, на Наваградчыне верылі, што русалкі з'яўляюцца з вады і жывуць на зямлі ад Перадвелікоднага Чацвярга да позняй восені. Факты з'яўлення і знікнення (выправаджвання ў засветы) гэтых істот (у прыватнасці, русалак, водніка) акрэсліваюць межы вяснова-летняга і летне-восеньскага сезонаў. Гэтыя ж моманты каляндарных «пераходаў» адзначаны кукаваннем зязюлі ці яе метамарфозай у «каршука», «шуляка». Прыпыненне спеваў зязюлі тлумачылася тым, што птушка давіцца высыпаным ячменем і перастае кукаваць [Збірагі, Брэсцкі р-н].

Асабліва выразна выяўляе сябе ў календары тэма «пераходаў» міфалагізаваных хтанічных жывёл. У Велікодны перыяд, паводле вераванняў, розныя жывёлы (асабліва тыя, што надзелены хтанічнымі, дэманічнымі характарыстыкамі) схільныя да разнастайных пераўтварэнняў. У пікавыя кропкі календара, «чыстыя» прамежкі часу, да жывёл вяртаецца дар маўлення і здатнасць разумець агульную з чалавекам мову (якую, паводле апакрыфічных тэкстаў, жывёлы страцілі пасля грэхападзення Адама і Евы). Так, у ноч на Ражджаство, пад Новы год ці Вялікдзень жывёлы размаўляюць між сабой пачалавечы, і гэтую гаворку можна чуць. Аднак падслухоўваць размову жывёл (у прыватнасці, свойскіх) небяспечна для чалавека, бо яны «гавораць чыстую праўду», прадказваюць лёс сваіх гаспадароў і той, хто пачуе пра сваю смерць, памрэ на месцы ці зняме. Паводле запісу А. Сержпудоўскага, «*адзін чалавек захацеў падслухаць, як говядо ў поўнач перад Калядамі гаворыць. Ён быў вельмі цікавы, яму хацеласо паслухаць, аб чом гэто говядо гамоніць. От ён яшчэ з вечара залез у жолаб, лёг там на сено да й слухае. Толькі ось у самую поўнач, як Хрыстос нарадзіўся, адзін вол да й кажэ да другога, – бачыш, наш гаспадар нас слухае, мабыць, хочэ, каб мы яму паваражылі. Дак ось я яму не паваражу, а чыстую праўду скажу. От ён абярнуўса ў той бок дай кажэ: ляжыш у жолабе – заўтра будзе па табе. – Назаўтра сапраўды нашлі гаспадара ў жолабе чуць жывого, саўсім без мовы. Чаго тут ні рабілі, дак нічога не маглі парадзіць. К вечару ён і здырдіўса*» [4, с. 59].

З «паваротам» на зіму асацыююцца ўяўленні пра разгул нячыстай сілы, актывізацыю ваўкоў, што звязваецца ў адпаведных аповедах з полем адмоўных значэнняў: «*Якая б ні была цёплая восень, а на асенняго Юр'я ўжэ трээ гаўяды не пушчаць на па-*

шу, а дзяржаць у хляве, бо тагды Юрэй ужэ дае ваўком слабоду й яны бегаюць чарадою да што пападуць, та ўсе разарвуць» [4, с. 237]. Прычым разгул нячыстай сілы і жывёл (ваўкоў) адбываецца ў адзін і той жа час (калядны перыяд, «крывыя вечары»). У сувязі з гэтым адзначым тэндэнцыю міфалагічнага мыслення не распадабняць адмоўныя функцыі дэманічных істот і рэальных жывёл (русалкі, ведзьмы, чарвякі і інш.), змешваць гэтыя персанажы ў міфалагічных аповедах тыпу «На Яна русалкі гэныя ходзяць, магія іх. Бывала, бабуля казалі: “Трэба ж да Яна набраць шчаўля, бо тады ж гэныя русалкі, ведзьмы гэныя, дык тады ж няхайная будзецц шчаўля”. А пасле Яна ў дырачках, у дырачках шчаўля» [5, с. 184].

З матывам каляндарнай мяжы звязаны ўяўленні беларусаў і іншых славян пра цыклічнасць з’яўлення дэманаў локусу. На Вялікдзень, а таксама Масленіцу, Юр’е, Благавешчанне, Купалле, як лічылі, актывізуецца дамавік (у прыватнасці, заплятае коням грыву). Зафіксаваная на Гомельшчыне забарона хадзіць на Вялікдзень пасля поўначы ў хлеў матывуецца тым, што там «дамавік заступае». Характэрнае для беларускай традыцыі асэнсаванне водніка як нячыстай сілы, якая ўдзельнічае ў сезонных пераходах з аднаго локусу ў іншы, пацвярджаецца сучаснымі запісамі з в. Забалацце Брэсцкага р-на: «В рэкэ нэчысты, чорт. Як вэрбу посвятыць – чорт ў рэку» [6, с. 128]. Уяўленні пра актыўнасць названых і падобных да іх дэманічных істот матывуюць узнікненне вераванняў пра небяспечнасць для чалавека пэўных тэмпаральных перыядаў і распрацоўку адпаведных каляндарных прадпісанняў і забарон. Сярод іх узгадаем забарону з адпаведнай матывіроўкай на купанне ў вадаёмах у пэўны час: «На Івана Купалу нельзя купатся п’яному, а то водной к себе заберёт» [Малеч, Бярозаўскі р-н]. На Гомельшчыне забаранялася купацца і ў дзень провадаў русалак (у панядзелак на наступным пасля Тройцы тыдні), бо «русалкі купаюцца». У падобных кантэкстах могуць абыгрывацца вобразы нячыстай сілы і святога-дэмана: «Ілля насцаў у воду! Нельзя, нельзя [купацца]. Пасля Іллі шатан ідзе ў воду... Нячысты дух» [5, с. 192]. Лічылі, што Ілля можа «заліць вочы», утапіць парушальніка забароны купацца. На Сёмуху, Купалле, Пятроў дзень забаронаў на купанне ў вадаёмах, на розныя віды працы прытрымліваліся з-за таго, што русалкі абавязкова пакараюць парушальніка аж да пазбаўлення яго жыцця, прыкладам заказываюць да смерці таго, хто на Купалле зойдзе ў жыта. У гэтым плане характэрнае табуіраванне ўжывання ў вяснова-летні перыяд маладой расліннай ежы. На Берасцейшчыне дзецям не дазвалялі хадзіць у гарох і есці яго да Спаса, бо там жалезная баба сядзіць, «цыцкай патаўчэ», а на Гомельшчыне – рвать гуркі да Макавея, бо «там русалка сядзіць» [7, с. 376].

Асабліва «небяспечныя» і шанаваныя дні: Благавешчанне, а таксама пачатак жывёлагадоўчага сезона – Юр’еў дзень, а яшчэ Купалле, «Петровіцы» і Каляды – лічацца асноўнымі перыядамі актывізацыі ведзьмінскай небяспекі. У вызначаныя каляндарныя перыяды ведзьмы «ходзяць», шкодзяць людзям, іх гаспадарцы (адбіраюць багацце і здароўе), удзельнічаюць у шабашах, а потым выправоджваюцца, адганяюцца. Адпаведна намагаліся выкарыстаць шырокі арсенал магічных сродкаў распазнання нячыстай сілы і наступнага актыўнага процідзеяння ёй. «У гэтую ніч [на Купалле] збыралася вся нэчыстая сыла, ведьмы, і робыла людям пакості. Людына ходыла з чісноком, бо чіснок відганяе нэчысту сылу. В сараях вішалы свэчонэ зілле – тое, што святыця на Макавея. У нас в деревне е лыпа. Коло ее кожны раз збыраюця ведьмы. У йіх там точка. І гэтае дрэво водою свячэною кропылы, молитвы читалы і палылы, коб убраты всю нэчысту сылу, і маком свячэным обсыпалы. І нычэго з йім нэ робылося. Воно всі свойі голлі пускае. І там завжды ичось благое здараецця» [Кавярдзякі, Брэсцкі р-н].

Шматлікіх тэмпаральных забаронаў прытрымліваліся з-за боязі заблытаць ногі, пашкодзіць, закідаць вочы смеццем міфалагічным істотам, якія ў такіх выпадках выступалі ў якасці ахвяры няправільных паводзінаў чалавека і выказвалі яму скаргі, прэ-

тэнзіі, пагрозы, папярэджанні. Тыповымі можна прызнаць уяўленні пра тое, што за парушэнні прадпісанняў і забарон у дні каляндарных памінак і ў іншыя вызначаныя даты календара «радзіцелі», «дзяды», дакараюць людзей. Паколькі невыкананне побытавых правіл, каляндарных забаронаў выклікала парушэнне ўсеагульнага парадку, светапарадку ў цэлым, іншасветных «настаўнікаў» прадпісвалася слухацца. Прычым гэтак прадпісанне ў рытуальнай сітуацыі актуалізавалася кожны год. У гэтым плане характэрны матыў вербнага прыгавору з Жабінкаўскага р-на: «*Слухай батька і матер, і ўсіх святых*».

Заклучэнне

Прадстаўлены матэрыял дэманструе сувязь аксіялагізацыі катэгорыі часу з яе максімальнай нагружанасцю з пункту гледжання міфалогіі і сімвалікі. Праз зварот да сферы дэманалагічнага мадэлююцца каляндарныя ідэі змены сезонаў, перыядаў вегетацыйнага цыклу, цыклаў гаспадарча-культурнай дзейнасці, а таксама тлумачацца прычыны парушэння натуральнага ходу падзей. З гэтай жа сферай звязана аргументацыя каляндарных нормаў, забаронаў, дзеянняў-абярэгаў, зарыентаваных у першую чаргу на абарону ўраджаю і свойскай жывёлы, а таксама людзей, жылля і інш. у адмоўна ацэненыя адрэзкі часу. Між тым, такім пераходным часам разрываў мяжы паміж тым і гэтым светамі маглі «карыстацца» з мэтай набыцця магічнага прадмета, пэўных звышведаў, што можа стаць прадметам спецыяльнага манаграфічнага даследавання.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Толстая, С.М. *Время* / С.М. Толстая // *Славянские древности. Этнолингвистический словарь* : в 5 т. / под. общ. ред. Н.И. Толстого. – М. : *Международ. отношения*, 1995. – Т. 1. – С. 448–452.
2. Трефилова, О.В. *Обозначения времени в старославянском языке* / О.В. Трефилова // *Пространство и время в языке и культуре* / Ин-т славяноведения РАН / отв. ред. С.М. Толстая. – М. : *Индрик*, 2011. – С. 227–246.
3. Швед, И.А. *Календарный аспект деятельности демонических существ* / И.А. Швед // *Пытанні мастацтвазнаўства, этналогіі і фалькларыстыкі. Вып. 8* / Ин-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К. Крапівы НАНБ ; рэдкал.: А.І. Лакотка (наук. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 2010. – С. 462–468.
4. Сержпутоўскі, А.К. *Прымхі і забабоны беларусаў-палешукоў* / А.К. Сержпутоўскі. – Мінск : *Універсітэцкае*, 1998. – 301 с.
5. *Традыцыйная мастацкая культура беларусаў* : у 6 т. / Т.Б. Варфаламеева (агул. рэд.) [і інш.]. – Мінск : *Выш. шк.*, 2006. – Т. 3: *Гродзенскае Панямонне* : у 2 кн., кн. 1. – 608 с.
6. Толстая, С.М. *Полесский народный календарь* / С.М. Толстая. – М. : *Индрик*, 2005. – 600 с.
7. Агапкина, Т.А. *Мифопоэтические основы славянского народного календаря. Весенне-летний цикл* / Т.А. Агапкина. – М. : *Индрик*, 2002. – 816 с.

Shved I.A. Calendar and Chronological Code of Belarusians Mythopoetical World Model: Axiological Aspect

In the article as a result of functional-semantic, historical and genetic analysis a number of aspect axiologic reasons of calendar and chronological code of Belarusians mythopoetical world model is given. The influence of folk demonology on temporal interpretation is determined. Communication axiologic of time category with its maximum loading in terms of mythology and symbolism is highlighted.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 14.02.2014

УДК 82 06801.6

Г.А. Склейніс

СЕМИОТИКА КАК МЕТОД ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье осмыслена семиотика как метод литературоведческого исследования. На конкретном литературном примере проиллюстрированы возможности применения семиотического метода. Автор проанализировала свойства знаков, их источники, отличие знаков поэтического языка от знаков в лингвистическом аспекте, предложила собственный вариант дефиниции знака и образа в их соотношении.

Одной из наиболее актуальных проблем при изучении методов литературоведческого исследования как в теоретико-литературном, так и в методическом плане является проблема содержания и применения семиотического метода. Дело в том, что семиотический подход имеет большое количество адептов, у которых разное мнение о границах метода и особенностях его использования. Кроме того, работы сторонников семиотики изобилуют терминами, затрудняющими понимание их позиции. Наконец, не так много в современной истории литературы работ, иллюстрирующих знаковое поведение – наиболее интересное и продуктивное понятие в семиотике, создающей знаковые образы. Цель нашей статьи – дать подробное и доступное представление о семиотике и показать на конкретном примере особенности использования этого метода.

Одним из родоначальников, введшим термин «семиотика», стал американский философ, математик, естествоиспытатель Чарлз Сандерс Пирс (1839–1914). Другой основоположник этого учения – Ф. де Соссюр, швейцарский лингвист (1857–1913), автор работы «Курс общей лингвистики», вышедшей в 1916 г. и сразу ставшей библиографической редкостью, а затем переизданной [14], – работы, где новая наука названа уже «семиологией». Сейчас два этих слова, семиотика и семиология, используются в качестве абсолютных синонимов. Среди исследований, дополнявших, разрабатывавших и систематизировавших учение Ф. де Соссюра, следует назвать работу французского лингвиста Ролана Барта (1915–1980) «Основы семиологии» [1]. Барт предложил строго придерживаться терминологии Ф. де Соссюра и исполнил это предложение в собственной работе (пространные цитаты из Соссюра, характерные высказывания «по Соссюру», «для Соссюра», «в соссюрском смысле слова» и т. д.).

Итак, будем рассматривать семиологию (семиотику) как учение о знаках и их функциях. Знак же будем трактовать как совокупность означающего и означаемого, чувственно-предметный представитель означаемого. Такое определение знака находим у Р. Барта, вновь со ссылкой на Ф. де Соссюра: «Соссюр сразу же отказался от слова «символ»... и предпочел выражение «знак», который определил как единство означающего и означаемого (наподобие лицевой и оборотной стороны листа бумаги)... Итак, знак состоит из означающего и означаемого. Означающие образуют план выражения языка, а означаемые – его план содержания» [1, с. 129–130]. Дополним высказывание цитатой из «Курса общей лингвистики», поскольку это способствует лучшему усвоению понятия «знак»: «Мы предлагаем сохранить слово «знак» для обозначения целого и заменить термины *понятие* и *акустический образ* соответствующими терминами *означаемое* и *означающее*» (курсив Ф. де Соссюра – Г.С.) [14, с. 100].

Чтобы понять полемическую направленность слов Р. Барта, надо иметь в виду, что Ч. Пирс предложил различать три вида знаков по трем вариантам их отношений: «знак как иконический образ (например, рисунок), знак как индекс (сигнал), знак как символ (книга)» [9, с. 750–751]. Надо сказать, что Ч. Пирс, Ф. де Соссюр, Р. Барт рассматривали знаки преимущественно в лингвистическом аспекте. В творчестве Ю.М. Лотмана учение о системах знаков было расширено и распространено на сферу

искусства [7]. Он же поддержал идею о том, что, с точки зрения семиотики, художественный образ – это иконический знак, то есть такой, в котором означающее похоже на означаемое (как, например, фотография, карта). Так, в работе Ю.М. Лотмана «Внутри мыслящих миров» есть следующее наблюдение: «Р.О. Якобсон (критиковавший идеи Соссюра и противопоставлявший им идеи Ч. Пирса – Г.С.) подчеркивал, что определенная степень иконичности присуща всем языковым знакам в той или иной степени. Особенно же сгущается она в поэтическом языке. К этому можно было бы добавить, что слово в устной речи значительно более иконично, чем в письменной» [6, с. 97]. В этой же работе он посвятил знаку целый раздел со знаменательным названием «Иконическая риторика» [4, с. 74–86]. Именно Ю.М. Лотман указал на то, что знак в искусстве своеобразен, и на то, в чем заключается его своеобразие. В лотмановских «Лекциях по структуральной поэтике» читаем: «Искусство отличается от некоторых других видов познания тем, что пользуется не анализом и умозаключениями, а *воссоздает* окружающую человека действительность второй раз, доступными ему (искусству) средствами» (курсив Ю.М. Лотмана – Г.С.) [7, с. 30].

Итак, художественный образ – «весьма своеобразный иконический знак ... он есть новая, *эстетическая* реальность, хотя и созданная на основе реальности первичной (курсив Л.В. Чернец – Г.С.) [6, с. 49]. Об этом же пишет Ю.М. Лотман: «Сидя в зале кинематографа, мы переживаем эмоции ужаса, страха, восторга. Однако мы не вмешиваемся в действие... Происходит это потому, что мы все время осознаем, что перед нами – не реальность, а ее аналог, модель, и это сознание обуславливает эмоции совершенно особого ряда, находящиеся разрядку не в акте деятельности, а в акте познания» [5, с. 57]. Таким образом, художественный образ – это иконический знак, не всегда поддающийся однозначной дешифровке: «ведь художественный образ многозначен и как бы сопротивляется декодировке, где последовательно применяется только один код» [2, с. 49]. Хотя эта дешифровка происходит и требует подчас специальной подготовки.

Приведем примеры в качестве иллюстрации: чело, изборожденное морщинами; буря как эквивалент душевных переживаний; бледное лицо, задумчивость – все это составляет знаки и ценности романтизма.

Существует два важнейших источника знаков:

- а) из других сфер культуры (мифологии, религии, политики);
- б) знаки поэтического языка.

Говоря о значении знаков, часто функционирующих в других сферах культуры, обычно ссылаются на комментарий Ю.М. Лотмана к роману «Евгений Онегин», а именно на сон Татьяны Лариной, для расшифровки которого «необходимо знание народной мифологии и быта» [2, с. 52]. Приведем часть этого комментария и мы.

«Переправа через реку – устойчивый символ женитьбы в свадебной поэзии... Однако в сказке и народной мифологии переход через реку является также символом смерти. Это объясняет двойную природу образов сна Татьяны: как представления, почерпнутые из романтической литературы, так и фольклорная основа сознания героини заставляют ее сблизать влекущее и ужасное, любовь и гибель... Связь образа медведя с символикой сватовства, брака в обрядовой поэзии отмечалась исследователями... Ср. весьма распространенный обычай, связывающий медвежьей шкуру, а также любой густой мех... со свадебной символикой плодородия и богатства... Исследователи отмечают двойную природу медведя в фольклоре: в свадебных обрядах в основном раскрывается добрая, «своя», человекообразная природа персонажа, в сказочных – представляющая его хозяином леса, силой, враждебной людям, связанной с водой (в полном соответствии с этой стороной представлений, медведь во сне Татьяны – «кум» хозяина «лесного дома», полудемона, полуразбойника Онегина, он же помогает героине перебраться через водяную преграду, разделяющую мир людей и лес)... Атмосфера фольк-

лорности, в которую погружает Пушкин Татьяну, основана на конкретной и разнообразной осведомленности поэта в обрядовой, сказочной и песенной народной поэзии и на точном знании деталей святочных и свадебных обрядов» [8, с. 269–274].

Мы намеренно привели такую пространную цитату, чтобы показать, как Лотман дешифрует, декодирует художественные образы – знаки культуры, выявляет в романе предстоящие мотивы – свадьбы («сон предвещает выход замуж, хоть и не за милого» [8, с. 270, со ссылкой на А. Потембю] (Татьяна и генерал), смерти (Онегин убивает Ленского), бесовства (Онегин).

Приведем примеры из другой сферы культуры – истории. Так, фигура Наполеона в истории служит ярким знаком разочарования, амбиций, господства, мнимого величия. Трактовку фигуры Наполеона как знака господства и амбиций закрепили в своем творчестве А.С. Пушкин и Ф.М. Достоевский. Для аргументации вспомним пушкинское «Мы все глядим в Наполеоны, // Двуногих тварей миллионы // Для нас орудие одно» [11, II, с. 34]. В повести «Пиковая дама» Пушкин дважды упоминает, что у Германа «профиль Наполеона, а душа Мефистофеля» [11, II, с. 535]. В романе же Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» Раскольников признается Соне: «Я хотел Наполеоном сделаться, оттого и убил» [3, VI, с. 318]. Хотим обратить внимание, что, говоря о возможных значениях фигуры Наполеона, мы имеем в виду поэтов, писателей, переживших разочарование в его культе (или никогда не испытывавших его воздействия). Мы думаем, что здесь необходимо упомянуть о том, на что часто обращают внимание семиотики – на произвольную, конвенциональную природу знаков. Ф. де Соссюр говорит о произвольности знака как «свойстве первостепенной важности» [14, с. 100–101].

Ю.М. Лотман, анализируя особенности толстовского слова, отмечает его «полную конвенциональность: отношение между выражением и содержанием условно... Так, словесное объяснение в любви Пьера Безухова с Элен – ложь, а истинная любовь объясняется не словами, а «взглядами и улыбками», или, как Кити и Левин, криптограммами» [7, с. 153]. Мы же имеем в виду не «полную конвенциональность», а, так сказать, необязательность соответствия художественного образа и его знакового смысла.

Л.В. Чернец приводит любопытный пример. Чтобы распознать в том или ином описании (бледность, задумчивость, печаль) знаки и ценности романтизма, надо владеть языком романтизма. «Если бы на месте Лизы Муромской (героиня повести А.С. Пушкина «Барышня-крестьянка» – Г.С.), оказался... врач, он мог бы увидеть в бледности симптом болезни» [11, с. 51].

Вернемся к примеру с фигурой Наполеона. Мы уже перечислили, с чем ассоциируется Наполеон, если вводится в текст поэтами, свободно владеющими знаковым языком романтизма, но уже преодолевшими его влияние. Во времена же увлечения Наполеоном Бонапартом он становился знаком истинного величия, благородства, великодушия. Таков Наполеон в произведении А.С. Пушкина «Герой», навестивший, по преданию, во время египетского похода госпиталь зараженных чумой в Яффе и даже касавшийся некоторых из них, чтобы поддержать дух:

Одров я вижу длинный строй,
Лежит на каждом труп живой,
Клейменный мощною чумою,
Царицею болезней... он,
Не бранной смертью окружен,
Нахмуясь ходит меж одрами
И хладно руку жмет чуме
И в погибающем уме
Рождает бодрость... [11, I, с. 344].

Ю.М. Лотман комментарирует это стихотворение следующим образом: «В диалоге Поэта и Друга именно милосердие императора, который «хладно руку жмет чуме», чтобы укрепить дух больных солдат, объявляется вершиной его славы» [6, с. 148].

Обратимся теперь к примерам, где источником знаков являются знаки поэтического языка. Онегин и Ленский возвращаются после первого посещения Лариных. Онегин спрашивает: «Скажи, которая Татьяна?». Ленский ему отвечает: «Да та, которая грустна // И молчалива, как Светлана, // Вошла и села у окна» [11, II, с. 46]. В этом фрагменте знаками романтизма являются как эпитеты («грустна», «молчалива»), так и реалия «Светлана» – хорошо знакомая читателю героиня баллады Жуковского, отца русского романтизма.

В нашем довольно просторном экскурсе в историю и сущность семиотического (семиологического) метода мы обратились к свойствам знаков, их источникам, отличию знаков поэтического языка от знаков в лингвистическом аспекте. Коснулись мы и художественного образа как весьма своеобразного иконического знака. Многие из этих сведений довольно доступно и содержательно изложены в разделе «Знак и образ» учебника «Введение в литературоведение» [2, с. 46–52]. Однако, по нашему убеждению, семиотический анализ этим не ограничивается и преследует иные цели. Главное, особенно актуальное и практически значимое – текст как знак.

Семиотический анализ изучает способность текста генерировать художественную информацию. Ю.М. Лотман объясняет это так. «Между моделью (произведением искусства) и личностью автора существует двусторонняя обратная связь. Автор формирует модель по структуре своего сознания, но и модель, соотношенная с объектом действительности, навязывает свою структуру авторскому самосознанию («действительность влияет на художника») [7, с. 51]. Следующим этапом служит влияние художника на читателей (зрителей): «Художник доносит свою моделирующую систему до сознания аудитории. Из этого следует, что художник не только разъясняет действительность как определенную структуру (познавательная роль искусства), но и сообщает, навязывает аудитории (если ему удастся ее «убедить») свою структуру сознания, делает структуру своего «я» структурой «я» читателя. На этом основана социальная, агитационная природа искусства» [7, с. 51].

Повседневное поведение человека, испытавшего воздействие искусства, рассматривается как текст и, более того, как реализация культурных кодов, сформировавшихся под непосредственным воздействием литературы и искусства. Это утверждение, важное само по себе, особенно важно для русской литературы XVIII в., так как, по словам Ю.М. Лотмана, «там (в Европе) быт генерировал текст, здесь (в России) текст должен был генерировать быт. Этот принцип вообще очень существен для литературы XVIII века, она становится образцом для жизни». Далее Лотман поясняет свою мысль: «Писатель не следит за культурной ситуацией, а активно создает ее. Он исходит из необходимости создавать не только тексты, но и читателей этих текстов, и культуру, для которой эти тексты будут органичны» [цит. по: 5, с. 11]. Как иллюстрацию к этому высказыванию приведем пример повышенного интереса читателя, зрителя XVIII в. к комедии Фонвизина «Недоросль», причем больше всего интереса проявлялось не к Митрофанушке, Скотинину, госпоже Простаковой, а к alter ego автора – Стародуму: зрители ходили на Стародума (его роль играл замечательный актер Дмитревский), восторженно встречали его, бросали к ногам актера кошельки с деньгами, учились у него жить. Литература в этот период действительно выступала как жизнестроительство. Писатели как никогда верили в силу просвещенного слова, в возможности воспитания и перевоспитания с помощью этого слова; читатели же как никогда были готовы к восприятию того, что предлагалось им как образец для жизни.

Следует добавить, что, по нашим наблюдениям, реализация кодов (знаковое поведение) может быть сознательным и неосознанным.

Невольное создание примера для подражания принадлежит И.С. Тургеневу. Создавая роман «Отцы и дети», он и не подозревал, какое влияние окажет Базаров на молодое поколение прогрессистов. В ход пошло все: манера одеваться (балахон, сучковатая дубинка); внешний вид (длинные волосы, большие красные руки, неухоженные ногти); манера держаться (развязный вид, ленивый голос; конечно, они не осознавались молодыми нигилистами как «защитная» развязность, под которой скрывается застенчивость) и т.д.

Совершенно осознанные образцы в создании манеры знакового поведения принадлежат Н.Г. Чернышевскому, автору романа «Что делать?». На этом примере следует остановиться подробнее. И. Паперно обстоятельно рассказывает о том колоссальном влиянии, которое оказал Чернышевский, «властитель дум», на поколение молодежи 1860-х гг. Однако в центре ее внимания находится и другой аспект семиотики, которому Ю.М. Лотман не уделяет должного внимания. Вот как она сама говорит об этом: «Несмотря на объявленную установку на роль личности, семиотики занимались лишь одной стороной взаимодействия личности и культуры: влиянием литературы на поведение. Я обратилась к другой стороне этого процесса: к роли психологических механизмов и конкретного человека в формировании литературных текстов, культурных моделей и культурных кодов» [10, с. 8].

Нас интересуют оба аспекта семиотики: и влияние текста на бытовое поведение людей, и работа автора над моделированием идеального поведения. Кроме того, как мы полагаем, история взаимоотношений главных героев романа может послужить хорошей иллюстрацией как к биографическому, так и к психоаналитическому методам в их взаимосвязи. Под биографическим методом мы понимаем изучение биографии писателя в соотнесенности с творчеством, под психоаналитическим – сублимацию в творчество неосознанных желаний, сомнений, комплексов.

Итак, как же проиллюстрировать на примере творчества Н.Г. Чернышевского сочетание биографизма, психоанализа, семиотики? Н.Г. Чернышевский – знаковая фигура, духовный вождь и «властитель дум» русской радикальной молодежи. «Влияние Н.Г. Чернышевского, и до того колоссальное «писателя не только считали вождем общества, но и наделяли особым ореолом святости» [10, с. 13], усилилось после ареста Чернышевского и его незаконной каторги (растянувшейся, как оказалось, на долгие годы). Современный исследователь В. Сердюченко указывает на психологические истоки отношения к Н.Г. Чернышевскому его современников и уточняет характер и степень влияния этого человека на общественное сознание: «В радикальных кругах русского общества параллельно с пребыванием Чернышевского на каторге начинается прижизненная канонизация его имени и биографии... Профетичность образа Рахметова катализировалась в общественном сознании XIX в. мученической биографией его автора» [12, с. 74–75].

Жизнь Чернышевского действительно была нелегкой. Почти два года (с 7 июля 1862 г. по 7 апреля 1864 г.) он находился под арестом в Алексеевском равелине Петропавловской крепости. Несмотря на полное отсутствие улик, следственная комиссия сфабриковала против него политическое дело (донос Яковлева, провокация Вс. Костомарова). Николай Чернышевский был приговорен к лишению прав состояния, ссылке в каторжные работы на рудниках на 14 лет и к вечному поселению в Сибири. Александр II сократил каторжные работы наполовину. Вернуться в Астрахань писатель смог только в 1883 г., почти через 20 лет (о следствии по делу Чернышевского, гражданской казни публициста, об условиях его пребывания в Кадае, на Александровском заводе и в Вилуйске подробно рассказывается в работе А.Н. Ланщикова [4, с. 258–378]).

В Алексеевском равелине написан роман «Что делать?». Его появление произвело редкий эффект. Запрещенный сразу после публикации (в 3–5 номерах журнала «Современник» за 1863 г.), он стал библиографической редкостью. Его переписывали от руки, приобретали за границей. И. Паперно приводит такие факты и цифры: «Цена экземпляра «Что делать?» составляла 25 рублей в 60-е годы и 60 рублей в конце века – огромную сумму. Один мемуарист вспоминает, что некоторые люди продавали самое ценное свое имущество, чтобы купить экземпляр романа, другой – что в определенных кругах это был ценный подарок к окончанию учебного заведения или к свадьбе» [10, с. 26].

Как же повлияли идеи и образы знаменитого романа на повседневное поведение и мировосприятие «новых людей»? И. Паперно утверждает, ссылаясь на определение известного народника С. Степняка-Кравчинского: «Личность нового типа строилась на «трех ипостасях» идеала, провозглашенного романом «Что делать?», – «свобода мысли», «развитая подруга жизни» и «разумный труд» [10, с. 17]. «Свобода мысли» и «разумный труд» реализовались в создании коммун, а «развитая подруга жизни» – в фиктивных браках и даже любви втроем. За образец во всех случаях оказывались взятые отношения между Верой Павловной, Лопуховым и Кирсановым. Следует отметить также, что на массовость свободных отношений «наложились», кроме влияния знаковых образов романа, и тенденции эпохи (стремление к эмансипации).

О том, как «новые люди» стремились воплотить художественную реальность в быт, писал в своих «Литературных воспоминаниях» А.М. Скабичевский: «Всюду начали заводиться производительные и потребительные ассоциации, мастерские, швейные, сапожные, переплетные, прачечные, коммуны для общежития, семейные квартиры с нейтральными комнатами и пр.» [13, с. 249]. Самой знаменитой коммуной стала коммуна, организованная популярным писателем Василием Слепцовым уже в 1863 г. и существовавшая около года. Ее подробное ироническое описание, указание на прототипы, рассказ о причинах полного экономического провала можно найти в увлекательной статье К.И. Чуковского «История слепцовой коммуны» [16]. К причинам неудачи деятельности коммунаров Чуковский относит паразитизм, авантюризм, даже жульнические наклонности некоторых членов коммуны. Об амбициях писателя-демократа В. Слепцова многократно писали авторы антинигилистических романов, созданных в 1864–1869 г.: он послужил прототипом для таких сатирических героев, как Белоярцев («Некуда» Н.С. Лескова), Висленев («На ножах» Н.С. Лескова), Ардалион Полояров («Панургово стадо» Вс. Крестовского).

В романе «Что делать?» мастерская Веры Павловны процветает. Восхищенная Катерина Полозова пишет подруге после посещения швейной: «Вместо бедности – довольство, вместо грязи – не только чистота, даже некоторая роскошь комнат; вместо грубости – порядочная образованность; все это происходит от двух причин: с одной стороны, увеличивается доход швей, с другой – достигается очень большая экономия в их расходах» [15, с. 329–330].

Несмотря на основательные механические расчеты, приведение точных цифр, неоспоримых фактов адептам Чернышевского не удалось повторить его успехов. Возможно, сказалась недооценка «натуры» (хотя ссылки на натуру делаются в романе постоянно: «Против своей природы человек бессилён», – утверждает Лопухов [16, с. 266], но имеются в виду другие свойства природы, например темперамент). Однако повторимся: желание смоделировать свою жизнь по предложенному образцу было очень сильно.

То же касается и гражданских браков, и устройства быта. И. Паперно приводит много интересных фактов, говорящих о влиянии культурных моделей, получивших воплощение в жизни после заинтересованного изучения романа Н.Г. Чернышевского. Возьмем один, наиболее яркий. Гражданский брак В.В. Маяковского и Л. Брик строился по принципу любовь втроем, и любовные отношения совершенно не омрачались рев-

ностью. «В двадцатые годы они одно время даже жили в одной квартире, причем расположение их личных и нейтральных комнат подробно описано в мемуарах Лили Брик. Роман «Что делать?», как мне кажется, послужил для них и источником вдохновения, и образцом для подражания в конкретных ситуациях [10, с. 30].

Если внешние отношения Верочки, Лопухова и Кирсанова (спасение из подвала, обучение героини, раздельное проживание, уважительное общение, организация досуга) даны сознательно, как руководство к действию, то личные отношения даны (скорее всего, бессознательно) как «выдавание» желаемого за действительное.

Известно, что Н.Г. Чернышевского связывали непростые отношения с О.С. Васильевой-Чернышевской. Мучительно переживавший ее легкомыслие, доходящее до неверности, Чернышевский проектировал и проигрывал в художественной реальности более лестные для себя варианты: Верочка отказывается от брака втроем, хотя Лопухов ради спокойствия жены готов его допустить; Верочка любит Кирсанова, но не может допустить измену Лопухову, так как безмерно благодарна ему. Лопухов же во всех сложных ситуациях ведет себя мудро и великодушно. Весьма интересно, как разрешается ситуация с неверной женой в более позднем романе «Пролог», написанном в 1867–70 гг. во время пребывания Чернышевского в каторжной тюрьме Александровского завода.

Волгина Лидия Васильевна (так зовут в романе супругу Волгина, явно автобиографичного героя), умница и красавица, только на первый взгляд кажется легкомысленной, кокетливой, увлекающейся, всегда готовой к флирту. В действительности же она верна мужу, неприступна для других мужчин, нежно заботится о Волгине, высоко ценит его, готова разделить с ним все тяготы судьбы. Такое самооправдание и самоуспокоение вряд ли было вполне сознательным (элементы биографичности и психоанализа), и мы имеем дело с ярко выраженной компенсаторной функцией. Допустим здесь и семиотический метод – предложенная читателю идеальная модель отношений между «новыми» мужчиной и женщиной, хотя у Чернышевского были сомнения в публикации романа: в России роман был опубликован только в 1906 г.

Таким образом, мы стремились показать, что романы Н.Г. Чернышевского – наиболее благодарная и благодатная почва для анализа в аспекте биографизма, психоаналитики и особенно семиологии, поскольку писатель совершенно осознанно моделировал в своем творчестве идеал, образец для подражания как в социальной, политической жизни, так и в быту. Строя социальную утопию, он тоже перестраивал эмпирическую реальность по наиболее выгодному для себя варианту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барт, Р. Основы семиологии / Р. Барт // Структурализм: «за» и «против» : сб. статей. – М. : Прогресс, 1975. – С. 114–163.
2. Введение в литературоведение : учебник / под ред. Л.В. Чернец. – М. : Академия, 2010. – 717 с.
3. Достоевский, Ф.М. Полн. собр. соч. : в 30 т. / Ф.М. Достоевский. – Л. : Наука, 1972–1988.
4. Ланщиков, А.Н. Н.Г. Чернышевский / А.Н. Ланщиков. – М. : Современник, 1982. – 399 с.
5. Лебедева, О.Б. История русской литературы XVIII в. : учебник / О.Б. Лебедева. – М. : Высш. шк., 2000. – 415 с.
6. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – Текст – Семиосфера – История / Ю.М. Лотман. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 464 с.
7. Лотман, Ю.М. Лекции по структуральной поэтике // Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. – М. : Гнозис, 1994. – С. 17–257.

8. Лотман, Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий / Ю.М. Лотман. – Л. : Просвещение, 1980. – 416 с.
9. Новейший философский словарь. – Изд. 3, испр. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1280 с.
10. Паперно, И.Н. Семиотика поведения: Н. Чернышевский – человек эпохи реализма / И.Н. Паперно. – М. : Новое литературное обозрение, 1996. – 207 с.
11. Пушкин, А.С. Избр. соч : в 2 т. / А.С. Пушкин. – М. : Худож. лит., 1980. – Т. 1. – 734 с.; Т. 2. – 814 с.
12. Сердюченко, В. Футурология Достоевского и Чернышевского / В. Сердюченко // Вопросы литературы. – 2000. – № 3. – С. 66–84.
13. Скабичевский, А.М. Литературные воспоминания / А.М. Скабичевский. – М. : Аграф, 2001. – 431 с.
14. Де Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр // Де Соссюр, Ф. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. – М. : Прогресс, 1977. – С. 39–285.
15. Чернышевский, Н.Г. Что делать? Из рассказов о новых людях / Н.Г. Чернышевский. – М. : Худож. лит., 1985. – 399 с.
16. Чуковский, К.И. История слепцовской коммуны / К.И. Чуковский // Чуковский, К.И. Собр. соч. : в 5 т. / К.И. Чуковский. – М., 1967. – Т. 5. – С. 300–320.

Skleynis G.A. Semiotics as Method of Literary Research

The semiotics as a method of literary research is comprehended in the article. The possibilities of applying the semiotic method are illustrated on a concrete literary example. The author of the article analyzed properties of signs, their sources, difference of signs of poetic language from signs in the linguistic aspect, proposed own version of the definition of the sign and image in their relationship.

Рукапіс падсупіў у рэдакцыю 09.09.2014

УДК 81'42:004(045)

К.А. Белова

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ В ОБЛАСТИ ИНТЕРНЕТ-ИССЛЕДОВАНИЙ

Статья посвящена вопросу терминологической вариативности в области интернет-исследований. Рассмотрены наиболее часто встречающиеся в отечественной литературе термины и их определения в отношении феномена коммуникации средствами Интернет. Все многообразие терминов условно разделено на несколько групп в зависимости от ключевого понятия, на котором сделан акцент в трактовке термина. Кроме того, проведен анализ функционирования (количество упоминаний того или иного термина и контент-обзор трёх первых страниц в рамках одного информационного запроса, а также сочетаемость терминов с другими словами) рассматриваемых русскоязычных терминов в коммуникативном пространстве Интернет (страницы из любой страны) и Байнет (страницы из страны Беларусь) в частности с помощью поисковой системы Google.

Введение

Интернет как сложная лингво-социо-техническая система, непрерывно работающая и постоянно видоизменяющаяся, является сегодня объектом изучения различных наук: от технических до гуманитарных, что становится причиной терминологической неясности в данной области исследования. Анализ отечественных источников, посвященных исследованиям межличностного взаимодействия пользователей в сети Интернет, специфики языка Интернет, личностной самопрезентации в глобальной сети и т.п., демонстрирует существование разнообразных терминов при обращении к одним и тем же реалиям: *компьютерно-опосредованная коммуникация, электронная коммуникация, интернет-коммуникация, виртуальная коммуникация, сетевая коммуникация, компьютерно-опосредованное общение, электронное общение, интернет-общение, виртуальное общение, компьютерный дискурс, электронный дискурс, интернет-дискурс, виртуальный дискурс, сетевой дискурс* и т.п. Новизна явления и отсутствие однозначных теоретических положений в отношении феномена коммуникации средствами Интернет определяет актуальность исследования вопроса терминологической вариативности в области интернет-исследований. Целью данной статьи является обзор существующих терминов, используемых при изучении Интернет, а также исследование функционирования этих терминов в глобальной сети в целом и в национальном сегменте в частности.

Термины и их понимание в работах отечественных исследователей

Все многообразие терминов можно условно разделить на несколько групп в зависимости от ключевого понятия, на котором сделан акцент в понимании термина. Термины первой группы объединены идеей опосредованности коммуникации. В русскоязычной научной литературе термин «компьютерно-опосредованная коммуникация» в широком смысле определяет новое прикладное направление, в котором используется использование людьми электронных сообщений для формирования знания и взаимопонимания в разнообразных средах, контекстах и культурах. Данный термин используется в основном в других значениях. Например, Л.Ю. Щипицына компьютерно-опосредованную коммуникацию предлагает определять как «взаимодействие человека с человеком, деятельность по обмену вербальными и другими знаковыми сообщениями, опосредованную связанными в сеть компьютерами, выражающую определенные на-

Научный руководитель – Т.В. Поплавская, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой речеведения и теории коммуникации Минского государственного лингвистического университета

мерения коммуникантов и касающуюся общения в разных сферах и культурах» [1, с. 17]. К.С. Цибилов использует термин «компьютерная коммуникация», ссылаясь на ряд исследователей, но трактует его как вид межличностного общения, опосредованного компьютерными средствами. При этом термин рассматривается как синоним термину «интернет-коммуникация» [2, с. 9]. Общение посредством компьютеров называется также электронной коммуникацией, под которой понимают иногда «любую коммуникацию, опосредованную электронным каналом передачи информации, включая мобильную телефонию, телетайп или телеграф» [3, с. 791].

Любое общение в компьютерных сетях с использованием электронных сигналов коммуникации определяется и как компьютерный дискурс или компьютерное общение [4]. У ряда исследователей термин «компьютерный дискурс», «компьютерное общение», «сетевой дискурс» и «электронный дискурс» являются синонимичными и обозначают текст, погруженный в ситуацию общения посредством электронных средств связи, а точнее, посредством компьютера [4–8]. Следует отметить, что в работах лингвистов термин «компьютерный дискурс» употребляется и в других значениях: во-первых, это «многожанровая функциональная разновидность публичной монологической и диалогической речи», рождающаяся в процессе «компьютерного общения» [4], а, во-вторых, так может называться вся совокупность текстов, объединенная общей тематикой, связанной с современными информационными технологиями. Например, А.Б. Кутузов определяет компьютерный дискурс как общение на компьютерную тематику в компьютерных сетях [9], а П.Е. Кондрашов как не только процесс и результат общения посредством компьютера, но и «околокомпьютерную» сферу коммуникации: общение специалистов этой области знаний, публикации об общении этого рода, тексты компьютерных игр и т.д. [7].

Ко второй группе можно отнести термины, подчеркивающие виртуальность коммуникации и учитывающие в ряде случаев ее опосредованность. Так, О.В. Лутовинова оперирует понятием «виртуальный дискурс», представляющий собой, по ее мнению, текст, погруженный в ситуацию общения в виртуальной реальности [10, с. 9]. Она отмечает, что для общения в виртуальной реальности может использоваться не только Интернет, но и другие средства связи, способные создать эту реальность, например, мобильный телефон с системой sms-сообщений. Помимо термина «виртуальный дискурс» используется также термин «виртуальная коммуникация», которую Н.Г. Асмус понимает как коммуникативное взаимодействие субъектов, осуществляемое посредством компьютера, при котором создается особая модель реальности, характеризующаяся эффектом присутствия человека в ней и позволяющая действовать с воображаемыми и реальными объектами [11]. Т.Н. Захарова полагает, что виртуальная коммуникация есть разновидность электронного общения посредством компьютера, находящегося в режиме онлайн и употребляет термин «сетевая коммуникация» как синоним [12].

В третьей группе представлены термины, содержащие в своем определении упоминание сети Интернет. В ряде случаев подчеркивается как опосредованность, так и виртуальность коммуникации. Так, В.А. Маслова «особый вид коммуникации, используемый для именованного взаимодействия людей в киберпространстве Интернет т.е. виртуальном пространстве Интернет» называет электронной коммуникацией. [13, с. 77].

Т.В. Компанцева, использует термин «виртуальный дискурс» и рассматривает его как «коммуникативное событие сети Интернет, коммуникативную ситуацию, зафиксированную в гипертексте; системный процесс корреляции символически-речевого общения виртуальных коммуникантов, способ представления виртуальных языковых личностей в единстве психологических, социальных, национальных, этических и других характеристик» [14, с. 165]. А.Г. Абрамова речевое общение на Интернет-сайтах,

которое имеет интерактивный характер, протекает в режиме реального времени и реализуется в письменном виде, называет электронным дискурсом [5].

Дискурс, отличающийся от устного и письменного прежде всего по каналу коммуникации и реализуемым через сеть Интернет, называют интернет-дискурсом. Кроме того, это такой способ коммуникации, объединяющий в единое сообщество наибольшее количество участников. Существует мнение, что сетевой дискурс – то же, что и интернет-дискурс, так как «сеть Интернет» именуется для краткости «Сеть» всеми ее пользователями. Некоторые исследователи используют термин «интернет-коммуникация» при рассмотрении особенностей речи интернет-пользователей, а также употребляют термины «интернет-коммуникация» и «интернет-общение» как синонимы [15; 16].

Функционирование терминов в сети Интернет и Байнет

Кроме обзора существующей терминологической вариации в работах исследователей нами был проведен собственный анализ функционирования рассматриваемых русскоязычных терминов в коммуникативном пространстве Интернет (страницы из любой страны) в целом и Байнет (страницы из страны Беларусь) в частности. Для этого через поисковую систему Google в августе 2013 г. проводился информационный поиск по каждому из терминов и контент-обзор трех первых страниц. Система Google позволяет увидеть типичные варианты ввода поискового запроса с данными терминами, а также располагает их по степени частоты ввода. Для наглядности в таблице ниже расположим термины по убывающей популярности в соответствии с полученными количественными показателями. Список слева составлен по результатам функционирования терминов в Интернет, список справа – Байнет.

Таблица – Представленность терминов в поисковом интернет-запросе

Результаты	Интернет	№	Байнет	Результаты
74 900 000	Электронное общение	1	Интернет-коммуникация	7 150 000
36 400 000	Электронная коммуникация	2	Интернет-общение	3 750 000
20 000 000	Интернет-коммуникация	3	Электронное общение	1 180 000
19 000 000	Интернет-общение	4	Компьютерное общение	1 020 000
14 300 000	Компьютерное общение	5	Компьютерная коммуникация	982 000
6 210 000	Сетевое общение	6	Сетевая коммуникация	732 000
5 220 000	Сетевая коммуникация	7	Электронная коммуникация	502 000
3 010 000	Компьютерная коммуникация	8	Сетевое общение	139 000
1 700 000	Интернет-дискурс	9	Виртуальная коммуникация	51 800
1 610 000	Виртуальная коммуникация	10	Интернет-дискурс	13 400
1 190 000	Виртуальное общение	11	Виртуальное общение	8 260
217 000	Электронный дискурс	12	Электронный дискурс	2 620
175 000	Виртуальный дискурс	13	Компьютерный дискурс	1 070
119 000	Компьютерный дискурс	14	Сетевой дискурс	1 040
106 000	Сетевой-дискурс	15	Виртуальный дискурс	593
35 300	Компьютерно-опосредованное общение	16	Компьютерно-опосредованное общение	268
13 5000	Компьютерно-опосредованная коммуникация	17	Компьютерно-опосредованная коммуникация	216
4 790	Компьютерно-опосредованный дискурс	18	Компьютерно-опосредованный дискурс	31

По результатам поисковых запросов в пространстве Интернет самыми популярными оказались словосочетание «электронное общение» и слово «общение»; слово «дискурс» находится на нижнем уровне популярности; рассматриваемый в данной ра-

боте «интернет-дискурс» занимает 9 позицию. Почти все сочетания со словами «сетевое (-ая)» и «коммуникация» располагаются в верхней части рейтинга, тогда как все сочетания со словом «виртуальное (-ая, -ый)» и почти все со словом «дискурс» – в нижней, а сочетания с компонентом «компьютерно-опосредованное (-ая)» являются наименее употребительными.

По результатам Байнет самыми популярными оказываются словосочетание «интернет-коммуникация» и «интернет-общение», все сочетания со словами «общение» и «коммуникация» находятся в первой части списка. В свою очередь, все сочетания со словом «виртуальное (-ая, -ый)» и все со словом «дискурс» («интернет-дискурс» занимает здесь 10 позицию) – в нижней, а сочетания с компонентом «компьютерно-опосредованное (-ая, -ый)» являются наименее употребительными.

При вводе каждого из рассматриваемых терминов в строку поиска система предлагает частотные варианты ввода поискового запроса, содержащие данный термин. На основании полученных результатов, суммируя данные поиска в Интернет и Байнет, расположим теперь термины в порядке уменьшения их вариантов поисковых запросов: 1) электронная коммуникация (10); 2) виртуальное общение (10); 3) интернет-общение (10); 4) компьютерный дискурс (4); 5) компьютерное общение (3); 6. Сетевое общение (3); 7. Интернет-дискурс (3); 8. Виртуальная коммуникация (3); 9) интернет-коммуникация (2); 10) электронное общение (1); 11) электронный дискурс (1); 12) компьютерно-опосредованное общение (1); 13) сетевая коммуникация (1); 14) виртуальный дискурс (1); 15) сетевой дискурс (0); 16) компьютерно-опосредованная коммуникация (0); 17) компьютерно-опосредованный дискурс (0); 18) компьютерная коммуникация (0).

Как видно из приведенного списка, частотными являются поисковые запросы или ресурсы, содержащие три первых термина в различных сочетаниях с другими словами, термины 10–14 встречаются сами по себе, последние четыре термина не встречаются достаточно часто, чтобы быть в базе системы. Анализ вариантов поискового запроса с терминами, имеющих больше одного варианта (1–9), показывает, что пользователей в основном интересует определение терминов, специфика закрепленных за данными терминами явлений, работы, посвященные данным явлениям.

Проведенный контент-анализ содержания первых трех страниц, выпадающих при запросе по каждому термину, выполненного поисковой системой Google, показывает, что сочетания со словом «общение» употребляется в рамках технического обеспечение данного вида общения (электронное общение, сетевое общение, интернет-общение), описываются плюсы и минусы такого общения (виртуальное общение, интернет-общение, сетевое общение, компьютерное общение) и его особенности (электронное общение), предлагаются ссылки на системы общения (компьютерное общение, виртуальное общение, сетевое общение, интернет-общение), встречаются в работах по социологии (компьютерно-опосредованное общение, компьютерное общение – в Байнет, виртуальное общение), психологии (компьютерно-опосредованное общение, компьютерное общение – в Байнет, виртуальное общение), методике и педагогики (компьютерно-опосредованное общение, виртуальное общение), лингвистике (компьютерно-опосредованное общение – в Интернет, компьютерное общение – в Интернет, интернет-общение – в Интернет, виртуальное общение).

Сочетания со словом «коммуникация» используется в контексте технического обеспечение данного вида общения (интернет-коммуникация, сетевая коммуникация, компьютерная коммуникация), а также в работах по социологии (электронная коммуникация, компьютерно-опосредованная коммуникация, интернет-коммуникация – в Интернет, виртуальная коммуникация), методике и педагогики (электронная коммуникация, компьютерно-опосредованная коммуникация, компьютерная коммуникация, интернет-коммуникация), психологии (компьютерно-опосредованная коммуникация, се-

тевая коммуникация, интернет-коммуникация – в Интернет, виртуальная коммуникация), лингвистике (электронная коммуникация, компьютерно-опосредованная коммуникация – в Интернет, интернет-коммуникация – в Интернет), этике (виртуальная коммуникация – в Интернет), культурологии (виртуальная коммуникация – в Интернет).

Сочетания со словом «дискурс» в основном встречается в работах по лингвистике (сетевой дискурс, электронный дискурс, компьютерно-опосредованный дискурс, компьютерный дискурс, интернет-дискурс, виртуальный дискурс), реже социолингвистике (компьютерный дискурс – в Интернет), социологии (виртуальный дискурс – в Байнет), психологии (виртуальный дискурс – в Байнет) и философии (виртуальный дискурс – в Байнет). В пространстве Байнет не представлены ссылки на полные сочетания терминов: компьютерно-опосредованный дискурс, компьютерный дискурс, сетевой дискурс.

Заключение

Таким образом, обзор употребляемых исследователями терминов и их толкование свидетельствует об отсутствии единого определения и понимания феномена коммуникации средствами Интернет. В зависимости от фокуса на той или иной составляющей или особенности такой коммуникации исследователи оперируют тем или иным термином, подчеркивая в его определении значимые, по их мнению, характеристики изучаемого явления.

Руководствуясь полученными результатами функционирования рассматриваемых терминов в коммуникативном пространстве Интернет и Байнет, можно сделать ряд заключений. Во-первых, степень популярности того или иного термина различна. Становится понятным, что термины «электронное общение», «электронная коммуникация», «интернет-общение», «интернет-коммуникация» является самыми распространенными, а термины «компьютерно-опосредованное общение», «компьютерно-опосредованная коммуникация», «компьютерно-опосредованный дискурс» наименее популярными. Во-вторых, употребление того или иного термина часто связано с рамками дисциплин, в которых проводится исследование коммуникативных процессов в Интернет. Сочетания со словом «дискурс» характерны для работ по лингвистике, тогда как сочетания со словом «общение» и «коммуникация» для социологии, методики, педагогики, психологии, технической и развлекательной сферы. В-третьих, различия популярности того или иного термина в Интернет и Байнет, использование некоторых терминов в неодинаковых сферах по данным Интернет и Байнет демонстрирует предпочтение и интерес белорусских пользователей к определенным явлениям и сервисам, а также разработанность теоретических положений и практических моментов обозначаемых тем или иным термином в определенной научной сфере Беларуси.

В рамках проведенного исследования впервые были рассмотрены особенности функционирования терминов, используемых при обращении к Интернет, включая национальный сегмент глобальной сети. Теоретические положения и практические результаты данного исследования могут быть использованы в разработке лекционных курсов и семинарских занятий по теории коммуникации, общему языкознанию, теории межкультурной коммуникации, а также при создании терминологических словарей и разработке понятийного аппарата феномена коммуникации средствами Интернет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щипицина, Л.Ю. Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / Л.Ю. Щипицина. – Воронеж, 2011. – 40 с.
2. Цибизов, К.С. Самопрезентация языковой личности в немецком молодежном чат-дискурсе: собственно молодежное и национально-специфическое : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / К.С. Цибизов. – Саратов, 2009. – 24 с.

3. Иванов, Л.Ю. Язык в электронных средствах коммуникации / Л.Ю. Иванов // *Культура русской речи*. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – С. 791–793.
4. Галичкина, Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е.Н. Галичкина. – Волгоград, 2001. – 20 с.
5. Абрамова, А.Г. Лингвистические особенности электронного общения : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / А.Г. Абрамова. – М., 2005. – 27 с.
6. Горошко, Е.И. К уточнению понятия «компьютерно-опосредованной коммуникация»: проблемы терминоведения [Электронный ресурс] // *Образовательные технологии и общество*, 12(2), – 2009. – С. 445–454. – Режим доступа : http://ifets.ieee.org/russian/depository/v12_i2/pdf/11.pdf. – Дата доступа : 04.11.2011.
7. Кондрашов, П.Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / П.Е. Кондрашов. – Краснодар, 2004. – 19 с.
8. Смирнов, Ф.О. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Ф.О. Смирнов ; Ярослав. гос. пед. ун-т имени К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2004. – 21 с.
9. Кутузов, А.Б. Коммуникативные особенности дискурса компьютерных сетевых форумов [Электронный ресурс] // III Лазаревские чтения : Традиционная культура: теория и практика : материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием. – 2006. – Режим доступа : http://tc.utmn.ru/files/kutuzov_discourse.pdf. – Дата доступа : 29.07.2011.
10. Лутовинова, О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / О.В. Лутовинова ; Волгоград-ский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2009. – 39 с.
11. Асмус, Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Н.Г. Асмус. – Челябинск, 2005. – 265 с.
12. Захарова, Т.Н. Формы виртуальной коммуникации и основные тенденции их развития // *Психолингвистика в XXI в.: результаты, проблемы, перспективы; XVI междунар. симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации : тезисы докладов / отв. ред. Е.Ф. Тарасова*. – М., 2009. – С. 329–330.
13. Маслова, В.А. Современные направления в лингвистике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М., 2008. – 272 с.
14. Компанцева, Л.Ф. Гипертекст и виртуальный дискурс / Л.Ф. Компанцева // *Ученые записки Таврического нац. ун-та имени В.И. Вернадского. Сер. «Филология»*. – Симферополь, 2007. – Т. 20 (59). – № 1. – С. 165–169.
15. Мечковская, Н.Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до ин-тернета : курс лекций по общему языкознанию / Н.Б. Мечковская. – М. : Флинта : Нау-ка, 2009. – 584 с.
16. Овчарова, К.В. Компьютерные чаты в Интернет-коммуникации: содержание и особенности функционирования : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / К.В. Овчарова ; Кубанский гос. ун-т. – Краснодар, 2008. – 27 с.

Belova K.A. Terminological Variety in the Field of Internet-researches

The article is devoted to the problem of terminological variety in the field of internet-researches. The most commonly used terms and their definitions concerning the phenomenon of internet communication are presented. For convenience all terms are grouped according to the key concept of a term interpretation. Besides, the analysis of Russian language terms functioning (terms reference number and compatibility with other words as well as content overview of the first three pages within one data inquire) in the communicative space of the Internet (pages from any country), as a whole, as well as in the Bynet (pages from Belarus), in particular, is done.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.09.2013

УДК 821.161.3

М.П. Жигалова

СОВРЕМЕННАЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА МАЛОРИТЧИНЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ И РОЛЬ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ

В статье сделана попытка определить роль полиэтнической литературы в истории развития литературного процесса на Малоритчине. Показано место такой литературы в обществе, определено её влияние на мультикультурный социум Малоритского региона, который представлен как общество поликультурного согласия. На примерах анализа произведений С. Ковенько, Н. Данилюка, И. Замотаева, Е. Авдеюк, В. Стасюка показано жанрово-тематическое разнообразие литературы, подчеркнута её влияние на осмысление читателем проблем времени, жизни современников.

В конце XX – начале XXI вв. произошли серьезные изменения не только в истории человеческой цивилизации, но и культуры, а значит, и литературы. В это время активизируется культура постмодерна. Причем этот процесс протекает в рамках глобализации мировой культуры и непосредственно с ним связан, тем самым многократно увеличивая важность и актуальность проблем межкультурной коммуникации, а значит, и исследований такого рода. Сегодня становится очевидным, что проблемы межкультурной коммуникации являются особенно актуальными как для каждого этноса в отдельности, так и для полиэтнического социума в целом. Эти проблемы связаны в первую очередь с осознанием культурных различий, которые играют значимую роль в социальной жизни мультикультурного общества, с пониманием того, что их игнорирование чаще всего ведет к конфронтации, а не к консолидации общества. Поэтому немаловажную роль в гармонизации отношений в мультикультурном социуме играет знание языков и литератур.

Малоритчина, особенно её приграничные районы, – удивительный край, где в разные исторические периоды земли принадлежали то Польше, то России, то Украине. Следует подчеркнуть, что сегодня полиэтничность этого приграничного региона способствует «смягчению» отношений между людьми различных национальностей (а здесь проживают более 20 национальностей!) и вместе с тем содействует развитию культуры всех этнических сообществ. В равновесном состоянии здесь находится «свое» и «чужое», которое не обладает экстремальностью. «Свое» выступает как патриотизм, а «чужое» – как интернационализм. Такое равновесие наиболее оптимально для Малоритского пограничного региона, ибо свидетельствует об историческом здоровье социума, о способности этнических поляков, русских, украинцев, немцев, евреев, туркмен, таджиков и др. устанавливать и укреплять здесь позитивные межэтнические связи. Поэтому полиэтническая литература любого приграничного мультикультурного региона, созданная представителями разных этносов и отражающая жизнестойкость этнической культуры и прирастающих к ней элементов инокультур, отражённых в художественных произведениях, являются единым целым и одинаково значимым для представителей разных национальностей мультикультурного социума. Всё это свидетельствует также и о социальной значимости таких литературоведческо-культурологических исследований.

Следует заметить, что проблему мультикультурализма с различными её аспектами исследовали многие зарубежные ученые: Ж.-Л. Амсель, К.О. Апель, Р. Бернстайн, М. Вьевьорка, Н. Глэйзер, Т. Гёран, Э. Гидденс, М. Дойчева, Р. Кастель, Э. Морен, Ч. Тейлор, Ю. Хабермас и др. [8]. В российской научной литературе одним из первых исследований по проблеме мультикультурализма была книга А.И. Куропятника, где он рассматривает практику мультикультурализма как «ответ» на вызов иммиграции

в рамках национального государства, а затем появляется целый ряд книг, статей и диссертаций, посвященных различным аспектам мультикультурализма. Это работы А.А. Борисова, Т.П. Волкова, С.Н. Гаврова, В.В. Малахова, В.А. Мамонова, С. Чукина и др. [9].

Учёные отмечают, что «процессы глобализации, происходящие сейчас в мире, имеют неоднозначный характер, сопровождаясь в том числе такими явлениями, как ре-локализация, глокализация, креолизация и т.д.» [10]. Л.В. Арутюнова справедливо подчёркивает, что «в условиях глобализации все большее значение приобретает формирование мультикультурного тождества, и культурная идентичность может быть преградой в процессе коммуникации, прежде всего, потому, что в ней заключается определенное ограничение, основанное на особенностях той или иной культуры» [1, с. 22]. А мультикультурализм по своей сути означает «как раз формирование правил и норм сосуществования различных культур и их носителей в одном, едином обществе, в едином правовом, социальном, экономическом поле» [8].

Мультикультурный социум Малоритского региона и является таким обществом поликультурного согласия, т.е. обществом, в котором нет «господствующей культуры». Здесь каждому индивиду в соответствии с государственным законом предоставлена свобода выбора того, какие культурные образцы являются их «собственными». Культурное разнообразие Малоритчины – это не только и не столько этническое разнообразие, сколько уже разнообразие жизненных стилей, культурных ориентаций и культурных тенденций.

Обращение к проблеме функционирования полиэтнической литературы пограничного Малоритского мультикультурного региона, которая отражает такие образцы, неслучайно. Ведь известно, что появление в мире все новых транскультурных образований актуализирует в науке поиск выработанных и апробированных в ходе исторического развития образцов и сценариев сосуществования в едином культурном поле различных традиций и менталитетов. А глубокое знание особенностей пограничья, его экономического, политического, конфессионального, культурного состояния создает условия толерантности, спокойствия и мира в регионе, приводит к разрядке возникающих социальных стрессов и напряженности. А поскольку Малоритчина тоже может быть отнесена к числу таких пограничных и транскультурных образований, то наше исследование уже приобретает характер не только научный, но и прикладной.

Известно, что культура каждого региона Беларуси характеризуется спецификой того исторического пути, который прошёл народ, проживающий здесь. История Малоритчины подтверждает, что её современная поликультурная общность складывалась столетиями. Чтобы убедиться в этом, достаточно проанализировать исторические данные, основанные на архивных материалах и опубликованные в современных изданиях [4]. Эти данные свидетельствуют о том, что история Малоритчины (г. Малорита основан в 1566 г.) неотделима от истории Брестчины, которой в разные времена владели многие государства мира. Так, «почти 170 лет (с 980 г. по 1150 г.) Брестчина принадлежала Киевской Руси, 216 лет (с 1150 по 1366 г.) – Волынскому и Галицко-Волынскому княжеству, потом Королевству, 203 года (с 1366 по 1569 г.) – Великому Княжеству Литовскому, 206 лет (1569–1795 г.) – Речи Посполитой обоих народов, 120 лет (1795–1915) – России, 9 месяцев (с 09.1915 по 05.1916 г.) Австро-Венгрии, 14 месяцев (с 05.1916 по 12.11.1918) – Германии, 1 год (1918–1919) – Украинской Народной Республике, 19 лет (1920–1939) – Польше, в общей сложности около 50 лет – СССР (из них с 1941 по 1944 – Германии). И только с 1991 года – Республике Беларусь, когда она стала самостоятельным и независимым государством» [4, с. 8–9].

Поэтому за многие годы существования Малоритчины люди научились жить в мультикультурном пространстве, когда каждый народ, остававшийся здесь на постоянное жительство после определённых исторических событий, привносил в общую ма-

лоритскую симбиотическую полиэтническую культуру свои традиции и нравы, одновременно заимствуя, обогащая и уважая чужие. Согласно переписи населения (данные 2009 г.) [11, с. 108], на Малоритчине и сегодня мирно уживаются более 20 национальностей, среди которых «евреи и армяне, татары и цыгане, азербайджанцы и литовцы, молдоване и туркмены, немцы и грузины, китайцы и узбеки, латыши и казахи, арабы и чувашаи. Но более всего здесь проживает белорусов (23 775 чел.) и русских (966 чел.), украинцев (1 850 чел.) и поляков (48 чел.)» [11, с. 319]. Заметим, что все жители района назвали своим родным языком два: русский и белорусский [11, с. 319].

Так в малоритском мультикультурном социуме постоянно и активно происходило сближение народов разных этнических статусов, подчас нивелируя их национальные различия. Неудивительно, что здесь уже столетиями народ живёт в мире и согласии. Традиции и менталитет разных народов отложились в социальной памяти мультикультурного пространства Малоритчины – в первую очередь в его языке, который является средством взаимодействия поколений, культур и цивилизаций. Сформировавшись как принципиально новая, пограничная культура белорусско-польско-украинского региона, она имеет и особенности: в отличие от «классических» цивилизаций стратегическая роль в ней принадлежит не культурному синтезу, а культурному симбиозу (сожительству), витальности разных культур, которые являются ее основными культуuroобразующими механизмами. Именно на Малоритчине владение и попеременное использование нескольких различных языков (а здесь используются преимущественно русский в городах и «трасянка», т.е. русско-белорусско-польско-украинский диалект, в деревнях, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией), является нормой. Это и есть мультилингвизм и мультикультурализм в действии. Однако мультилингвизм – это не только способность говорить на нескольких языках, но и особый тип мышления, впитывающий в себя культурные ценности нескольких народов, цивилизаций. Это мышление, открытое к взаимопониманию, к осмыслению и принятию норм культур разных собеседников. Из этого следует, что мультилингвизм на Малоритчине уже многие годы является одним из главных средств налаживания межкультурного диалога, достижения толерантности и взаимопонимания, помогающих преодолению противоречий, которые время от времени возникают в мультикультурном пространстве региона. Заметим, что существует мультикультурализм естественный и искусственный. На Малоритчине он естественный: все языки активно используются в языковой среде, где коммуникативный аспект культурно значимого текста не нуждается в переводе, а автоматически перерастает в межкультурное взаимодействие, в диалог (русско-белорусский, русско-украинский), а в некоторых случаях и в полилог (русско-белорусско-украинско-польский). Поэтому мультикультурализм на Малоритчине уже многие годы возрождает и укрепляет различные языки и культуры, сохраняя при этом языковое многообразие, и вместе с тем способствует эффективной межкультурной и межэтнической коммуникации. Вместе с тем следует подчеркнуть, что всякая пограничная культура, и Малоритская в частности, имеет постоянные культурные контакты и взаимосвязи. А значит, она демонстрирует способность не только к продуктивному сотрудничеству и взаимообогащению, но и в какой-то мере к «консервации» своего архетипического кода, весьма пока неопределенного и, может быть, даже еще не названного для его носителей в силу отсутствия их полноценного полилога с культурами-соседами. Поэтому история и логика белорусско-польских и белорусско-украинских взаимоотношений на Малоритчине, как и в Беларуси в целом, может быть представлена как последовательность и совокупность ряда «культурных опытов» [6, с. 38], среди которых основными явились опыт государственного (с XVI в.), конфессионального (с XVII в.) и собственно культурного, в первую очередь, художественно-литературного (XIX–XX вв.) симбиозов [3, с. 228–229].

Нас больше интересует третий аспект проблемы – художественно-литературный. Опустив иные жанры и виды литературного взаимопроникновения культур, отметим следующее. На наш взгляд, симбиотический характер культурных реляций белорусско-польско-украинского пограничья на Малоритчине проявился в феномене полиэтнической литературы, отражающей мультикультурное пространство региона, литературе, созданной на русском, белорусском, польском языках, а также на языке симбиотическом, названном в народе «трасянкой».

В современном многонациональном, многоконфессиональном и многокультурном обществе Малоритчины вопросы взаимодействия языка, культуры, а значит, и человеческих характеров, определяют принципы повседневной коммуникации и консолидации приграничного социума. Известно, что в процессе такого поликультурного общения – непосредственного, в быту, и опосредованного, через разные информационные каналы – малоритчане руководствуются поликультурным фондом, созданным представителями разных этносов. Он сформировался в Малорите, с одной стороны, в определенной общей полиэтнической социальной и лингвистической среде, а с другой стороны, в специфической среде, имеющей некоторые различия не только в культуре общения, нравах, чертах характера и обычаях, стиле жизни, но и в языке общения, важным и значимым из которых является белорусский. Вот как об этом пишет В. Данилюк в стихотворении «Наша мова» [5, с. 32]:

Беларуская мова – цудадзейная мова:
Што ні сказ – аксаміт, як і гук, як і слова,
Бо не з выспаў сухіх, а з вытокаў гаючых
Прарасла, расла, узнялася над кручамі,
Ледзь спазнаў – і не зганьбіш ужо і не зганіш,
Без яе аніяк беларусам не станеш.

Следует заметить, что симбиотический язык Малоритчины тоже специфичен, так как в каждом регионе он имеет свой культурно-лингвистический фон. Так, в деревнях Луково, Высокое, Орехово, Перовое, Дрочево, Перевысь, Радеж, Хмелёвка, Гвозница, несмотря на их значительную территориальную разбросанность, культурно-лингвистический фон один. Здесь вместо «о» используется «у», вместо «ы» используется «э»: «кунь» (конь), «вуз» (телега), «ходэла»; часто встречаются украинские и польские слова: «баляска» (штaketник), «коца» (одеяло). А в Збураже, Чернях, Ляховцах, Ланской, Великорите, Хотиславе, Олтуше этот фон другой. Здесь вместо «о» используется «и»: «кинь» (конь), «повиз» (повёз), вместо «а» используется «е»: «жеба», «шепка»; часто встречаются слова польского, немецкого происхождения.

И в то же время каждый язык понятен представителям разных этносов, проживающих в региональной национально-культурной среде. Следует сказать, что язык Малоритчины с его специфическими особенностями, используемый в быту каждого региона, живёт и в художественных произведениях, разных по своей тематике и проблематике, жанровому разнообразию, написанных на белорусско-русско-польско-украинском диалекте. Вслушаемся в рассуждения В.В. Стасюка¹ о родном языке и любви к родным местам, которые звучат в стихотворении 1990 г. «Рудня мова» («Родной язык»), написанном на луковской «трасянке» [12, с. 20]:

Якая мова бэз руднёго слова?
Того, шчо маты колысь сплэла

¹ Василий Васильевич Стасюк родился в д. Луково Малоритского района в 1956 г. Окончил географо-биологический факультет Брестского пединститута имени А.С. Пушкина в 1979 г. Работал учителем, а с 1984 г. заведует краеведческим отделом областного Центра детского и юношеского туризма. Участвовал во многих турпоходах (Кавказ, Карпаты, Памир). Известный в республике краевед. Его стихи о красоте дорог и людских судьб печатались в республиканских и областных изданиях.

З квыток і сонця, пісэнь бэзконцых,
Того, што сэрацэм свойім сповыла.
Почую слово на рудной мовы –
Зайдэцца сэрацэ, вэсна в душі...
А коло хаты, дэ став гукаты,
Світ білы густо, як хліб пахтыць.
И дэ б нэ був ты, куды б нэ з'іхав,
Забуты край свуй нэ зможэш ты.
Лэжыць на ёму отсвіт вэлыкій
От сэраця матэры, од доброты...

На Малоритчине одинаково значимы и этновитальны, как, впрочем, и оценены, традиции разных народов, отражённые в произведениях, созданных художниками слова на разных славянских языках, включая и малоритскую «трасянку». Вот как о человеческой памяти пишет В. Стасюк в стихотворении «Річка Літа» [12, с. 30]:

Колы ж пэрэплывэш ты Літу-річку,	Бэз памняці – бэзумный, скажух людэ.
Забудэш, памняць од коріння одорвэш,	Бэз рода памняці – насінья нэ збэрэш.
Так е, було і далэй будэ.	Чым хочэш грій душу-калічку –
Пока ты памнятаеш – ты жывэш.	Назад нэ проростэш, нэ ожывэш.

Выступают малоритские поэты и против засорения родного языка иностранными словами. В басне «Не той кансенсус» (1990 г.) С.И. Ковенько² высмеивает не только неуместное употребление иноязычной лексики, но и жизненную ситуацию, которая живёт сегодня во многих белорусских семьях:

– Аб чым ты, баба, учора ў сенцах З суседам гутарку вяла? – Памілуй, дзед! То ж быў «кансенсус». Мірылісь. – Госпаду хвала. – А сёння «бартер» будзе, дзеду, – Такі ў суседа «легітым»!.. Казаў, у «загранку» з ім паеду На «мэрседэсе» па-за тым, А там і «ваўчар» будзе ў нас, Шчэ й «рэкаціра» абяцае – Не баўлю, дзед, я марна час! Затым, казаў, «прыватызуе» І цераз увесь «аўкцыён» «Арэнду» мне арганізуе: Во «бабак» будзе – міліён! На міліён купляем акцыі: Што «зайцы» тыя? Для чаго? За мой «крэдыт» – яго «датацыя» – «Кансенсус!» Толькі і ўсяго. «Заакцыяніруем» карову, Падаткам пеўня абкладзем: Во «дывідэнтаў» будзе знову – Твой конь за раз не павязе!	І парсюкоў «цывілізуем» – Спачатку іх «фермерызуем» А потым ужо тады з'ямо. Паклічам усіх на «прэзентацыю» З шампаньскім, дзеду, з каньяком І цераз «кумп'ятэрызацыю» Закусім смачна кумпяком. А баль той «снікерсам» закончым, Пакурым «Мальбуру» усмак... Ну, што ты, дзед, утаропіў вочы? «Кансенсус», думаеш, за так? Церпліва дзед бабулю слухаў, У дэбаты доўга не ўступаў, Чухраў патыліцу, за вухам, А потым (ціха так) сказаў: – З суседам дзе яшчэ пабачу – Быць «конькрахтаці» – бядзе: Так «плюйралізьму» разкульбачу – На «хворум»разам пападзеш. І як шчэ раз (не дай ты, Божа!) Да нас у сенцы прыйдзе ён, Нішто ўжо вам не дапаможа: Абодвум тут – «каюк-цыён!»
--	---

² С.И. Ковенько родился в 1938 г. на хуторе Мальки Брестского района. В 1952 г. учился в Брестском медицинском училище. С августа 1956 г. по октябрь 1961 г. работал фельдшером в медицинских учреждениях Брестчины и Казахстана. Первое стихотворение «Першы снег» появилось в 1960 г. В 1965 г. был назначен первым секретарём Малоритского РК ЛКСМБ. Избирался кандидатом в члены ЦК ЛКСМ Белорусии. С 1977 г. по 1981 г. был инструктором Малоритского РК КПБ, заведующим отделом культуры Малоритского райисполкома. Его стихи публиковались в республиканской и областной прессе, в том числе и в сборнике произведений бело-русскоязычных поэтов Берестейщины «Дзядзінец».

Следует заметить, что для литературы Малоритчины сегодня, как и в целом для мировой литературы, особенно важна антропоцентрическая ориентация. Она направлена на осмысление способов изображения человека в художественном произведении: его судьбы, характера, опыта жизни, психологии поведения, знания и соблюдения им основ и норм этнической и общечеловеческой морали, определения её роли, значимости и места в социуме. Например, в творчестве малоритского поэта В.Н. Данилюка³ звучат оптимистические слова об осмыслении социума современным человеком [5, с. 56]:

Не удивляют нас возобновления –
 Миг исчезания, миг появления,
 Где в быстро мчащемся потоке рьяности
 Мы бродим импульсом непостоянности.
 Мне часто, кажется, шар солнца огненный
 Немножко выпуклым, немножко вогнутым,
 Его присутствие не настоящее –
 То уходящее, то восходящее.
 Но часто вижу я сквозь просинь звездную,
 Среди других планет, планету росную,
 Планету мирную, трудолюбивую,
 И, как страна моя, – всегда счастливую.
 В руках мозолистых я людям рад нести,
 Без всякой устали, планету радости,
 Где в свертке времени, за мной бегущего,
 С мечтами прошлого черты грядущего.
 Я, в жизнь шагающий, всё это строящий,
 Чего-то жаждущий, чего-то стоящий,
 К чему-то рвущейся души стремлением,
 Не сам хочу нести, а с поколением,
 Свои мечты для всех, свои дерзания
 В колоннах равенства и созидания.

Автор оценивает и те изменения во всех сферах деятельности, которые принёс человечеству век технологизации и которые сегодня, к сожалению, происходят в сфере приоритетов материальных, а не моральных ценностей. И потому, по мнению поэта, так «подорожала» жизнь в целом. Автор сетует, что из человеческих отношений жизнь произвольно выдвинула на первый план ценности материальные, вытолкнув вечные духовные ценности на задворки. Автор подчёркивает, как постепенно и незаметно уходит из жизни самое главное и самое ценное – нравственность, а вместе с ней и такие её лучшие качества, как порядочность, ответственность, чистота данного слова, доброта, сочувствие, взаимовыручка и взаимопомощь, совесть, стыд... В стихотворении «Копейка» [5, с. 5] В. Данилюк, кажется, предостерегает потомков от духовной катастрофы:

Вся наша жизнь – узкоколейка,
 Где шпалы поперек, а рельсы – вдоль.
 И в этой жизни медная копейка
 Немаловажную играет роль.
 На ДОСААФ копейку, на природу,
 На профсоюз копейку, на ОСВОД,
 Госстрах сулит здоровье и погоду,
 Когда копейку медную берёт.
 Копейка – это власть, копейка в моде,
 В спортзал копейку надо и в музей...

³ Владимир Никитич Данилюк родился в 1948 г в д. Черняны. Печатался в республиканских газетах и журналах («Заря», «Вожык» и др.), в сборниках «Паэтычная карта Берасцейшчыны», «Жырандоля». Издал сборник стихов «Среди людей» (1996, 2013 гг.).

За то, чтоб навестить надгробья
Родных своих, знакомых и друзей.
По всей длине большой узкоколейки,
Копейка за копейкою, звеня,
Летит и вряд ли скоро без копейки
Нас примет благородная земля.

Есть у малоритских поэтов и стихи, рассказывающие о национальных белорусских традициях и человеческих судьбах. Вот, например, как описывает такой элемент культуры пограничья, как проведение свадьбы в д. Збураж, Е. Авдеюк⁴ в стихотворении «Вяселле на нашай вуліцы»:

Наша вуліца малая,
Яна кароткая такая:
Бярэ пачатак ад Ярона,
Канчае Пецькам Халімонам.
Жывуць тут бабы, мужыкі,
Жывуць суседзі-дружбакі,
Адзін другому памагаем,
І ўсё пра ўсіх на свеце знаём.
Жыве тут Ганна Кудрашыха,
Жыве Манюся-леснічыха,
Жыве тут Мар'я і Косыха,
Жыве і Ніна-токарыха,
І я, Яўдося Мартыныха.
Пра Манюсіну красу
Я вам споведзь свой нясу,
Бо яна мая суседка.
Есць ў яе Таццяна-дзеўка,
Хоць вады з яе напіся,
Каб я хлопец быў – жаніўся б,
Бо дзяўчына, скажам проста,
Мае талент надта востры:
Лупіць ў бубен, дзьме ў свісцёлку,
На баяне ўрэжа польку,
І такога дасць ужо «джазу»,
Ногі рвуцца ў круг адразу.
Калі слухаць будзеш Таньку,
Спаць не ўляжашся да ранку.
І такую вось дзяўчыну
Аддаем мы за хлапчыну.

З Хаціслава той хлапчына,
З туль, дзе мытня з Украінай.
Граць вяселле Бог панёс,
Там знайшла яна свой лёс:
Хлопец ладны і высокі,
Чорны чуб і чарнавокі,
Рыскі смеху каля губ,
На Таццяну мае зуб.
Танька вокам павядзе –
Кветкі ёй да ног кладзе.
Ну-й вяселле тут было,
Ўсё сяло ажно гуло.
Паставіўшы рукі ў бокі
Ўсе пусціліся ў скокі.
А музыкі струны рвалі,
Каб ўсе госці танцавалі.
Два дзянёчкі так гулялі,
Нашу Таньку прапівалі.
Шчасця ёй жадалі ўсе.
Дарункі клалі пакрысе:
Хто клаў посуд, хто пасцельку
А хто грошы на талерку,
Каб было ў іх шчасце доўгім,
Хай ім дапамогуць Богі.
Сварка ў хату, далі Бог,
Каб не ўлезла праз парог,
Каб ў нашай Танькі вочы
Ззялі шчасцем ўдзень і ў ночы.

Стихи о природе и родине, любви и дружбе, вере и безверии; басни, отражающие вечные человеческие пороки, созданы на русском, белорусском языках (С. Ковенько, А. Филатов, С. Криваль, Н. Данилюк, Н. Патеюк, И. Замотаев, Г. Мищук, Вяч. Домбровский, П. Чагайда, А. Избицкий, Е. Можаровская, Л. Гаврилюк, Е. Авдеюк, Н. Губей, М. Котелев, В. Воронюк, Е. Бегеза, Е. Авдеюк) и на малоритской «трасянке» (В. Стасюк, А. Супрунюк). В них отразились и человеческие страдания, и боль души, и надежда, и проблемы времени, и жизнь современников в прагматичном XX в. Стихотворение В. Данилюка «Тревожно тикают часы...» об этом [5, с. 54]:

⁴ Е.Н. Авдеюк родилась 15 июля 1941 г. д. Збураж Малоритского района. В 1976 г. окончила среднюю школу, затем с отличием Волковысский зооветеринарный техникум, в 1985 г. Горецкую сельскохозяйственную академию по специальности «зоотехния». Работала дояркой к-за «40 лет БССР», потом учётчиком фермы, лаборантом, заведующим фермой, а с 1988 г. – главным зоотехником. Сейчас на пенсии.

Тревожно тикают часы,
 Я век двадцатый провожаю,
 Плюсы и минусы считаю,
 Я, «за» и «против» – на весы!
 Среди веков он одинокий,
 Его с другими и не сравнить,
 Он – век кровавый, век жестокий,
 И будет в вечность уходить.
 Он – век террора, век накала,
 Различных стрессов и страстей,
 И в то же время – век металла
 И век высоких скоростей.
 Да, время нас опережает
 И в мире каждый человек
 Всё, взвесив, так же провожает,
 Наверное, двадцатый век.

Стихи русского И.И. Замотаева, украинки Е. Можаровской, белорусов П. Чагайды, А. Избицкого Н. Патеюка, В. Данилюка, С. Ковенько, Е. Авдеюк, Е. Бегезы, И. Мищука, М. Котелева и др. одинаково понятны и близки жителям Малоритчины. В их творчестве национальная специфика проявляется в соединении фрагментов различных локальных культур не только в сильных позициях, в фонике и ритмике, но и в подтексте стихотворений, где авторы, как правило, дают возможность выйти читателю на широкие философские обобщения. Посмотрим, как это происходит, например, в стихотворении И. Замотаева⁵ «Малоритский вокзал» [7, с. 17], где автор с любовью говорит о двух родинах, которые стали неразрывным целым. Заметим, что Иван Замотаев, россиянин, волею судьбы оказавшийся в глубинке приграничного Полесья, связал с ним всю свою жизнь. Может быть, поэтому так дорог поэту вокзал, с которым связано воспоминание о своей этнической родине, которая, нет-нет да и напомнит о себе. Об этом его стихотворение «Малоритский вокзал», в котором он опозитизировал образ вокзала, персонифицировал его [6, с. 197–216]:

Место в городе есть, всех прекрасней оно.
 На тюльпанах росиночки тают.
 В мир распахнуты двери и настезь окно.
 Провожают здесь всех и встречают.
 Малоритский вокзал – моей жизни причал.
 За вагонами рельсы, как руки.
 Это ты, наш уютный и скромный вокзал, –
 Дом родной после долгой разлуки.
 Ты рубином сверкаешь зимой на снегу,
 Летом розой под солнцем пылаешь,
 Без тебя я и дня здесь прожить не могу
 О любви моей ты только знаешь.
 Ты, конечно, не Минский красавец-вокзал.
 И не Брестский дворец на границе.
 Ты – осколок от солнца, что наземь упал.
 Ты – снегирь – красногрудая птица.
 Лунный свет убаюкал притихший вокзал,
 На перроне влюблённые пары.

⁵ И.И. Замотаев, малоритчанин, поэт, родился в 1941 г. в красивом посёлке Елатьма на берегу Оки на Рязанщине. И сама земля нарекла ему продолжить дело своего великого земляка С. Есенина, воспеть бескрайние, но уже не только русские, но и полесские края.

Спи спокойно, вокзал, ты ведь тоже устал,
Охраняет твой сон плач гитары.

Любовь к городу, в котором живёт, у поэта не надуманна, а рождена самой жизнью. Для И. Замотаева Малорита, «словно невеста, представшая перед глазами влюблённого жениха», о которой он поведал своему читателю в стихотворении «Мой город» [7, с. 18]:

Он вширь раздался, устремился ввысь,
О временах былых не сожалел,
Здесь тонкие берёзки разбрелись
Стайками по улицам, аллеям.
Здесь любят жизнь и уважают труд,
Здесь девушки красивы, не вульгарны.
Здесь по утрам соловушки поют.
И тут над лесом зори лучезарны.
Здесь тополиный пух и рядом – ширь полей.
Здесь родники вкуснее лимонада.
Гордитесь, люди, Родиной своей –
Она одна у нас, и нам другой не надо.

Малоритская полиэтническая литература, созданная и опубликованная на разных славянских языках, функционирующих в Малоритском приграничном регионе, доносит каждому читателю, желающему её постичь, проверенную годами философию жизни, которую можно сформулировать в виде нескольких правил. Правило первое: хочешь быть понятым сам – учись понимать других. Правило второе: нет плохих народов – есть плохие люди в каждой нации и народности. Правило третье: помни, что все души говорят на одном языке. Вместе с тем следует подчеркнуть, что в полиэтнической литературе мультикультурного региона всегда решается проблема взаимосвязи языков и культур – двух глобальных системных образований, регулирующих жизнь каждого человека и обеспечивающих существование социума в разные периоды развития цивилизаций. Особенно это стало значимо в XX – начале XXI вв., в период активной миграции населения, когда знание иностранных языков и чужих культур стали активно определять место человека в социуме, его роль и оценку, а также значимость в коммуникативной поликультурной среде. Поэтому многие действия молодёжи воспринимаются людьми старшего поколения с укором.

В. Данилюк в стихотворении «Нас не надо корить» [5, с. 55], делает акцент на вечную связь поколений, вечную проблему отцов и детей, когда с каждой новой вехой активно меняется взгляд не только на культурные, но и на духовные ценности:

Нас не раз и не два зачастую корит
Поколение то, что постарше,
Мол, работа не та, мол, душа не горит,
И одежда не та, была – краше.
Говорят, что гармошек не слышно совсем –
Звон электрогитар режет душу,
Будто нет лошадей, а нужны они всем,
Только мы не забыли «Катюшу».
Не корите нас всё же, не надо корить,
Вы постарше, а мы – помоложе,
Нынче время не то, чтобы лапти носить,
Да хлебать лебеду, да итожить.
Мы умеем трудиться, умеем считать,
Отличаем от мёда отраву.
А поэтому, мыслимо ли надевать
Со стеклом искаженья оправу?

Следует сказать, что проблема теоретического осмысления взаимосвязи культур, языков, мышления наций не нова. Она изучалась учёными, начиная от античности. Так, например, ещё Гиппократ выдвинул общее положение, согласно которому все различия между народами (в том числе их поведение и нравы) связаны с природой и климатом страны. Французские просветители ввели понятие «дух народа» и пытались решить проблему его обусловленности географическими факторами. Согласно Гердеру, язык и культура – это особые средства связи поколений в пространстве и времени, оказывающие безусловное и первоочередное влияние на формирование образа жизни и мировосприятие. Немецкие ученые-этнопсихологи М. Лацарус (1824–1903) и Г.Штейнталь (1823–1893) полагали, что все индивиды одного народа обладают одним и тем же «народным духом», под которым они понимали психическое сходство и самосознание людей, принадлежащих к определенному этносу.

В наиболее явном виде связь «личность – язык – культура» обнаруживается в трудах немецкого учёного В. фон Гумбольдта. По Гумбольдту, «язык – хранилище народного духа, культуры, объединенная духовная энергия народа, чудесным образом запечатленная в определенных звуках». Язык всегда воплощает своеобразие народа, национальной культуры и, в свою очередь, формирует это своеобразие в виде определенной «картины мира». Российский учёный А.А. Потебня (1835–1891) разработал концепцию языка, основанную на исследовании его психологической природы. Именно язык обуславливает приемы умственной деятельности, и разные народы, имеющие разные языки, формируют мысль своим, отличным от других способом. А.Потебня рассматривал народность как этническую идентичность, ощущение общности на основе всего того, что отличает один народ от другого, составляя его своеобразие. Этнолингвисты Ю.С. Степанов, И.Ю. Марковина, Г.А. Антипов подробно исследуют природу лингвокультурологической составляющей, проявляющейся в процессе межкультурного общения, при столкновении локальных культур.

Однако нам более всего близка мысль современной шведской исследовательницы У. Ханнерц, которая говорит о «креолизации» культур, то есть о «культурном многообразии, базирующемся не на автономии культур, а на их связях», о том, что в креолизации⁶ [13, с. 185] имеет место и постоянство некоторых культурных форм и возникновение новых форм идентичности... Речь идёт не просто о «культурном плюрализме», а об «организованном культурном многообразии»[1, с. 22].

Как видим, в полиэтнической литературе Малоритчины это многообразие присутствует и успешно осмысливается современным читателем. Таким образом, проанализировав только отдельные страницы русскоязычной лирики малоритских поэтов, мы видим, как отражена в них этновитальность и мультикультурность, способствующая усвоению значимых концептов, которые основаны на понимании того, что человеческая личность – главная фигура Мироздания, а духовность есть солнечный гений любой культуры для всех времён и народов. И научить читателя учитывать соотношение норм и традиций в разных культурах и литературах – это ещё один шаг к тому, чтобы обратить их внимание на извечную истину: «Гении принадлежат не только этносу, но и миру». Это шаг к тому, чтобы обратиться к диалогу и полилогу культур, который всегда консолидирует общество.

Нашу научную концепцию условно можно свести к трём урокам, которые автор этой статьи преподносит своему читателю. Урок первый: самое трудное – это осознать общеизвестное и увидеть очевидное; урок второй: общение правит миром и определяет

⁶ креол (фр.-исп.) – в Лат. Америке – потомок от брака колонизаторов-испанцев с представителями цветных рас; на Аляске – потомок от брака русских с алеутами, индейцами, эскимосами.

наше будущее; урок третий: нельзя оставаться равнодушным к народам, другим этносам, культуры которых составляют неделимое целое, единую среду обитания мировой цивилизации. В актуальности таких выводов сегодня уже не приходится сомневаться, ибо очевидно, что современное общество значительно меняется: как мы уже отмечали, в условиях глобализации существенно возрастает миграция населения, а значит, расширяется диалог и полилог культур, что требует постоянного динамичного усиления взаимопонимания между народами. Вместе с тем такая коммуникация даёт возможность лучше познавать и собственную национальную идентичность, свой национальный облик.

Конечно, сегодня очевидно и другое: необходимо искать оптимальное соотношение формирования более тесных связей между народами, с одной стороны, и сохранения национальных особенностей, культурных традиций, особых взглядов на мир, т.е. заботится об этновитальности культур, ментальности и мировосприятию – с другой. Сегодня одинаково опасно, если мы будем искусственно замыкаться в национальных рамках и если мы допустим, чтобы глобализация приобрела характер всеобщего распространения массовой культуры. И вполне понятно, что в контексте этих процессов важную роль играет и региональная литература как важный атрибут нации, как часть её культуры, как важнейшее средство жизнедеятельности. В этой связи мы позволим себе предположить, что постижение и осмысление читателем полиэтнической литературы регионов, является одним из средств налаживания межкультурного диалога, способом достижения взаимопонимания в обществе, средством, помогающим профилактике противоречий и конфликтов, которые время от времени всё-таки могут возникать в мультикультурном пространстве.

Таким образом, малоритские поэты входят в духовную биографию читателя, становятся их постоянным собеседником, помогая своим творчеством каждому находить ответы на сложные вопросы бытия. Поэтому, читая произведения поэтов малоритского пограничья, которые отражают всю сложность мультикультурного мировосприятия, понимаешь, как переплелись здесь людские судьбы, славянские миры и их культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова, Л.В. Мультикультурализм и его модели в современном мире : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Л.В. Арутюнова. – М., 2009. – С. 22.
2. Бабкоў, І. Каралеўства Беларусь. Вытлумачэнне ру[і]наў / І. Бабкоў. – Мінск : Логвінаў, 2005. – 142 с.
3. Беларусіка=Albaruthenica. Кн. 3: Нацыянальныя і рэгіянальныя культуры, іх узаемадзеянне / Рэд. А. Мальдзіс, В. Рагойша, Г. Цыхун. – Мінск : Навука і тэхніка, 1994. – 432 с.
4. Уладзімір Гніламёдаў: «Заставацца сабой...» / уклад. Мікола Мікуліч. – Мінск : Четыре четверти, 2012. – 574 с.
5. Данілюк, У. Сярод людзей : зб. вершаў / У. Данілюк. – Маларыта, 2013. – 64 с.
6. Жигалова, М.П. Этновитальность и мультикультурность в литературе. Интерпретация и анализ : монография. – Саарбрюккен : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 305 с.
7. Лядинский, А.С. Здесь жили мой отец, и дет, и прадед. Тема Родины и родного края в творчестве малоритских поэтов / А.С. Лядинский. – Малорита, 2011. – С. 17.
8. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/multikulturalizm-i-ego-modeliv-sovremennom-mire#ixzz39s4AHS7X>.

9. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/multikulturalizm-i-ego-modeli-v-sovremennom-mire#ixzz39s4kczZ6>.

10. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/multikulturalizm-i-ego-modeli-v-sovremennom-mire#ixzz39s5Lmv7D>.

11. Перепись населения 2009. Национальный состав населения Республики Беларусь: его численность и состав. – Минск, 2011. – Т. 3.

12. Стасюк, В.В. Дорога до Домы : віршы / В.В.Стасюк. – Малорита, 2013. – С. 30.

13. Словарь иностранных слов для школьников. – СПб. : Литера, 2000. – С. 185.

Zhigalova M.P. Modern Polyethnic Literature of Malorita District: Theoretical Reasoning and its Role in Multicultural Society

The article attempts to define the role of polyethnic literature in the history of the development of the literary process in Malorita district. The author shows the place of such literature in society and defines its influence on the multicultural society of Malorita district, which is presented as the society of polycultural agreement. The autor also shows the genre – thematic variety of works by S. Kovenko, N. Danilyuk, I. Samotaev, E. Avdeyuk, V. Stasyuk and their influence on the reader's comprehension of problems of time and the lives of the contemporaries.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 19.09.2014

УДК 821.161.3

*У.А. Сенькавец, В.В. Хвораст***ВОБРАЗНАЯ РАЗНАСТАЙНАСЦЬ ЦВЁРДЫХ ЖАНРАЎ
І ЖАНРАВЫХ ФОРМ У БЕЛАРУСКАЙ ПАЭЗІІ 50–70 ГГ. ХХ ст.**

У артыкуле разглядаецца вобразнае багацце цвёрдых паэтычных жанраў і жанравых форм ў беларускай літаратуры 50–70 гг. ХХ ст.

Адным з вельмі важкіх паказчыкаў нацыянальнай паэзіі з'яўляецца наяўнасць ў ёй цвёрдых жанраў і жанравых форм. Адметнасць цвёрдых форм верша вызначаецца не столькі акрэсленасцю праблема-тэматычнай прасторы, колькі кананічнай стабільнасцю формальных складнікаў твора: пастаянствам вершаванага памера, рыфмоўкай, колькасцю радкоў і інш., што характэрна, напрыклад, для санета, трыялета, секстыны, актавы, рандо і г.д.

Вобразная разнастайнасць высокаякаснай паэзіі, як і літаратуры ўвогуле, невычэрпная, яна не можа быць абмежаваная творчым мысленнем, індывідуальным светаадчуваннем, талентам таго ці іншага мастака слова. На ніве літаратуры плённа працуюць шмат паэтаў, і кожны па-свойму ўзбагачае паэзію, прыносяць у яе нешта асабістае, адметнае, непаўторнае. Але вельмі часта творчасць розных паэтаў аб'ядноўваюць пэўныя тэмы, узнікненне і актуальнасць якіх шмат ў чым абумоўлена асаблівасцямі грамадска-палітычнага, сацыяльнага, культурнага жыцця краіны. Так, у 50-ыя гг. ХХ ст. асабліва актуалізуецца ваенная тэма, паэзія імкнецца да асэнсавання складаных праблем рэчаіснасці, паступова набывае рысы грамадзянскасці. У другой палове дзесяцігоддзя выяўляецца тэндэнцыя да аднаўлення дамінанты агульначалавечых каштоўнасцяў у літаратуры. Што да цвёрдых жанраў і жанравых форм, дык у гэты час беларуская літаратура на іх амаль не адгукнулася. Цвёрдыя формы вершаў былі малапрадуктыўныя, беларускія творцы рэдка звярталіся да іх у сваёй творчасці. Відаць, надзвычай складаны пасляваенны час не пакінуў мастакам слова часу для рознага кшталту творчых эксперыментаў. Праяўленне не надта вялікай цікавасці да цвёрдых жанравых форм можа быць звязана і з тым, што частка іх на той час усё яшчэ заставалася з'явай новай, слаба адаптаванай у беларускай паэзіі.

Такім чынам, паэзія 50-ых гг. ХХ ст. (у прынцыпе, як і паэзія ранейшага часу) прапаноўвае для аналізу не асабліва вялікую колькасць цвёрдых форм верша. Звернем увагу на вядомую тэрцыну М. Танка «Ля гэтых сосен» (1952 г.), якая ўвайшла ў выдадзеную ў 1954 г. кнігу «У дарозе». У вершы перад намі паўстае яскравы вобраз велічных, магутных нарачанскіх сосен, што сваёй незвычайнай прыроднай моцай і ў той жа час «бацькоўскай» пяшчотай прывабліваюць лірычнага героя. Ён не ўтойвае сваёй любові да гэтых дрэў, больш за тое, тлумачыць, чаму ж так «дорагі яны заўсёды» яго сэрцу. Лірычны герой прызнаецца, што

Ля гэтых сосен цяглых, векавых
Не ўспомніць нельга грозных дзён мінулых
І партызанскіх вогнішчаў і тых,
Чые курганы слава ахінула.
Яшчэ і сёння з кожнага ствала
Смала слязіцца, дзе ўпілася куля [8, с. 69].

Жыццё лірычнага героя сапраўды вельмі моцна паяднанае з гэтымі гулівымі соснамі, бо каля іх і

Маладосць прайшла,
І я ў дні вераснёвыя свабоду
Сустрэў тут, ля рыбацкага сяла [8, с. 69].

Паэт мае на ўвазе той неверагодна шчаслівы, доўгачаканы момант, калі ў верасні 1939 г. даведаўся ад хлопцаў з суседняй вёскі, што Чырвоная Армія перайшла мяжу, каб вызваліць Заходнюю Беларусь. Як бачым, у тэрцыне М. Танк не проста выдатна намаляваў вобраз нарачанскіх сосен, паэт здолеў выявіць адносіны лірычнага героя да згаданага вобраза. І дзякуючы гэтаму дапоўніў яго іншымі, дадатковымі, але не менш значнымі вобразамі, якія паглыбляюць сэнс верша. Такім чынам, мастацкая абмалёўка цэнтральнага вобраза пры дапамозе перыферычных дае мажлівасць чытачу ўявіць значна шырэйшую і ў часавых, і ў пратаравых адносінах карціну.

У 50-я гг. XX ст. больш актыўна спрабуюць выкарыстоўваць у сваёй творчасці цвёрдыя жанры і жанравыя формы беларускія паэты-эмігранты. Так, напрыклад, М. Кавыль у гэты час былі напісаныя некалькі тэрцын, трыялетаў, санетаў, рандо. У санеце «Крытыку» (1955 г.) М. Кавыль стварае абагулены вобраз верша, які валодае надта вялікай сілай, што можа пэўны час заставацца схаванай, нядзейснай, але толькі да той пары, пакуль «у сэрцы зара не зазвоніць». М. Кавыль называе верш малітвай паэта, якая вырываецца з душы творцы падчас «несуцешных» жыццёвых абставін і дапамагае «бальзаму напіцца». І тут паэт стварае яшчэ адзін важны вобраз – вобраз сярдзітага крытыка, які не здольны ні ацаніць вартасць верша, ні атрымаць ад яго асалоду, ні ўзбагаціць свае ўласныя душэўныя сілы, але які толькі і робіць, каб «блудасловіць бязбожна».

У вершы «Рандо» М. Кавыль паказвае цэлую карціну далёка не бясхмарнага, а поўнага выпрабаванняў жыцця лірычнага героя, які, нягледзячы на свой складаны лёс, старанна беражэ ў душы тое, што мацуе, што дае сілы ісці далей, – веру. Лірычны герой разумее, што «не ў нас ключы ад брамаў княжых», але моцна верыць: «ускросне Збаўца, павядзе, выведзе на чын». Акцэнтаваць увагу на ключавым у вершы дзеяслове «веру» дапамагае форма рандо: гэтым словам пачынаецца верш, яно паўтараецца ў сярэдзіне твора і заканчвае яго.

Зразумела, што беларуская паэзія 50-ых г. XX ст. мае і іншыя прыклады вершаў цвёрдых жанраў. Але ўсё ж іх недастаткова, каб гаварыць пра пэўную вобразную сістэму як катэгорыю заканамерную. Болей распаўсюджанымі становяцца цвёрдыя формы верша ў 1960-я гг. Класічныя віды строф з'яўляюцца ў творчасці У. Караткевіча, Д. Бічэль-Загнетавай, Р. Барадуліна, К. Кірэнкі, А. Звонака, Н. Гілевіча і інш.

Сярод усіх цвёрдых паэтычных жанраў самым папулярным, а таму і багатым на разнастайныя вобразы, стаў у 1960-я гг. у беларускай паэзіі санет. Распрацоўкай гэтага жанра актыўна займаўся А. Звонак. У яго вершах пачатку дзесяцігоддзя вельмі выразныя матывы ўслаўлення камунізма, працы, светлай будучыні. Менавіта таму ў адным з санетаў А. Звонака («Плошча», 1960 г.) з'яўляецца вобраз Крамлёўскай плошчы, названай плошчай міру, сэрцам свету, бо менавіта адсюль

Праклаў Ільіч у час крылаты
Да камунізма першую вярсту [4, с. 176].

Тым самым А. Звонак ухваляе асобу У.І. Леніна, які

Адкрыў шляхі ў такую далячынь,
Дзе людзям вечна свеціць шчасця сонца [4, с. 176].

У санеце «Слова» (1960 г.) паэт стварае вобраз звычайнага рабочага чалавека, які ўзышоў на трыбуну з прамовай і здолеў

Без шырокіх жэстаў, ад душы,
З аганьком трывалага запалу

растлумачыць слухачам сэнс вялікай «мудрасці веку», вобраз якой заўважаецца ў многіх санетах А. Звонака пачатку 1960-ых гг. [4, с. 178].

Увогуле, вобразы, створаныя А. Звонакам у яго шматлікіх санетах, вельмі разнастайныя: гэта і вобраз ветэрана, якога можна пазнаць «па мужных рысах твару, // Па рэдкіх слоў вазе і позірку цяжкім» [4, с. 186], і вобраз непаўторна дзіўнага горада Вільнюса, «дзе ўсё – кантраст, дзе даўнасць з навізнай // Існуюць побач» [4, с. 188], і вобраз памяці, якая здольная будзіць «далёкі свет юнацтва» [4, с. 190]. Пра сваё заміланне родным краем піша А. Звонак у санетах «Мелодыя» (1968 г.), «Спакой» (1969 г.) і іншых. Паэт стварае вобраз Радзімы, перадае непаўторнае гучанне яе голасу – чароўнай мелодыі жыцця – праз «шэпт былінак, грукат навальніцы, // Праз пошум ветра, шолахі трысця» [4, с. 198]. Зачараваны роднымі мясцінамі, А. Звонак упэўнены, што толькі тут, у айчынным доме, каля ракі Свіслач можа знайсці самы сапраўдны спакой, адчуць шчасце душэўнай гармоніі, бо

Тут жыў. Тут рос. Тут круг замкнецца мой.

Пакінуў тут я сэрца свайго частку,

Каб даў спакой мне вечны неспакой! [4, с. 200].

У санеце «Мэта» (1965 г.) А. Звонак разважае пра тое, што павінен рабіць ён як «каваль свінцу апаленых слоў» і прыходзіць да высновы, што, каб «дайсці да найвышэйшай мэты, // З якой усё жыццё навек звязаў», трэба «вершам вольным ці радком санета» «даспяваць усё, што недапета, // І ўсё, што недасказана, – сказаць» [4, с. 191].

Працаваў у жанры санета ў 1960-я гг. і Ніл Гілевіч. Так, шырока вядомы яго санет «Асвенцім» (1964–1965 гг.) уяўляе сабой жаклівы праклён «усім падпальшчыкам вайны», які гучыць тысячамі нявінных галасоў ахвяр Асвенціма:

Нас з’еў агонь – чатыры міліёны

Мужчын, жанчын, дарослых і дзяцей.

Скажыце: дымам з вогнішча касцей

Сягоння свет ужо не заімглёны?

Скажыце – мёртвыя, мы хочам знаць:

З жаночых кос як таннай сыравіны

Ужо не ткуць сягоння мешкавіны

І дываноў, каб ногі выціраць?

А каб мільёнамі не паміраць –

Вы знаеце, што вы рабіць павінны? [1, с. 42].

Паказальна, што беларускія паэты вызначыліся ў архітэктанічнай арганізацыі буйных санетных структур. Напрыклад, у 1960-х гг. быў створаны тэтрапіх Р. Барадуліна пад назвай «Год» (1966 г.). Гэты твор уяўляе сабой цыкл з чатырох санетаў, кожны з якіх апавядае пра пэўную пару года: вясну, лета, восень ці зіму. Пейзажныя вобразы атрымаліся вельмі яркімі, метафарычнымі. Скажам, надыход лета паэт апісвае так:

З далёкага цяплыньскага павета,

Пакінуўшы ржавець з’араны плуг,

Спатнелае расхрыстанае лета

Прышло – і луг ад конікаў аглух.

Смугою ахінулася планета.

Займае дых гарачы кменны дух.

Дзе воблачка, дзе дзьмухаўцовы пух?

І просінь просіць шырыні ў прасвета.

Своеасаблівы цыкл з пяці санетаў атрымаўся ў К. Кірыенкі. У «Санетах з Філадэльфіі» (1969 г.) паэт стварае вобразы амерыканскай рэчаіснасці: тут і музей мастацтваў з палотнамі Рэмбранта і Далі, і амерыканка, якая частуе, песціць дэльфінаў, а пасля – стрэл...

І каля ног амерыканкі – кроў дэльфіна...

Стракоча кінакамера. Схіліўшы голаў,

Стаіць амерыканка. І маўчыць.

Каля яе паскудны смех гучыць.

Яна ж – маўчыць. Яна свой атрымала долар.

К. Кірыенка паказвае грубую карціну падаўлення дэманстрацыі ў горадзе, «мардабой», гвалт, свіст, кроў... Апынуўшыся ў такой «непяхчотнай яве», паэт расчараваны ўбачаным, бо ён хацеў знайсці Амерыку «ў красе і волі», а ўбачыў у «гарачцы і калатні» [5, с. 69].

Адной з найбольш складаных і рэдкіх архітэктанічных структур з’яўляецца вянок санетаў. Першыя вянкi санетаў у беларускай паэзіі былі створаныя ў 50-х гг. ХХ ст. А. Салаўём (1952 г.) і М. Кавылём (1965 г.). Але і ў 1960-х гг. традыцыя гэтай складанай вершаванай формы працягнулася, у прыватнасці, у творчасці Н. Гілевіча, які ў 1964–1965 гг. стварыў вянок санетаў «Нарач», прысвечаны М. Танку. У сваім творы Ніл Гілевіч стварае вобраз песняра Нарачы, услаўляе яго асобу і Нарачанскі край.

Паэзія 60-х гг. ХХ ст. дала прыклады не толькі такога цвёрдага жанру як санет, але яшчэ і тэрцын, і трыялета. Так, вядомыя тэрцыны У. Караткевіча «Апошняя песня Дантэ» (1962 г.). У іх знайшло яркае ўвасабленне мінулае, вобраз дзеяча сусветнай мастацкай культуры Дантэ Аліг’еры – італьянскага паэта Сярэднявечча.

Сярод трыялетаў можна адзначыць верш Д. Бічэль-Загнетавай «Не называй мяне жаданай...» (зборнік «Нёман ідзе», 1964 г.). З самага пачатку трыялета відаць, што гэта верш інтымнай тэматыкі. Перад намі вобраз маладой жанчыны, якая, відаць, ужо моцна стамілася ад пакут кахання ці згубіла давер да свайго люблага, а таму адмаўляецца ад шчасця з ім:

Не называй мяне жаданай.

Хай лепей воблачкам я стану.

Сама ад шчасця палячу.

Не называй мяне жаданай.

Я не магу пра гэта чуць....

Такім чынам, вобразы, створаныя ў паэзіі цвёрдых жанраў і жанравых форм у 60-х гг. ХХ ст. даволі разнастайныя: ад вобразаў са сферы грамадска-палітычнага, сацыяльнага жыцця да вобразаў з філасофскім, а таксама глыбока інтымным напам’яненнем. Пашырэнне кола разнастайнасці вобразаў у паэзіі цвёрдых жанраў, якая стваралася на працягу 1960-х гг., звязана з тым, што цікавасць да класічных відаў строфа паступова расце і ўсё большая колькасць паэтаў звяртаецца да іх у сваёй творчасці. У пацверджанне таму – 70-я гг. ХХ ст., калі настойлівыя беларускія паэты працягваюць даволі інтэнсіўна асвойваць класічныя паэтычныя жанры і жанравыя формы. Сярод такіх паэтаў-«шукальнікаў» можна адзначыць Р. Крушыну, Я. Сіпакова, А. Звонака, А. Грачанікава, М. Танка, Н. Гілевіча і інш.

Так, у паэзіі цвёрдых жанраў Р. Крушыны даволі часта з’яўляюцца вобразы, якія спрыяюць больш дасканаламу выяўленню іншага вобраза – роднага краю, светлага і адзінага жаданага. Напрыклад, у адным з трыялетаў Р. Крушыны вобраз півоняў, якія «цвілі ў гародчыку» і якімі «захаплялася радня» [6, с. 108], выступае як сімвал роднай старонкі. Згадка пра гэтыя цудоўныя кветкі аказалася для лірычнага героя мастком паміж надзённай эмігранцкай рэальнасцю і непераадольным жаданнем апынуцца ў родных мясцінах. У іншым жа выпадку трывалая сувязь лірычнага героя з радзімай выяўляецца праз вобраз-сімвал рамонкавага настою. Лірычны герой тэрцынаў «Я п’ю рамонкавы настой...» не хоча верыць у тое, што ён знаходзіцца «ў марнасці пустой» і што сны яго (відаць, пра шчаслівае жыццё ў «каханым» краі) – усяго толькі «попел згаслых галавешак» [6, с. 116]. Лірычны герой не ўтойвае, што часта згадвае радзіму і вельмі чакае ласкавай сустрэчы з ёю. Таму і п’е рамонкавы настой, адчуваючы ў ім сілу і шчырую надзею, нават нейкую перакананасць у ажыццяўленні жаданага.

Цікавым у плане раскрыцця вобраза радзімы з'яўляецца секстына Р. Крушыны «Спяваюць думкі часта апаўночы...». У гэтым вершы вобраз роднага краю замілавана падаецца праз вобраз лёгкага жаночага стану. Лірычнага героя хваляюць «кужаль валоў, незабудкі-вочы» яго любай, ад згадак пра якую міжволі пачынаюць спяваць думкі, праразаючыся ва ўсхваляваную песню душы. Песня гэтая настойліва і ў той жа час нязмушана гучыць праз усю секстыну. Не маючы мажлівасці пабачыць на свае вочы той «лёгка стан жаночы», лірычны герой просіць зорак з вышыні зірнуць на яго мілую. Ад безвыходнасці ціхі смутак і туга палоняць лірычнага героя, які ўсё ж спадзяецца, што не дарма п'е гэтую «любоў». І ўсё ж па-ранейшаму «дзесьці твой далёкі стогн жаночы // Я чую ўранні, ўдзень і апаўночы» [6, с. 111], – спавядаецца лірычны герой.

Любоў да роднага краю апяваецца і ў трыялеце Я. Сіпакова «Тры прыгаршчы вады ў крыніцы...» [7, с. 145], у якім выяўлена глыбокая павага лірычнага героя да зусім плыткай крынічкі, якая здольная хваляваць сэрца і да якой хочацца спяшацца на паклон. У чым жа прыцягальная моц гэтага, здавалася б, зусім непрыкметнага стварэння прыроды? А моц у каранях, у вытоках. Відаць, гэтая крыніца – сведка часу і пакаленняў, якая заўжды шчыра дзялілася сваёю сілаю, зараджала энергіяй і беражліва захоўвала памяць аб мінулым. Кожнаму сапраўднаму чалавеку для паўнаватаснага жыцця неабходна адчуваць надзейную сувязь з роднай зямлёй, толькі ў кожнага сувязь гэтая мае розныя праявы. У прыватнасці, лірычны герой трыялета Я. Сіпакова наладзіў сувязь з радзімай праз плыткую крынічку, вобраз якой у гэтым плане падаецца вельмі шчырым.

У іншым ракурсе паўстае вобраз радзімы са шматлікіх санетаў А. Звонака. Так, паэт дужа захапляецца тымі зменамі, што адбыліся ў яго краіне пасля Кастрычніцкай рэвалюцыі, якую ён так урачыста апявае ў своеасаблівых цыклах санетаў «Святлісты дзень красавіка», «Сумленне веку» і інш. А. Звонак шчаслівы ад таго, што ў яго радзіме «дажджы воль толькі глуха прашумелі // І праступіла ізумрудам рунь...» [3, с. 252], намякаючы такім чынам на пачатак «новага» – лепшага – жыцця, якое прынёс з сабою Кастрычнік. Побач з вобразам абноўленай Беларусі паэт стварае вобраз Расіі з яе неабсяжнымі прасторами:

Ледзь толькі згасне вечар за Нявою,
А ўжо ў Амуры плешчацца зара [3, с. 253].

Паэт дзякуе магутнай суседняй дзяржаве за тое, што дапамагла адрадыць яго родны край і пабратавала столькі народаў, нікога не абдзяліўшы «багаццем працы, розуму і духу» [3, с. 253].

Паэзія цвёрдых жанраў і жанравых форм 70-х гг. ХХ ст. цікавая і многімі іншымі вобразамі. Так, у актавах А. Грачанікава «Начная змена» [2, с. 215–217] створаны вобраз-малюнак начнога свету, у якім ціхае суладдзе соннай прыроды паяднана з неспакоем шашы, рэзкім святлом фараў і бесперабойнай працай цэхаў. У актавах А. Грачанікава жыццё смела бурліць і ў начны час, толькі ці павінна быць так у гэтым свеце?

Вобразы-малюнкi прыроды таксама з'яўляюцца ў зборніку А. Грачанікава «Грыбная пара» [2, с. 103–104]. Цудоўны, доўгачаканы час грыбной пары паэт надзяляе асаблівай цёплай святочнасцю і стварае ў ёй адпаведныя вобразы-малюнкi: грыбніка, які «вынюхае ўгрэтыя мясціны», калі «яшчэ чырванабокi маладзiк // Гайдаецца, уцюкну-ты ў яліну» [2, с. 103], і заспанага грыбніка-зайздросніка, які ўжо надта позна (а таму дарма) завітаў у лес. Адметным у гэтым вершы з'яўляецца тое, што паэт А. Грачанікаў трапна правёў паралель паміж грыбной парой і ўласнай творчасцю, калі

Як грыбніца, набухаюць жылы.
І думкі непатолеюць, нібы
У сховах нечэпаныя грыбы [2, с. 104].

Тым самым паэт нібы падкрэслівае сваю незвычайна моцную цягу да творчасці.

Тэма творчасці назіраецца і ў вершах класічных жанраў Р. Крушыны, М. Танка, Н. Гілевіча. Так, вобраз залатой аркі паэзіі малюе ў сваім «Санеце» Р. Крушына. Праход праз гэтую арку бачыцца лірычнаму герою мажлівасцю «пачуць, як хвалюе Петрарка // І як наша сучаснасць п'яе» [6, с. 108]. Але, каб атрымаць заветны дазвол на праход праз «санетную арку», усталяваную яшчэ з часоў Петраркі і Дантэ, трэба скласці свой якасны санет. І ў лірычнага героя гэта атрымліваецца, бо жывіць яго думка пра тое, што «б'е крыніцы святая вада // Незабыўнага нашага краю» [6, с. 108]. Акрамя гэтага, натхняльнай сілай для Р. Крушыны з'яўляюцца яго «і сны, і мары», паэтычны вобраз якіх ствараецца ў вершы «Рандо». Чарамі музы называе іх Р. Крушына, таму што заўсёды прыносяць вельмі прыемны творчы плён, што так важна для паэтавай душы.

Вяртаючыся да традыцый Петраркі, адзначаных Р. Крушынам у яго «Санеце», хацелася б звярнуць увагу і на «Санет» М. Танка. У ім паэт стварыў цікавы метафарычны вобраз карабля санета, на якім лірычны герой «у век рэвалюцыйны, шмармавы» наважыўся адправіцца «на дальнія сузор'яў астравы», пры гэтым ён упэўнены, што яму ўдасца вярнуцца на зямлю і вытрымаць «ветразі і ванты» [9, с. 29]. А тлумачыць сваю ўпэўненасць лірычны герой так:

Мой карабель – санет
Калісьці збудаваў вялікі Дантэ,
А сам Шэкспір на ім адкрыў сусвет [9, с. 29].

Тым самым падкрэсліваецца доўгая трывалая традыцыя жанру санета, які стаў арыгінальнай мастацкай формай пазнання свету.

У М. Танка ёсць таксама крыху гумарыстычны верш пад назвай «Антысанет», у якім паэт разважае пра тое, што ён падорыць сваёй працавітай Музе на схіле сваіх гадоў. Нарэшце, вырашае прыбраць яе ў санет – «у вопратку багінняў старажытных». Але Муза зусім не рада такому падарунку:

Як мне ў ім дзіцянё карміць, не знаю,
Як працаваць і цешыцца з табой,
Калі санет твой грудзі і стан мой
Чатырнаццаццю клямрамі сціскае [9, с. 66].

Такая вось капрызная аказалася муза М. Танка! Але ж у тым і майстэрства паэта: долець дакладна выказаць свае думкі нават ў абмежаванай формай колькасці радкоў.

Тэму паэта і паэзіі закрануў у сваёй творчасці і А. Звонак, які ў санеце «Вечары» запэўнівае, што душу – сястру паэта – «спакой ніколі не атуліць». Паводле А. Звонака, кожны паэт павінен ведаць, што «песня лепшая не спета», а таму імкнуцца да самых вышыняў прыгожага мастацтва слова [3, с. 255].

Надзвычай арыгінальна разважаў пра душу паэта Н. Гілевіч у адной са сваіх актаў. Менавіта душа – цэнтральны вобраз яго адметнага верша, у якім Н. Гілевіч, параўноўваючы паэта і фізіка-атамніка, усё ж знаходзіць паміж імі падабенства:

Душа паэта – то ж рэактар вечны,
Што выпраменьвае часціцы болю
І сотні тысяч сэрцаў чалавечых
Бамбардзіруе імі без адбою,
Каб шляхам ядзернага расшчаплення
Прывесці ў рух энергію сумлення [1, с. 82].

Вобраз душы (ужо не толькі паэтавай, а любога чалавека ўвогуле) створаны ў адным з трыялетаў Я. Сіпакова. «Дзе нам баліць, там і душа: // З душы ўвесь чалавек сабраны» – вучыць нас паэт. І абсалютна правамерна робіць выснову, што «чым большая душа, – // Даўжэй шчымяць і ныюць раны...» [7, с. 134].

Як працяг філасофскага разважання пра чалавечае жыццё – санет А. Звонака «Падрачунак», у якім паэт сцвярджае думку пра тое, што нельга падводзіць у сваім

жышці канчатковую рысу, «пакуль душа не ператлела ў прысак // І не астыў пад ім пацущаў жар» [3, с. 261].

Пытанні маральнасці, чалавечнасці закранутыя ў шматлікіх вершах А. Звонака, А. Грачанікава, Н. Гілевіча і інш. Так, матэрыялізаваны вобраз маны, уяўленай у абліччы агіднай змяі, створаны А. Звонакам у санеце «Мана». Мана, схаваная пад «маскаю пампезнай», здольная «душу праесць наскрозь, як моль і тля», зняславіць, «даць слова-блудству без замінак ход». Таму паэт настойліва заклікае:

Ганіце прэч маны атрутнай згубу,

Страляйце, як сцярвятніка, у лёт! [3, с. 259].

Пра занядбанне чалавечнасці і дабрыні ў адносінах да блізкіх людзей клапаціцца Н. Гілевіч у актаве «Куды ні глянь – над дахам строй антэн...». Паэт вельмі перажывае, што ў час прагрэсу, калі чалавеку раптам «зробіўся блізкім цэлы свет», мы міжволі аддаляемся ад тых людзей, што побач з намі, забываемся на падзеі іх жыцця, перажыванні, эмоцыі [1, с. 82]. А ў актаве «Святочны, старажытны дух калядны...» Н. Гілевіч ствараў сапраўдны насычаны вобраз каляднага духу, што некалі нападўняў нашы беларускія хаты на Каляды. Шкада толькі, што цяпер, у час перадавых тэхналогій, дух гэты некуды выветрыўся «і з нашых хат, і з нашых песень-дум» [1, с. 78].

Як бачым, вобразы, што напоўнілі вершы цвёрдых жанраў і жанравых форм у 70-я гг. XX ст., сапраўды даволі разнастайныя: тут і звычайныя паэтычныя вобразы, і вобразы-малюнкi прыроды, вобразы-перажыванні, вобразы-сімвалы. Адметна тое, што ўсе яны, як, напрыклад, класічны для беларускай літаратуры вобраз роднага краю, прадстаўлены ў розных варыяцыях. Вобразная разнастайнасць паэзіі цвёрдых жанраў і жанравых форм 50–70-х гг. XX ст. далёка не абмяжоўваецца вобразамі згаданых вышэй вершаў. Гэта сведчыць пра тое, што кола паэтычных вобразаў, створаных у акрэслены перыяд, вельмі шырокае, а таму патрабуе больш грунтоўнага аналізу.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Гілевіч, Н. Выбраныя творы / Н. Гілевіч // Уклад., камент. Н. Гілевіча; прадм. У. Конана // Мінск : Кнігазбор, 2009. – 600 с.
2. Грачанікаў, А. Калі далёка ты...: Выбр. лірыка // А. Грачанікаў // Мінск : Маст. літ., 1979. – 368 с.
3. Звонак, А. Выбраныя творы : ў 2 т. / А. Звонак // Мінск : Маст. літ., 1977. – Т. II. – 320 с.
4. Звонак, А. Сябрына : Выбр. творы: Вершы. Паэмы, 1925–1985 / А. Звонак. – Мінск : Маст. літ., 1987. – 383 с.
5. Кірэнка, К. Збор твораў : у 3 т. / К. Кірэнка. – Мінск : Маст. літ., 1987. – Т. 2: Вершы, паэмы, 1962–1981. – 495 с.
6. Крушына, Р. Выбраныя творы / Р. Крушына. – Мінск : Беларус. кнігазбор, 2005. – 448 с.
7. Сіпакоў, Я. Выбраныя творы : у 2 т. / Я. Сіпакоў. – Мінск : Маст. літ., 1995. – Т. 1: Паэзія. – 431 с.
8. Танк, М. Выбранае : Вершы / М. Танк. – Мінск : Маст. літ., 1993. – 335 с.
9. Танк, М. Збор твораў : у 13 т. / М. Танк. – Мінск : Беларус. навука, 2008. – Т. 5: Вершы (1972–1982). – 448 с.

Senkavets U.A., Khvorost V.V. Image Variety of Kanon Genres and Genre Forms in Belorussian Poetry of the 50–70-s of the 20th Century

The article deals with the image richness of kanon poetic genres and genre forms in Belorussian literature of the 50–70-s of the 20th century.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.07.2014

УДК 811.161.3

С.У. Бачкова**ІНТЭРТЭКСТЭМЫ Ў МОВЕ БЕЛАРУСКАЙ МАСТАЦКАЙ ЛІТАРАТУРЫ**

Адметная асаблівасць беларускай мастацкай літаратуры ХХ стагоддзя – выкарыстанне інтэртэкстуальных сувязяў як праяўленне звароту да каштоўнасцяў рускай і сусветнай культуры. Інтэртэкстэма з’яўляецца сродкам выражэння міжтэкставых сувязяў і характарызуецца як узнаўляльная адзінка. Асноўныя крытэрыі вызначэння гэтай адзінкі – яе вядомасць усім прадстаўнікам нацыянальнай лінгва-культурнай супольнасці, актуальнасць і пастаяннае ўзнаўленне ў маўленні. Інтэртэкстэмы размяжоўваюцца паводле паходжання дзеля адлюстравання культурных асаблівасцяў нацыянальнага дыскурсу. Такія тэкставыя ўключэнні з’яўляюцца моўнай формай перадачы інтэртэксту і прадстаўлены рознымі структурнымі адзінкамі мовы, якія наўмысна ўводзяцца аўтарам ў тэкст і рэалізуюцца ў розных функцыях.

Уводзіны

Інтэртэкстуальнасць – гэта працэс культурнага, гістарычнага, семіятычнага і міжтэкставага ўзаемадзеяння, які з’яўляецца адной з катэгорый тэксту і служыць сродкам адлюстравання міжтэкставых сувязяў. Вывучэнне гэтых сувязяў – актуальны накірунак даследавання ў сучаснай лінгвістыцы, пра што сведчаць шматлікія даследаванні І.У. Арнольд, В.Р. Кастамарава, В.У. Красных, Д.Б. Гудкова, Е.А. Нахімавай, Г.Г. Слышкіна, І.П.Смірнова, Н. Пьеге-Гро, Н.А. Фацеевай [1–9]. Інтэртэкстэмы як моўны сродак выражэння даследавалі К.П. Сідарэнка, В.М. Макіенка [10; 11]. Вывучэнню інтэртэкстуальнасці і інтэртэкстэм на матэрыяле рускай мовы прысвечана некалькі дысертацый [12–14]. Даследаванні моўных аспектаў інтэртэкстэм на матэрыяле беларускай мовы не атрымала ґрунтоўнага асвятлення. Гэтай праблематыцы прысвечаны нешматлікія працы [15–19].

Для беларускай літаратуры ХХ ст. інтэртэкстуальнасць з’яўляецца вельмі характэрнай, што адлюстроўвае шырокае развіццё сусветных культурных сувязяў. У беларускай мастацкай літаратуры ХХ ст. склаліся пэўныя прыёмы выкарыстання інтэртэкстэм як сродку выражэння інтэртэкстуальных сувязяў, якія неабходна ахарактарызаваць для адэкватнага ўспрымання любога твора.

Мэта артыкула – разгледзець спецыфіку функцыянавання інтэртэкстэм у мове беларускай мастацкай літаратуры. Задачы артыкула: 1) вызначыць склад інтэртэкстэм у мове мастацкай літаратуры; 2) акрэсліць іх паходжанне; 3) апісаць функцыянальную разнастайнасць у беларускіх мастацкіх тэкстах.

Інтэртэкстэма з’яўляецца адзінкай перадачы моўнай катэгорыі інтэртэкстуальнасці [14, с. 33] і найменшай адзінкай, якая маніфестуе інтэртэкстуальныя адносіны. Інтэртэкст пачынае існаваць у тэксце як пэўная адзінка з моманту актуалізацыі інтэртэкстэмы, асноўнымі прыметамі якой з’яўляюцца прэцэдэнтнасць, узнаўляльнасць і суаднесенасць з крыніцамі, што выяўляецца ў цытатнасці (відавочнай або ўтоенай). У артыкуле пад інтэртэкстэмай разумеецца «адзінка інтэртэксту, функцыянальна арыентаваная міжтэкстава, прадстаўнік пратэксту, міжузроўневы рэляцыйны (суадносны) сегмент зместавай структуры тэксту – сэнсавай, граматычнай (марфемна-словаўтваральнай, марфалагічнай, сінтаксічнай), лексічнай, прасадычнай (рытміка-інтанацыйнай), страфічнай, кампазіцыйнай, – які далучаны да міжтэкставых сувязяў» [10, с. 11].

Навуковы кіраўнік – С.Ф. Іванова, кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры англійскага, агульнага і славянскага мовазнаўства Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова

Інтэртэкстэмы (паводле тэрміналогіі І.У. Захаранкі, В.У. Красных і інш., прэцэдэнтныя феномены) могуць з'яўляцца сімваламі і функцыянаваць у тэксце ў выглядзе згорнутых намінацый, успрыманне якіх актуалізуе культурны код, або могуць служыць сродкам выражэння эмоцый, ацэнкі, дадатковай аргументацыі [20, с. 101]. Многія даследчыкі [6; 8; 9; 15; 21] адзначаюць суб'ектыўнасць успрымання інтэртэкстуальных сувязяў. Распазнаванне інтэртэкстэм у тэксце залежыць ад эрудыцыі, памяці, унутранай культуры чытача, спосабаў чытання і г.д.

Інтэртэкстэмы (паводле тэрміналогіі Ю.А. Сарокіна, прэцэдэнтныя цытаты) з'яўляюцца вынікам «свядомай і несвядомай устаноўкі аўтара на структураванне прэцэдэнтнага поля. Прэцэдэнтнае поле тэксту актывізуе ў свядомасці рэцыпіента кагнітыўна-эматыўныя і аксіялагічныя структуры, якія фарміруюць сэнсавае поле тэкстаў культуры, агульнае і для аўтара, і для чытача» [22, с. 13]. Асноўным крытэрыем вылучэння інтэртэкстэмы з'яўляецца яе вядомасць усім прадстаўнікам нацыянальнай лінгва-культурнай супольнасці, актуальнасць і пастаяннае ўзнаўленне ў маўленні. Напрыклад, *Рэдактар спыніўся каля стала, шырока развёў рукі. – Што я бачу! Змаганне на зялёным полі!.. О, людзі, людзі!! Як далёка адышліся вы ад законаў разумнага жыцця! І гора тым, хто будзе пераможан!* – *тонам філосафа адказаў Тарас Іванавіч* (Я. Колас. На ростанях) [23, с. 231] – лац. *Vae victis!* (бел. *Гора пераможаным!*) – вядомы лацінскі крылаты выраз са значэннем 'умовы заўсёды дыктуюць пераможцы, а пераможаныя павінны быць гатовыя да любога трагічнага павароту падзей'.

Адным з крытэрыяў вызначэння інтэртэкстэмы з'яўляецца яе распазнаванне ў тэксце, яе выдзяляльнасць і дакладнае абазначэнне межаў. Інтэртэкстэмы, якім уласцівы адзначаныя прыметы, некаторыя даследчыкі [22, 14] прапануюць разглядаць як маркіраваныя.

Інтэртэкстэмы, прадстаўленыя прэцэдэнтнымі імем, сітуацыяй, выказваннем, якія дакладна арыентаваны на тэкст-крыніцу, лёгка распазнаюцца і лёгка выдзяляюцца ў тэксце, мы разглядаем як маркіраваныя. Напрыклад, *Злачынцы, частка якіх сядзіць на лаве падсудных, а частка яшчэ знаходзіцца ў гэтай зале на становішчы свабодных людзей, не грэбавалі ніякімі спосабамі для ажыццяўлення сваіх злачынных мэт. Яны страцілі сумленне, забыліся аб сваім доўгу, аб сваёй ролі, якая адведзена ім: «сеяць разумнае, добрае, вечнае»* (Я. Колас. На ростанях) [24, с. 339] – інтэртэкстэма *сейце разумнае, добрае, вечнае* прадстаўлена радкамі з верша «Сеяцелям» (1876 г.) М.А. Някрасава, якія сталі крылатымі. Выслоўе ўжываецца ў значэннях 'займацца асветніцтвам', 'выхоўваць падростаючае пакаленне', 'несці ў грамадства прагрэсіўныя ідэі'.

Наступным крытэрыем вызначэння інтэртэкстэмы з'яўляецца прымета экспліцытнасці/імпліцытнасці. Экспліцытныя інтэртэкстэмы афармляюцца пунктуацыйна-графічнымі сродкамі, можа ўказвацца крыніца цытавання. Такія інтэртэкстэмы ўспрымаюцца чытачом як адсылка да пратэксту, як чужое слова, але пры гэтым крыніца тэксту можа і не ўказвацца. Напрыклад, – *Каго ты хочаш у дурнях пакінуць? – зняважліва пытае пісар. – Скажы мне, з кім ты знаёмы, і я табе скажу, хто ты, – прыводзіць ён вядомы афарызм* (Я. Колас. На ростанях) [23, с. 348]. Гэта алюзія да вядомага афарызма «Скажы мне, хто твае сябры, і я скажу, хто ты» з рамана «Дон-Кіхот» іспанскага пісьменніка Мігеля дэ Сервантэса Сааведры.

Імпліцытная інтэртэкстэма звычайна прадстаўлена ў выглядзе алюзіі або рэмінісцэнцыі і разлічана толькі на інтэртэкстуальную кампетэнцыю чытача. Напрыклад, *[Моцкін]: А потым? Будзем націскаць і здаваць хлеб, каб вярнуць гарантыйныя распіскі. Праўда, цяпер развялося столькі рэвізораў, кантралёраў і правяральшчыкаў, што хоць ты плач. І асабліва тых, як іх, што пішуць у газеты, у «Кракадзіл», у «Вожык».* *[Калібераў]: А ты, брат, камбінатар! Сне-ец!* (А. Макаёнак. Выбачайце, калі ласка) [25, с. 101]. Інтэртэкстэма *камбінатар* з'яўляецца алюзіяй да вобраза Астапа Бэндара,

галоўнага героя раманаў І. Льфа і Я. Пятрова «Дванаццаць крэслаў» і «Залатое цяля», якому ўласцівы такія якасці, як схільнасць да авантурызму і махлярства.

Інтэртэкстэмы як мінімальныя змястоўныя і арганізацыйныя адзінкі зыходнага тэксту могуць быць прадстаўлены адзінкамі розных моўных узроўняў.

І. Узровень тэксту. Інтэртэкстэма прадстаўлена складаным сінтаксічным цэлым (ССЦ). ССЦ як форма выражэння інтэртэксту ў творы мастацкай літаратуры з'яўляецца своеасаблівым тэкстам у тэксце. «Ёсць меркаванне, што чытач разгорне зерні іншых структурных канструкцый у тэксце. Падобныя ўключэнні могуць чытацца і як аднародныя з акружаючым іх тэкстам, і як разнародныя з ім» [26, с. 160]. ССЦ можа з'яўляцца непадзельнай адзінкай выражэння пратэксту, маркіраванай (пэўнае ўказанне на пратэкст, лёгка выдзяляецца ў тэксце, мае свае межы), экспліцытнай інтэртэкстэмай (афармляецца пунктуацыйна-графічнымі сродкамі, указваецца крыніца). Напрыклад, *Настаўніку прыгадаліся заключныя радкі пушкінскай элегіі «Брожу ли я вдоль улиц шумных»: // И пусть у гробового входа // Младая будет жизнь играть // И равнодушная природа // Красою вечною сиять.* (Я. Колас. На ростанях) [24, с. 39–40]; або эпіграф да верша А. Куляшова «Колас» (*Коласу – вырасціць // жменю зярнят*) [27, с. 51] – радкі з верша М. Танка «Добра было б...»).

Інтэртэкстэма часта прадстаўлена ССЦ, калі апісваецца вядомая прэцэдэнтная сітуацыя, выкарыстоўваюцца прэцэдэнтныя імёны і выказванні, разам з тым імпліцытнасць звязана з захаваным цытаваннем, алюзіямі, рэмінісцэнцыямі. Напрыклад, маркіраванай імпліцытнай інтэртэкстэмай як ССЦ у рамане Якуба Коласа «На ростанях» з'яўляецца біблейская гісторыя стварэння свету, якую расказвае дзяк Бацяноўскі непаслухмяным вучням: *Паслухаў Адам сваю жонку, з'еў яблыка з забароненага дрэва. А як з'еў, дык адразу пазнаў, што зрабіў брыдка... Нядобра яму зрабілася, і першы раз аблаяў Еву як мае быць. А тая маўчыць, – ну што ты возьмеш з бабы?* [23, с. 323–324]. Або вядомы парадокс аб абсалютнай адсутнасці свабоды волі, аўтарам якога лічыцца французскі філосаф Жан Бурыдан (*Лабановіч усміхнуўся сам сабе: яму прыпомнілася казка пра асла. Галодны асёл папаў між двух стагоў. Ён спыніўся і паचाў разважаць, да якога стога яму накіравацца. Разважаў да таго часу, пакуль не выпрастаў ногі. У канцы Лабановіч вывеў такое заключэнне, што гэтыя дзве дзяўчыны ахаваюць яго ад таго, каб закахацца ў адну з іх, і яму стала весела*) [23, с. 66].

Інтэртэкстэма можа быць прадстаўлена ССЦ і ў тым выпадку, калі «адсылка да чужога слова ажыццяўляецца як намёк, разлічаны на кампетэнцыю рэцыпіента» [14, с. 34]. Так, у маналогу Ядвісі ў трылогіі Я. Коласа «На ростанях» інтэртэкстэма рэалізуецца як рэмінісцэнцыя да вобраза Кацярыны з п'есы А.М. Астроўскага «Навальніца» (*Ёй хочацца пабачыць яго. Эх, каб ёй крылле! От бы ўзнялася цяпер і паляцела да яго, проста каб пабачыць яшчэ раз, вось так, як пазірала на яго тут, калі ён і не ведаў аб тым*) [23, с. 180]. Параўнаем: [*Катерина*]: *Я говорю, отчего люди не летают так, как птицы? Знаешь, мне иногда кажется, что я птица. Когда стоишь на горе, так тебя и тянет лететь. Вот так бы разбежалась, подняла руки и полетела* [28, с. 18].

Інтэртэкстэма не заўсёды функцыянуе ў нязменным выглядзе. Даволі часта кампаненты інтэртэкстэмы могуць з'яўляцца адсылкамі да аднаго або некалькіх пратэкстаў. Напрыклад, у маналогу Кудасава з п'есы А. Макаёнка «Пагарэльцы» можна ўбачыць зварот адразу да некалькіх гістарычных падзей і асоб. (*Кудасаў*): *А як жа не спяшацца? Правароніць можна. Вы наберыце з такімі біяграфіямі, што... Мне цяжка будзе цягацца. Я адкрыта: мой дзед цара не забіваў, дэкабрыстам не быў. Дзевяцьсот пяты год праспаў на печы. Ён, дурань, аб унуках не клапаціўся. А ў лейтэнанта Шміта вунь колькі ўнукаў! Праўда, бацька мой у грамадзянскую не падвёў. Не прымкнуў ні да Пятлюры, ні да Балаховіча. Устаяў! І за тое – дзякуй. А мог бы на рэвалюцыйнай хвалі ўзляцець... А цяпер вось і я быў бы на сметніку, каб не класавае чуццё і адда-*

насць) [29, с. 134]. Кампаненты *мой дзед цара не забіваў, дзекабрыстам не быў, дзевяцьсот пяты год* з’яўляюцца алюзіямі на рэальныя падзеі канца XIX – пачатку XX стст. – замах на цара Аляксандра III (1887 г.), паўстанне рускіх дваранскіх рэвалюцыянераў (снежань 1825 г.), першая руская буржуазна-дэмакратычная рэвалюцыя. Кампаненты *Пятлюра і Булаховіч* з’яўляюцца адсылкамі да дзейнасці С.В. Пятлюры і С.Н. Булак-Балаховіча. Выкарыстанне кампанента *ў лейтэнанта Шміта вунь колькі ўнукаў!* з’яўляецца трансфармацыяй вядомага выразу «дзеці лейтэнанта Шміта» з рамана І. Ільфа і Я. Пятрова «Залатое цяля», у якім так называюцца спрытныя махляры, што выдавалі сябе за дзяцей лейтэнанта расійскага флоту П.П. Шміта.

II. Сінтаксічны ўзровень. Інтэртэкстэма ў тэксце можа быць прадстаўлена сінтаксічнымі адзінкамі (словазлучэннем, простым або складаным сказам). Напрыклад, *Кручу: «Над домам флюгер ёсць у любай». // І Шуберт падзяляе ціхі сум. // О «Зімні шлях»! Забытыя будынкі, // Забыты водар ад каханых губ.* (У. Караткевіч. Зімняя элегія) [30, с. 49]. Інтэртэкстэмы *над домам флюгер ёсць у любай, зімні шлях* нагадваюць чытачу вядомы вакальны цыкл «Зімні шлях» аўстрыйскага кампазітара Ф. Шуберта. *Лабановіч прыглядаецца да яе, мяркуе, да якой катэгорыі жанчын аднесці. Яна* [Вольга Віктараўна] *нагадвае яму тургенеўскую нігілістку* [23, с. 316] (інтэртэкстэма з’яўляецца алюзіяй да вобраза Базарова з рамана І.С. Тургенева «Бацькі і дзеці»).

III. Фразеалагічны ўзровень. Інтэртэкстэма можа быць выражана рознымі адзінкамі фразеалагічнага ўзроўню. Многія фразеалагізмы ўзнікаюць на аснове пэўных тэкставых крыніц (пераважана міфалогіі, тэкстаў Святога Пісання), не губляючы сувязі з імі. У такім выпадку рэцыпіентам адчуваецца сувязь фразеалагізма з пратэкстам. Напрыклад, *У калгас пайшлі не думаючы. Пайшлі таму, што ўсе ішлі. Або думалі, што калгас – гэта рай, дзе даюць манну нябесную...* (В. Каваленка. Падвышанае неба) [31, с. 256]; *Адукуль яму, думаем, такая манна нябесная?.. Ды нехта зірк, а на грашовых пераводах акуратныя штампікі: грошы насылае рэдакцыя* (М. Кусянкоў. Явар з калінаю) [32, с. 7]. Інтэртэкстэма-фразеалагізм *манна нябесная* са значэннямі ‘што-небудзь вельмі патрэбнае, доўгачаканае’ і ‘багацце падазронага паходжання’ ўзята з біблейскага апаведу «пра сыноў Ізраіля», якія на працягу 40 гадоў елі манну, пакуль не прыйшлі ў зямлю запаветную. Інтэртэкстэмамі могуць быць прыказкі, прымаўкі з фальклору або крылатыя выразы, афарызмы з літаратурных крыніц. Інтэртэкстэмы могуць быць ужытыя як у нязменным, так і ў трансфармаваным выглядзе. Напрыклад, *Усе шляхі прыводзяць не да Рыма, // А да родных вербаў і бяроз* (У. Караткевіч. У дняпроўскіх хвалях, бы ў калысцы...) [30, с. 40] – граматычная трансфармацыя вядомага выразу «Усе дарогі вядуць у Рым».

IV. Лексічны ўзровень. Многія інтэртэкстэмы-лексемы з’яўляюцца прэцэдэнтнымі і выконваюць ролю сімвалаў. Напрыклад, *Я ганарылася табою ў марах, // Адважны мой, каханы мой Ікар...* (У. Караткевіч. Вячэрнія ветразі) [30, с. 67] – алюзія да вобраза Ікара з міфаў Старажытнай Грэцыі, сімвалу ўзнёслых чалавечых імкненняў. *Сэрцу лёгенька было, // Цэлы свет – вясёлы рай, // Хоць і восень, а святло // Так і льецца цераз край* (Я. Купала. Лён) [33, с. 70] – інтэртэкстэма *рай* з’яўляецца сімвалам блажэннага шчаслівага жыцця, навакольнай прыгажосці і гармоніі.

Інтэртэкстэма з’яўляецца ўзнаўляльнай адзінкай, а яе асноўнай прыметай становяцца суадносіны з крыніцай, якія могуць выяўляцца ў рознай ступені. Інтэртэкстэмы ў беларускіх мастацкіх тэкстах характарызуюцца разнастайнасцю крыніц, найбольш тыповыя з якіх наступныя: 1) творы класічнай мастацкай літаратуры (нацыянальнай, руская, замежнай); 2) міфалогія; 3) Біблія; 4) фальклор; 5) мастацтва; 6) дзейнасць прадстаўнікоў нацыянальнай, рускай і сусветнай гісторыі, культуры і навукі; 7) падзеі айчыннай і сусветнай гісторыі.

Найбольш частотнымі крыніцамі інтэртэкстэм у мове беларускай мастацкай літаратуры з'яўляюцца творы класічнай нацыянальнай і сусветнай мастацкай літаратуры, Біблія і фальклорныя тэксты. Даволі часта пратэкстам інтэртэкстэм з'яўляюцца сюжэты, вобразы, цытаты, выслоўі, назвы твораў класічнай мастацкай літаратуры. Напрыклад, *Калі мы ўсе разыграем такую «божскую камедыю», дык, яй-права, добра будзе!* (Я. Колас. На ростанях) [24, с. 183] – назва паэмы Дантэ Аліг'еры «Боская камедыя» (1321 г.), сусветна вядомага твора эпохі Ранняга Адраджэння. Я. Колас сумяшчае фразеалагізм *«разыграць камедыю»* і назву твора *«Боская камедыя»*, падкрэсліваючы, якое істотнае значэнне мае для герояў твора гэты падман і адносіны герояў да гэтага падману. Зварот у рамана да твора Дантэ Аліг'еры сведчыць пра гатоўнасць Лабановіча і яго таварышаў пайсці на самаахварнасць дзеля справы, за якую змагаецца народ. – *Правільна, стары, – падтрымаў Лабановіча Уладзік Сальвэсеў і зараз жа зацягнуў: Вихри враждебные веют над нами* (Я. Колас. На ростанях) [24, с. 124]. Выкарыстанне радкоў з песні «Варшавянка» (1897 г.) на словы савецкага дзяржаўнага і палітычнага дзеяча Г.М. Кржыжанойскага падкрэслівае прыналежнасць герояў рамана да рэвалюцыйнага руху ў Расіі.

Фальклорныя інтэртэкстэмы прадстаўлены звычайна прыказкамі, прымаўкамі, адсылкамі да вобразаў, сюжэтаў, выразаў з казак, паданняў, легендаў, песень. Напрыклад, *У глушы, дзе туманы белыя, // Дзе жывуць лесуны і трасца, // Як заўсёды, шукалі смелыя // Кветку-папараць, кветку ичасця* (У. Караткевіч. У тую ноч) [30, с. 44] – алузія да вядомай усім славянскім народам легенды, паводле якой у купальскую ноч нібы расцвітае кветка папараць, і той, хто яе адшукае, можа авалодаць усімі зямнымі скарбамі.

Інтэртэкстэмы біблейскага паходжання звязаны са зваротам да біблейскіх сюжэтаў, вобразаў і цытат з тэкстаў Святога Пісання. Напрыклад, *І прадаў ён Хрыста. І адвалілі за гэта // Трыццаць срэбных дынараў* (У. Караткевіч. Балада аб трыццаці першым сярэбраніку) [30, с. 142] – зварот да евангельскага сюжэту аб пацалунку Іуды, які выступае як «узор» здрады наогул. Або *Я хацеў бы прасіць вас, калега, пазнаёміць мяне з вашай грамадой, бо трэба ж, як кажучь, аддаць кесарава кесараві* (Я. Колас. На ростанях) [23, с. 22]. Параўнаем: *«Кесарава кесару, а Божае Богу»* – выраз з Евангелля, які мае значэнне «кожнаму прызначаецца тое, што стала вынікам яго дзеянняў».

Інтэртэкстэмы як моўныя адзінкі могуць рэалізоўвацца ў мастацкіх тэкстах у розных функцыях: інтэртэкстуальнай, афарыстычнай, аргументацыйнай, палемічнай, экспрэсіўнай, гумарыстычнай, эстэтычнай, вобразнай, намінацыйнай і кампазіцыйнай [19; 34; 35]. Інтэртэкстуальная функцыя ўласціва ўсім інтэртэкстэмам без выключэння і звязана з выражэннем міжтэкставых сувязяў і ўтварэннем дадатковых асацыяцый.

Найбольшая колькасць інтэртэкстэм выконвае афарыстычную функцыю і служыць абагульненнем, выражэннем значнай думкі. Напрыклад, *У нас сёння дзень не прапаў дарма, бо ў гэты дзень мы многа смяліся, – заўважыў Лабановіч, – Ніціз вуснамі свайго Заратустры казаў: «Той дзень, калі вы не смеяцеся, прападае для вас»* (Я. Колас. На ростанях) [23, с. 76]. Вельмі часта інтэртэкстэмы выконваюць экспрэсіўную функцыю, калі трэба адлюстраваць эмацыянальны стан героя: *Вам, як бачу я, хацелася б заспяваць: Гром победы, // раздавайся. // Веселися, храбрый Росс* (Я. Колас. На ростанях) [23, с. 361] – і гумарыстычную функцыю, звязаную са стварэннем камічнага або іранічнага эфекту: *Калі хочаце ведаць праўду, дык скажу: пратакол напісаў бог Бахус!* (Я. Колас. На ростанях) [24, с. 475]. Значна радзей інтэртэкстэмы ўжываюцца ў палемічнай, вобразнай, намінацыйнай і кампазіцыйнай функцыях. Кампазіцыйная функцыя мае дачыненне да інтэртэкстэм як элементаў кампазіцыйнай будовы тэксту: *Ах, поналась, пташка, стой, // Не уйдеш из сети! // Не расстанемся с тобой // Ни за что*

на свете! – спакойна дэкламаваў Лабановіч, не зводзячы з яе вачэй, любуючыся ёю, шчасліва ўсміхаючыся (Я. Колас. На ростанях) [23, с. 152].

У тэкстах мастацкай літаратуры інтэртэкстэмы могуць выконваць таксама імператыўную, ідэалагічную, дыдактычную функцыі, але ўжыванне інтэртэкстэм у гэтых функцыях не вызначаецца прадукцыйнасцю і мае індывідуальна-маўленчую прыроду.

Заклучэнне

Адметнай асаблівасцю мовы беларускай мастацкай літаратуры з’яўляецца ўжыванне адзінак інтэртэксту, якія выступаюць сродкам выражэння міжтэкставых сувязяў і адлюстроўваюць зварот да культурных, гістарычных і сусветных каштоўнасцяў. Такія тэкставыя ўключэнні размяжоўваюцца паводле паходжання, характарызуючы культурныя прыярытэты нацыянальнага дыскурсу. Найбольш частотнымі крыніцамі інтэртэкстэм з’яўляюцца творы класічнай мастацкай літаратуры, Біблія і фальклор. Інтэртэкстэмы могуць быць прадстаўлены рознымі структурнымі адзінкамі мовы, якія наўмысна ўводзяцца ў тэкст, рэалізуючы розныя функцыі: інтэртэкстуальную, афарыстычную, аргументацыйную, палемічную, экспрэсіўную, гумарыстычную, эстэтычную, вобразную, намінатыўную і кампазіцыйную.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Арнольд, И.В. Проблема интертекстуальности / И.В. Арнольд // Вес. С.-Петербур. ун-та. Сер. 2. История. Языкознание. Литературоведение. – 1992. – Вып. 4. – С. 53–61.
2. Костомаров, В.Г. Как тексты становятся прецедентными / В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 1. – С. 73–76.
3. Красных, В.В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований / В.В. Красных // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей. – М. : Филология, 1997. – Вып. 2. – С. 5–2.
4. Гудков, Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности : монография / Д.Б. Гудков. – М. : МГУ, 1999. – 152 с.
5. Нахимова, Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации : монография / Е.А. Нахимова. – Екатеринбург : ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т социального образования, 2007. – 207 с.
6. Слышкин, Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе : монография / Г.Г. Слышкин. – М. : Academia, 2000. – 128 с.
7. Смирнов, И.П. Порождение интертекста. Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б.Л. Пастернака / И.П. Смирнов. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1996. – 191 с.
8. Пьеге-Гро, Н. Введение в теорию интертекстуальности / Н. Пьеге-Гро. – М. : ЛКИ, 2008. – 240 с.
9. Фатеева, Н.А. Интертекст в мире текстов. Контрапункт интертекстуальности / Н.А. Фатеева. – М. : КомКнига, 2007. – 280 с.
10. Сидоренко, К.П. Интертекстовые связи пушкинского слова : монография / К.П. Сидоренко. – СПб : Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 1999. – 253 с.
11. Мокиенко, В.М. Интертекстемы и текст в славянских языках / В.М. Мокиенко // Интертекст в художественном и публицистическом дискурсе : Сб. докладов междунар. науч. конф. – Магнитогорск, 2003.
12. Постнова, Т.Е. Прецедентные тексты в печатной рекламе (лингвокультурологический аспект) : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Т.Е. Постнова ; МГУ. – М., 2002. – 189 с.

13. Бутько, Ю.В. Лингвокультурологическая характеристика межтекстовых связей в условиях демократизации языковых процессов : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Ю.В. Бутько ; Ярославский гос. пед. ун-т. – Ярославль, 2009. – 232 с.
14. Золотухина Е.Н. Категория интертекстуальности в современном русском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Е.Н. Золотухина ; Вятский гос. гуманитар. ун-т. – Киров, 2009. – 207 с.
15. Супрун, А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление / А.Е. Супрун // Вопросы языкознания – 1995. – № 6. – С. 17–29.
16. Кураш, С.Б. Поэтический текст как поле «диалога метафор» / С.Б. Кураш // Взаимодействие литератур в мировом литературном процессе (проблемы теоретической и исторической поэтики) : материалы междунар. науч. конф. : в 2 ч. – Гродно : ГрГУ имени Я. Купалы, 2000. – Ч. 2. – С. 171–176.
17. Боднар, М.П. Текст и интертекст / М.П. Боднар // Личность – слово – социум : материалы 6-ой Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 апр. 2006 г. : в 2 ч. / Минск : Паркус плюс, 2006. – Ч. 2 – С. 153–156.
18. Вальчук, А.В. Біблейскія матывы ў творчасці Янкі Купалы : дыс. ... канд. філал. навук : 10.01.01. / А.В. Вальчук ; Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы НАН Беларусі. – Мінск, 2010. – 203 с.
19. Таразевич, Е.Г. Интертекстуальность как текстообразующий фактор в русской и белорусской драматургии конца XX – начала XXI вв. : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.08 / Е.Г. Таразевич ; Бел. дзярж. ун-т. – Минск, 2010. – 205 с.
20. Захаренко, И.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И.В. Захаренко [и др.] // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей. – М. : Филология, 1997. – Вып. 1. – С. 82–103.
21. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
22. Сорокин Ю.А. Цитаты как знаки прецедентных текстов / Ю.А. Сорокин, И.М. Михалева // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей. – М. : Филология, 1997. – Вып. 2. – С. 13–25.
23. Колас, Я. Збор твораў : у 20 т. / Я. Колас. – Мінск : Беларус. навука, 2011. – Т. 13: трылогія «На ростанях», кн. 1, 2. – 457 с.
24. Колас, Я. Збор твораў : у 20 т. / Я. Колас. – Мінск : Беларус. навука, 2011. – Т. 14: трылогія «На ростанях», кн. 3. – 429 с.
25. Макаёнак, А. Выбраныя творы : у 2 т. / А. Макаёнак. – Мінск : Маст. літ., 1980. – Т. 1: П'есы – 384 с.
26. Лотман, Ю.М. Избранные статьи : в 3 т. / Ю.М. Лотман. – Таллинн : Александра, 1992. – Т. 1: Статьи по семиотике и топологии культуры. – 479 с.
27. Куляшоў, А. Дарогі : вершы, паэмы / А. Куляшоў. – Мінск : Маст. літ., 2003. – 318 с.
28. Островский, А.Н. Пьесы / А.Н. Островский. – Мінск : Беларус. навука, 1998. – 507 с.
29. Макаёнак, А. Выбраныя творы : у 2 т. / А. Макаёнак. – Мінск : Маст. літ., 1980. – Т. 2: П'есы. – 376 с.
30. Караткевіч, У. Збор твораў : у 8 т. / У. Караткевіч. – Мінск : Маст. літ., 1987. – Т. 1: Вершы, паэмы. – 431 с.
31. Каваленка, В. Падвышанае неба / В. Каваленка. – Мінск : Маст. літ., 1978. – 336 с.
32. Кусянкоў, М. Явар з калінаю / М. Кусянкоў. – Мінск : Маст. літ., 1994. – 303 с.
33. Купала, Я. Поўны збор твораў : у 5 т. / Я. Купала. – Мінск : Маст. літ., 1998. – Т. 5: Вершы, пераклады (1930–1942). – 278 с.

34. Мокиенко, В.М. Словарь крылатых слов и выражений Пушкина / В.М. Мокиенко, К.П. Сидоренко. – СПб. : Фолио – Пресс, 1999. – 752 с.

35. Яковлев, А.И. Интертекст в романе А. Белого «Петербург»: структура, семантика, функционирование : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / А.И. Яковлев ; Ярославский гос. пед. ун-т. – Ярославль, 2011. – 262 с.

Bachkova S.U. Intertextual Units in the Language of Belarussian Fiction

The distinctive feature of the Belarussian Fiction of the XXth century is the usage of the intertextual units where the values of russian and world culture are represented. The intertextual unit expresses intertextual connection. It is a renewal unit, it is characterised by the degree of its correlation with the source. The main criterion of intertextual units differentiation is their popularity with all the representatives of linguacultural community, as well as their topicality and constant renewal in the speech. The intertextual units are also differentiated by their origin and reflect the features of national discourse. They are language forms and are represented by structural language units. The majority of the intertextual units are introduced into texts with special functional matters.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.06.2013

УДК 376:616.896

Е.Ф. Сивашинская

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ АСПЕРГЕРА

В статье раскрываются особенности и педагогические условия инклюзивного образования детей с синдромом Аспергера. Уточняется понятие инклюзивного образования, обосновывается необходимость повышения компетентности учителей учреждений общего среднего образования в области обучения и воспитания учащихся с синдромом Аспергера. Приводится краткая характеристика СА как нарушения развития аутистического спектра и описывается инклюзивная образовательная среда для детей с данным нарушением. Раскрываются некоторые теоретические и практические аспекты инклюзии детей с синдромом Аспергера в учебные заведения.

Введение

Инклюзивное образование является в настоящее время мировой тенденцией и важным направлением развития систем образования многих стран, в том числе и Беларуси. Основные идеи и принципы инклюзивного образования были наиболее полно сформулированы в Саламанкской Декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (1994 г.). В этом документе указывалось на «необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования» [1, с. 15].

Сближение основного и специального образования осуществляется в нашей стране в рамках интегрированного образования детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). При этом термин «интегрированное образование» применяется в значении инклюзивного образования именно для лиц с особенностями развития. Первым документом государственного уровня, в котором заявлено об инклюзивных тенденциях в образовании, является «Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы». В Проекте Закона «О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании» инклюзивное образование определяется как обучение и воспитание, в процессе которых образовательные потребности всех учащихся, в том числе с ОПФР, удовлетворяются в учреждениях образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого учащегося [2]. Следует подчеркнуть, что развитие инклюзивного образования имеет большое значение в первую очередь для тех учащихся с ОПФР, которые овладевают образовательной программой общего среднего образования. К таким категориям учащихся относятся дети с синдромом Аспергера (СА) и некоторыми другими нарушениями аутистического спектра (НАС), с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), эмоциональными и поведенческими нарушениями и другие. В связи с вышесказанным проблема повышения компетентности педагогов школ в области инклюзивного образования детей с ОПФР приобретает особую актуальность.

Эффективная организация взаимодействия с учащимися, у которых диагностирован СА, предполагает знание педагогами природы аутистических нарушений и владение способами обучения и воспитания данной категории учащихся. Приходится констатировать, что большинство педагогов поверхностно знакомы с проблемой НАС, не владеют специальными методами обучения и воспитания учащихся с СА, неподготовлены к созданию подходящей для них образовательной среды. Поэтому цель данной статьи – раскрыть некоторые теоретические и практические аспекты образовательной

инклюзии особых детей в учебные заведения на примере детей с СА; определить педагогические условия их инклюзивного образования.

Синдром Аспергера как нарушение аутистического спектра

Согласно критериям ВОЗ, включенным в десятое издание Международной классификации болезней (1992 г.), синдром Аспергера – общее нарушение развития, которое относится к нарушениям аутистического спектра и включает нарушения в социализации, коммуникации, сенсорном восприятии, когнитивные и иные особенности. Наряду с достаточно высоким уровнем (вплоть до одаренности) развития когнитивных способностей и умений и обычно хорошо развитой вербальной коммуникации, детям с СА свойственна «триада нарушений» (Л. Уинг) в сфере социального взаимодействия, коммуникации и воображения. Указанные особенности сопровождаются ограниченным репертуаром поведения [3].

Термин «синдром Аспергера» был введен в научное употребление английским психотерапевтом Л. Уинг в одной из публикаций 1981 г. [4]. Сам же феномен был изучен и описан австрийским психиатром Г. Аспергером в 1944 г. Системные исследования синдрома Аспергера начались только в 90-е гг. прошлого века. По вопросу классификации данного нарушения до сих пор нет единой точки зрения. Традиционно синдром Аспергера считается аутистическим нарушением на самом крае континуума аутизма. На основе анализа научных работ зарубежных ученых (Г. Аспергер, К. Гилберг, Т. Питерс, Л. Уинг, У. Фрит, Т. Этвуд и др.), опыта работы специалистов и педагогов нами были выделены наиболее характерные особенности детей с СА: социальная наивность, эгоцентризм; средний или выше среднего уровень интеллекта; ограниченные интересы в той или иной области знания; приверженность к специфическим, нефункциональным ритуалам и установившемуся заведенному порядку; формальность, замысловатость речи, ограниченность ее темами, представляющими личный интерес; вербальные стереотипы; несоблюдение правил диалога, отсутствие эмоциональной взаимности, понимания чувств другого человека; неспособность взаимодействовать со сверстниками, устанавливать дружеские отношения; отставание развития моторики, моторные стереотипы и др. [3–6].

Многие проблемы, с которыми сталкиваются дети с СА в процессе образования, обусловлены их когнитивными особенностями. По данным австралийского психолога Т. Этвуда, к таковым относятся нарушения внимания и исполнительной функции, повышенные или сниженные способности к чтению и математике, низкая центральная когерентность и визуальное мышление [6]. Рассмотрим коротко эти особенности.

Результаты проведенных исследований показали, что у детей с СА часто нарушены способности удерживать внимание, уделять внимание релевантной информации, переключать и кодировать внимание. Важно подчеркнуть, что уровень внимания детей зависит от уровня мотивации и желания заниматься тем, чем им предлагают. Особые трудности в образовании возникают у детей и взрослых с СА вследствие нарушения исполнительной функции, которая включает способности к организации и планированию, рабочую память, подавление и контроль импульсов, рефлексии, управление временем и расстановку приоритетов, понимание комплексных и абстрактных концепций, применение новых стратегий и др. Проблемы с исполнительной функцией становятся более заметными в подростковом возрасте. Проведенные исследования позволили сделать вывод, что отдельный ребенок с СА с большей вероятностью, чем его сверстники, будет проявлять исключительные способности, или, наоборот, испытывать серьезные трудности в области чтения (дислексия) и математики (дискалькулия). Ученые проанализировали также процесс обработки информации у детей с аутистическими особенностями и отметили, что некоторые из них могут быть очень успешными во внимании

к деталям, но при этом затрудняться в восприятии и понимании целостной картины, в определении того, что является важным, а что второстепенным (слабая центральная когерентность).

По данным российских исследователей аутизма, для ребенка с рассматриваемым нарушением, свойственны хорошая произвольная память и произвольное восприятие, но он испытывает трудности в произвольной организации восприятия и запоминания [7]. Нередко информация ребенком не воспринимается и не запоминается, если она не привязана по смыслу к предмету его интереса. Следует также учитывать, что информация, организованная по формальному признаку (цвету, размеру, форме предметов), различного рода классификации, схемы воспринимаются и запоминаются детьми с СА достаточно легко. Наиболее сложной для их понимания является социальная и эмоционально насыщенная информация (значения и смыслы, обусловленность происходящих событий человеческими отношениями и т.п.).

Возможные образовательные маршруты учащихся с синдромом Аспергера в инклюзивной школе

Высокий уровень развития когнитивных способностей и умений и достаточно хорошо развитая речь, свойственные обычно детям с СА, создают у родителей и педагогов иллюзию, что они могут без особых трудностей обучаться в учреждениях общего среднего образования. Вместе с тем, исследования в этой области, а также практика обучения и воспитания данной категории детей, в том числе личный опыт автора, показывают, что в образовании им требуется подход, который адаптирован именно к лицам с НАС. Согласно Л. Уинг, все они нуждаются в структурированном, организованном образовательном подходе, при этом цели и результаты образования будут варьироваться [4]. Дети с СА, как и иные категории детей с ОПФР, могут реализовать свой потенциал развития при условии вовремя начатого организованного образования, обеспечивающего удовлетворение их особых образовательных потребностей.

Исследователи рассматриваемой проблемы пришли к выводу, что постоянное индивидуальное обучение на дому не подходит учащимся с НАС, так как дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов привычной домашней обстановкой способствует их вторичной аутизации. Пребывание же только в образовательной среде, специально приспособленной для детей с аутистическими нарушениями, и исключительно среди них также оказывает отрицательное влияние на социальное развитие ребенка с НАС. В этом случае он не имеет возможности следовать образцам адекватного социального поведения детей, не имеющих подобных нарушений.

Практика обучения и воспитания детей с НАС позволяет сделать вывод о том, что наиболее перспективной формой их обучения является постепенная, индивидуально дозированная и сопровождаемая специалистами инклюзия в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые со способностью к обучению самих детей с НАС. Это может быть как класс учреждения общего среднего образования, так и иные варианты, предлагаемые в рамках специального образования. Примером эффективной формы образовательной инклюзии детей с СА является комбинированная форма обучения на дому, которая реализуется в настоящее время в отдельных школах Беларуси. В данном случае уроки по одним учебным предметам проводятся в условиях семьи, по другим – в условиях школы (учебный класс или индивидуальные занятия с учителем).

Следует подчеркнуть, что инклюзивное образование учащихся с НАС в школе предполагает их обязательное психолого-педагогическое сопровождение. При этом в образовательной программе необходим коррекционный блок в соответствии с их особенно-

стями (развитие социальных, коммуникативных умений и навыков, умений проведения свободного времени, самообслуживания, коррекция внимания, исполнительской функции). В настоящее время такой элемент в образовательной программе для детей с СА отсутствует, поэтому они фактически «выпадают» из системы специального образования. Для детей с синдромом Аспергера, как и для иных категорий детей с ОПФР, существует опасность осуществления формальной образовательной инклюзии. «Это означает, что они рядом с нормально развивающимися детьми, но не вместе с ними, они интегрированы в школьное сообщество, но не включены. Следовательно, процессы развития и социальной адаптации страдают качественно» [8, с. 143]. Реальная инклюзия обеспечивает активное участие детей с особенностями развития в жизни класса и школы.

Особенности педагогического взаимодействия и образовательной среды для учащихся с СА в инклюзивной школе

Охарактеризуем некоторые общие стратегии педагогического взаимодействия с учащимися, у которых диагностирован СА, предложенные зарубежными исследователями и специалистами (Б. Майлз, С. Стоукс, К. Уильямс, Л. Уинг и др.) и адаптированные к условиям отечественной системы образования [3].

Чувствительность к стрессорам окружающей среды и настойчивое стремление к однообразию, свойственные ученику с СА, обуславливают его потребность в предсказуемой, структурированной и безопасной образовательной среде. Для создания такой среды рекомендуется: предоставить последовательный и стабильный распорядок учебного дня; заблаговременно подготавливать ребенка к изменениям в расписании уроков и другим, даже незначительным переменам в привычной для него рутине; минимизировать переходы из одного помещения в другое.

В связи с нарушениями социального взаимодействия педагогам следует поощрять активную социализацию, общение ученика с СА с другими детьми; ввести для него «систему приятелей», «присматривающих» за ним в школе и за ее пределами (по дороге домой, во время экскурсий и т.п.), включающих его в игры и занятия с другими детьми; хвалить учащихся, если они относятся к однокласснику с СА с сочувствием и дружелюбием; подчеркивать академические способности такого ребенка как ресурс, создавая учебные ситуации, требующие сотрудничества. Не менее важно учить особого ребенка реагировать на социальные намеки, эмоции других людей; обеспечить его набором стандартных ответов на различные социальные ситуации, для чего, например, проигрывать с ним тренировочные диалоги. Педагогам также необходимо активно вмешиваться и защищать ребенка от возможных преследований со стороны окружающих.

Эмоциональная уязвимость, заниженная самооценка, самокритичность, нередкие приступы агрессии и истерики в ответ на сильный стресс и другие особенности ученика с СА ставят перед учителем задачи предотвращать его эмоциональные вспышки с помощью максимальной последовательности и однообразия; учить его справляться со своим стрессом (создать список конкретных действий, которые ребенок может предпринять, если расстроится); быть всегда терпеливым и спокойным, говорить с ребенком в предсказуемой и повседневной манере, сводить эмоции в своем голосе к минимуму.

Плохая моторная координация, проблемы с мелкой моторикой часто приводят ребенка к серьезным трудностям с письмом и почерком, рисованием, к низкой скорости реакции. В связи с этим важно, предлагая особому ученику задание с ограничением во времени (контрольная работа, тест и др.), «учитывать «время Аспергера» [3, с. 84], то есть давать дополнительное время для выполнения письменных заданий. Учащиеся с СА обычно обладают ограниченным кругом интересов, эксцентрическими влечениями и странными интенсивными фиксациями. В связи с этим рекомендуется: не позволять ребенку постоянно обсуждать или задавать вопросы по своему изолированному

интересу; хвалить его всякий раз, когда он воздерживается от вопроса и когда он позволяет высказываться другим учащимся; выделять специальное время в течение дня для того, чтобы ребенок говорил на темы в области своего интереса. Эффективны следующие приемы: индивидуализировать учебные задания, включив в них интерес ребенка; связать интерес ученика с учебной темой; использовать фиксацию для расширения его репертуара интересов.

Установлено, что как минимум 75% детей с СА обладают особенностями, которые соответствуют профилю СДВГ. Они дезорганизованы, имеют склонность погружаться в свой внутренний мир; им трудно сосредоточиться на общих занятиях класса, выделять главное, часто их внимание отвлекают второстепенные стимулы. Поэтому для продуктивной работы ученика в классе необходимо предоставить ему максимально регламентированную внешнюю среду: указывать на самую важную информацию; разбивать задания на части, с которыми справится объем внимания ребенка; регулярно проверять деятельность ученика и предоставлять ему обратную связь, чтобы удерживать его внимание. Кроме того, рекомендуется ограничивать время на работу, что помогает ученику лучше организовать свои занятия. В случае плохой концентрации внимания, низкой скорости реакций и тяжелой дезорганизации следует: уменьшить объем домашней работы; свести к минимуму факторы, отвлекающие внимание (посадить ученика на первую парту, чаще задавать ему вопросы для повышения степени его участия в занятии); договориться с ребенком о невербальном сигнале в случае, если он отвлекается; посадить одного из «приятелей» такого ученика рядом с ним, чтобы «приятель» в случае необходимости напоминал об учебных заданиях или требуемых действиях.

Для коррекции нарушений исполнительной функции у школьника с СА педагогам рекомендуется создавать для него ситуации успеха в процессе обучения, мотивируя его при этом на контроль своих импульсов. Следует также предлагать ученику дополнительные объяснения, помня при этом, что он может не понимать эмоциональные нюансы, смысл, проблемы человеческих отношений и т.п. Вместе с тем важно подчеркивать исключительную память таких учащихся, так как способность запоминать факты одна из сильных сторон их учебной деятельности. Кроме того, необходимо предъявлять четкие требования к качеству выполнения работы учеником с СА. Если потребуется ему предоставляется поддержка «исполнительного секретаря»: учитель осуществляет руководство в планировании и организации его учебной деятельности. Без подобной поддержки ученик с СА, как правило, не достигает в учебной деятельности результатов, соответствующих его способностям.

Опыт применения в образовательной практике описанных выше педагогических стратегий показал, что они являются универсальными (применимы на всех ступенях общего среднего образования) и достаточно эффективными. Вместе с тем, их следует адаптировать к особым потребностям каждого отдельного ученика с НАС.

Заключение

Таким образом, изучение зарубежного и отечественного опыта организации психолого-педагогической поддержки детей с НАС в учреждениях образования и собственный опыт работы автора в данном направлении позволили определить педагогические условия эффективной образовательной инклюзии данной категории учащихся, в том числе с СА. Этими условиями являются: наличие у педагогов школы компетентности в области обучения и воспитания учащихся с синдромом Аспергера (знания о данном нарушении развития, об особых образовательных потребностях такого ребенка, умения педагогического взаимодействия с ним и создания образовательной среды, соответствующей его особым потребностям, овладение ценностями инклюзивного образования, общая инклюзивная культура педагога и др.); координация усилий педаго-

гов, работающих с особым учеником, возможность получения ими помощи специалистов по проблеме НАС; поддержка и реализация идей инклюзии администрацией школы; адаптированность образовательной среды, в том числе учебных программ, средств и методик обучения к особым потребностям ученика; коррекционно-педагогическая работа с ребенком, направленная на его социальное, эмоциональное и личностное развитие; работа и сопровождение семьи ученика специалистами, сотрудничество родителей особого ребенка и учреждения образования в его воспитании и обучении; наличие у ребенка с СА к началу инклюзии социальных умений, необходимых для обучения в классе; работа с одноклассниками такого ученика и иными учащимися школы, заинтересованность и подготовленность учащихся к тому, что в классе будет обучаться ученик с аутистическими особенностями; работа с родителями одноклассников особого ученика, нацеленная на преодоление отрицательных установок, формирование притягивания и понимание его образовательных и иных потребностей.

Следует отметить, что образовательная инклюзия детей с СА сталкивается с теми же преградами, что и инклюзивное образование в целом. Основными препятствиями являются недостаточное материально-техническое и научно-методическое обеспечение инклюзивного образования, существующие педагогические ценности учителей школ и культура взаимодействия в школьном социуме. Указанные обстоятельства не позволяют в настоящее время в полной мере реализовать основное положение образовательной инклюзии: дети с ОПФР не приспособляются к условиям и правилам жизни школы, а включаются в неё на своих собственных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс]. – М. : ЮНИСЕФ, 2011. – 88 с. – Режим доступа : <http://issuu.com/rooiperspektiva/docs/inclusiverussia>. – Дата доступа : 02.06.2014.
2. Проект Закона Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании» [Электронный ресурс] / Режим доступа : http://academy.edu.by/files/Kodex%20PB-izm_proekt.pdf. – Дата доступа : 02.06.2014.
3. Сивашинская, Е.Ф. Дети с синдромом Аспергера. Взаимодействие в семье и школе / Е.Ф. Сивашинская; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2012. – 99 с.
4. Уинг, Л. Синдром Аспергера: клиническое описание [Электронный ресурс] / Л. Уинг. – Режим доступа : <http://www.aspergers.ru/node/112>. – Дата доступа : 05.06.2014.
5. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.
6. Attwood, T. The Complete Guide to Asperger's syndrome / T. Attwood. – London : Jessica Kingsley Publishers, 2006. – 397 p.
7. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Ба-енская, М.М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997. – 340 с.
8. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы : материалы Регионального семинара. – Минск : Четыре четверти, 2007. – 208 с.

Sivashinskaya E.F. Pedagogical Conditions of Inclusive Education of Children Affected by Asperger's Syndrome

The article reveals the features and pedagogical conditions for inclusive education of children affected by Asperger's syndrome (SA). The concept of inclusive education is clarified in the article. It proves the necessity of improving the competence of the teachers working at general secondary education establishments in teaching students affected by Asperger's syndrome. The article contains a brief description of the SA as autistic spectrum disorders and describes the corresponding inclusive educational environment. Some theoretical and practical aspects of inclusion of children affected by Asperger's syndrome are provided in the article.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.06.2014

УДК 375 (075.8)

Вяч. М. Смаль

МАЛЫЯ ФОРМЫ БЕЛАРУСКАГА ФАЛЬКЛОРУ ЯК ФАКТАРРАЗВІЦЦА МАЎЛЕННЯ І ВЫХАВАННЯ ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГАДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

У артыкуле разглядаецца значэнне фальклора ў развіцці маўлення дзяцей дашкольнага ўзросту, эфектыўныя метады і прыёмы іх лінгвістычнага навучання, распаўсюджаныя педагогічныя праблемы і шляхі іх вырашэння педагогамі ўстаноў дашкольнай адукацыі.

Прыярытэтнай фундаментальнай асновай айчыннай сістэмы адукацыі з'яўляецца выхаванне нацыянальна свядомай асобы дзіцяці, сапраўднага патрыёта ў сучасным грамадстве, які здольны забяспечыць духоўную пераемнасць паміж сучаснікамі, продкамі і нашчадкамі. Родная культура пры гэтым павінна выступаць гарантам адчування вечнасці, роўнавагі і бяспекі, неабходных чалавеку для нармальнага біяпсіхічнага развіцця і жыццядзейнасці. Дашкольная адукацыя і выхаванне як пачатковы культураўтвараючы фактар дапамагаюць індывіду і нацыі інтэгравацца ў адзінае цэлае, паглыбляць іх самасвядомасць. Таму глыбока нацыянальнай павінны быць як сама сістэма дашкольнай адукацыі, так і маўленчае развіццё дзяцей дашкольнага ўзросту, у якім неабходна знаходзіць месца нацыянальнаму фальклору. Нездарма дашкольнікі слухна былі названы ў «Канцэпцыі адукацыі і выхавання ў Беларусі» (1993 г.) «прадаўжальнікамі родных этнакультурных традыцый на аснове высокай нацыянальнай самасвядомасці», што з'яўляецца актуальным і ў праэццыі сённяшняга дня [4, с. 8].

Беларускі фальклор з'яўляецца рэгулятарам сацыяльных паводзін у дзіцячым калектыве, часткай усёй народнай педагогікі, мае вялікае пазнавальнае і выхаваўчае значэнне. У гэтым сэнсе асобныя навукоўцы (М.Б. Яфімава, І.Д. Воюш і інш.) слухна адзначаюць што «ў фальклорных творах фіксуецца выхаваўчы вопыт народа; педагогічны талент бліскуча выявіўся ў шматлікіх калыханках, пацешках, пястушках, загадках, вершах, песнях, казках» [2, с. 26]. Як падкрэсліваюць Г. Шынкар і І. Новікава, «каштоўнасць фальклора заключаецца ў тым, што з яго дапамогай дарослы лёгка наладжвае кантакт», «пабуджае дзяцей да пазнавальнай актыўнасці» [9, с.10]. Так, загадкі выклікаюць патрэбу ў дзіцяці ўступіць у эмацыйны кантакт з дарослым, калыханкі супакойваюць, пацешкі забаўляюць, ствараюць добразычлівы эмацыйны настрой, байкі выклікаюць пазнавальную цікаваць і даюць узор нормаў чалавечых паводзін. Гучнасць, рытмічнасць, напеўнасць, займальнасць малых форм фальклору цікавяць дзяцей, выклікаюць у іх жаданне паўтарыць, запомніць, а значыць спрыяюць развіццю звязнага маўлення.

Сёння, у час актыўнага і празмернага запазычвання іншаземнай лексікі грамадствам, надзвычай важна стварыць паўнаватарскія ўмовы для развіцця звязнага маўлення дашкольнікаў з дапамогай малых форм фальклору, які ўяўляе сабой, з аднаго боку, *крыніцу лексічнай чысціні*, з другога – каштоўную *сістэму* традыцыйных правіл, *прынцыпаў сямейнага выхавання*. Псіхолагі і метадысты адзначаюць, што дзіцяці засвойвае мову найперш у працэсе імітавання маўлення асяроддзя (Д.Б. Эльконін, Р.Е. Левіна, А.П. Усава, Л.І. Ціхеева і інш.). Нажаль, бацькі ў наш час з-за складаных сацыяльных умоў, недахопу часу не надаюць гэтаму належнай увагі, і працэс развіцця маўлення дзіцяці становіцца стыхійным, калі на яго ўплывае тэлебачанне, камп'ютар, а не лінгва-камунікатыўнае асяроддзе. У выніку творы багатага нацыянальнага фальклора (калыханкі, забаўлянкі, прымаўкі, песні і інш.) практычна не выкарыстоўваюцца ў актыўным ужытку дзяцей дашкольнага ўзросту.

На практыцы даводзіцца сутыкацца з тым, што педагогі пры знаёмстве старэйшых дашкольнікаў з малымі фальклорнымі формамі звяртаюць увагу пераважна на змест, пакідаючы па-за ўвагай *жанравыя і моўныя асаблівасці* твораў. Найчасцей педагогі «палягчаюць» сабе працу, зводзяць яе да прымітыўнага завучвання прымавак, пацешак, загадак. Педагогі-дашкольнікі са своеасаблівым недаверам ставяцца да фальклорных твораў, памылкова лічаць іх не сучаснымі, састарэлымі, не абавязковымі і маляэфектыўнымі ў развіцці маўлення дашкольнікаў, асабліва старэйшага ўзросту, калі дзеці асабліва актыўна засвойваюць звязнае маўленне. Па-сутнасці, існуе неадпаведнасць патэнцыйных магчымасцяў малых форм фальклора ў развіцці звязнага маўлення старэйшых дашкольнікаў і рэальнага педагогічнага працэсу. Таму існуе патрэба, па-першае, *папулярызацыі* малых форм фальклора ў працэсе маўленчай дзейнасці дашкольнікаў, а па-другое – распрацоўкі зразумелай, паслядоўнай, *эфектыўнай праграмы* па развіцці звязнага маўлення дашкольнікаў. Рэалізацыя дадзенай праграмы павінна ажыццяўляцца як на спецыяльна арганізаваных занятках, так і ў паўсядзённай дзейнасці дашкольнікаў, прычым неабходным кампанентам павінна стацца персанальная зацікаўленасць выхавацеля.

Вучоныя (Ю.Р. Іларыёнава, К.І. Ціхеева, Ф.А. Сахін, А.М. Бародзіч, С.С. Бухвостава, А.С. Ушакова, А.П. Усава, А.Я. Мацкевіч і інш.) адзначаюць, што ўзровень развіцця маўлення старэйшых дашкольнікаў мае індывідуальныя характарыстыкі, але ў цэлым дазваляе эфектыўна выкарыстоўваць малыя жанры фальклора ў навучальным працэсе. Асаблівасцю дыялагічнага маўлення дзяцей з'яўляецца здольнасць актыўна ўдзельнічаць у гутарцы, поўна і дакладна адказваць на пытанні, дапаўняць і выпраўляць памылкі ў адказах іншых, даваць даместу рэплікі, фармуляваць пытанні. Характар дыялога дзяцей залежыць ад складанасці задач, якія вырашаюцца ў сумеснай дзейнасці. Дзеці гэтага ўзросту здольны самастойна пабудаваць звязнае маналагічнае выказванне (апавяданне з уласнага вопыту, па серыі карцін, апісанне групы лялек). Дзеці здольны рэгуляваць інтанацыйнае афармленне маўлення (гучнасць, тэмп, інтанацыі) у залежнасці ад сітуацыі. У працы з дзецьмі неабходна ўлічваць і аб'ектыўныя недахопы маўлення дзяцей: цяжкасці ў падборы фактаў для апавядання, парушэнне лагічнай паслядоўнасці выказвання, складанасць у перадачы ўласных эмацыйных адносінаў да прадметаў і з'яў і інш.

Дзеці старэйшага дашкольнага ўзросту здольны адрозніваць фальклорныя творы розных жанраў, з якімі яны знаёміліся раней; яны выказваюць свае адносіны да слоў і выразаў, зместу народных твораў, імкнуцца запамніць і ўзнавіць тое, што спадабалася. Асаблівасцю гэтага ўзросту дзяцей з'яўляецца *дыферэнцыяцыя* дзейнасці: адны дзеці аддаюць перавагу праслухоўванню вершаў, іншыя – загадкам, другія – інсцэніроўкам. Многія дзеці толькі ў старэйшым дашкольным узросце здольны зразумець гумарыстычныя творы, эмацыйна адгукаюцца на камічнае. Усё гэта неабходна выкарыстоўваць педагогу ў развіцці пазнавальных уменняў, у маўленчай працы з дзецьмі.

Малыя формы беларускага фальклора эфектыўна ўключаць у развіццё маўлення дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту пры навучанні пераказу і творчаму апавяданню (сачыненню), у інсцэніроўкі мастацкіх твораў, у тэатральна-гульнявую дзейнасць. Выкарыстанне вершаў, лічылак, прымавак, пацешак і іншых жанраў узбагачае такія кампаненты мастацка-маўленчай дзейнасці, як выразнае *чытанне, пераказ, творчае апавяданне*. Шэраг малых форм беларускага фальклора пабудаваны на аснове дыялогаў, таму яны садзейнічаюць далейшаму развіццю і ўдасканаленню звязнага *дыялагічнага* маўлення дашкольнікаў.

Айчынныя даследчыкі (Н.С. Старжынская, Д.М. Дубініна) слухна адзначаюць, што «мастацкія творы выконваюць у старэйшым узросце і *дыягностыка-карэктывную функцыю*. Яны дапамагаюць дзіцяці пазбавіцца негатыўных эмоцый,

наладзіць станоў-чыя ўзаемаадносіны з навакольным светам» [8, с. 223]. У гэтым сэнсе дыягностыка-ка-рэктыўная функцыя малых жанраў фальклору можа быць найбольш эфектыўна рэалі-завана ў старэйшым дашкольным ўзросце па той прычыне, што менавіта ў гэты час дзі-ця пераходзіць на новы этап пазасітуацыйна-асабовых зносін, калі ў яго ўзрастае ціка-васць да праблем узаемастасункаў паміж людзьмі. Паводле даследаванняў М.І. Лісінай, А.Р. Рузскай, Л.М. Галігузавай, старэйшых дашкольнікаў «пачынаюць хваляваць такія маральныя катэгорыі, як сумленнасць, справядлівасць, павага, сяброўства», – усё тое, што, па сутнасці, складае ідэйны змест народных твораў [3, с. 18].

Уплыў малых форм беларускага фальклора на развіццё маўлення дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту неабходна разглядаць у кантэксце агульных задач па развіцці мастацка-маўленчай дзейнасці. Малыя формы беларускага фальклора выконваюць наступныя функцыі:

- 1) развіваюць мастацкі густ дзіцяці;
- 2) садзейнічаюць узнікненню эмпатыі ў адносінах да герояў твора;
- 3) пашыраюць літаратурны вопыт дашкольнікаў, якія даведваюцца пра новыя жанры;
- 4) спрыяюць развіццю чужа мовы, фарміруюць уменне карыстацца вобразна-выяўленчымі сродкамі фальклора, вобразнымі словамі і выразамі ў гутарковым маўленні;
- 5) стымулююць самастойны пошук выразных сродкаў для стварэння вобраза, заахвочваюць да імпрывізацыі маналогаў, дыялогаў у гульні-драматызацыі.

Прымаўкі карысны тым, што маюць спецыфічную інтанацыю, многія з іх пабудаваны на лексічных сродках выразнасці (параўнаннях, эпітэтах), яны змяшчаюць адносіны народу да нейкай з’явы ці прадмета. В.П. Адрыянава-Ператц адзначае, што прымаўкі ў абагуленым выказванні пра тыповыя з’явы змяшчаюць у сабе найбольш устойлівую частку лексікі мовы, у іх адсутнічае празмернае прыхарошванне, думкі перадаюцца толькі самымі неабходнымі і толькі дакладна адабранымі словамі [7, с. 174]. Акрамя таго, як трапна адзначае Н.А. Дзмітрыева, у прымаўках тое, што адлюстравана словам у большай ці меншай ступені зразумела: эмоцыі, настрой, перажыванні [6, с. 17]. Выкарыстоўваючы ў сваім маўленні прымаўкі, дзеці вучацца ясна, лаканічна, выразна фармуляваць свае думкі і пачуцці, інтанацыйна афармляць сваю гаворку, развіваюць уменне творча карыстацца словам, вобразна і яскрава апісваць з’явы і прадметы. Па назіранні К.Д. Ушынскага, прымаўкі дапамагаюць «выламаць маўленне дзіцяці» [5, с. 26].

У дашкольнікаў нават старэйшага ўзросту нярэдка сустракаюцца праблемы з успрыманням і разуменнем малых форм фальклора. Вядома, што дашкольнікам цяжка зразумець і інтэрпрэтаваць сэнс прымавак, бо для гэтага неабходны пэўны інтэлектуальны ўзровень, веданне асноўных маральна-этычных правілаў. Асобныя дзеці могуць толькі пераказаць асноўны сюжэт, назваць герояў, г.зн. узнавіць наглядны адзінкавы вобраз, які адпавядае канкрэтнай сітуацыі. Падтэкст, які складае найчасцей ідэйна-зместавую аснову прымаўкі застаецца для дашкольнікаў недасягальным. Менавіта таму для паўнаватраснага разумення і ўспрымання такой фальклорнай формы, як прымаўка неабходна мэтанакіраваная работа ў гэтай галіне з дзецьмі і малодшага і сярэдняга ўзростаў, каб пасля, у старэйшым узросце, не сутыкацца з верагоднымі цяжкасцямі. Е.А. Флерына, А.П. Усава, Р.Н. Кліменка, Н.І. Арлова, Н.М. Гаўрыш, каб пазбегнуць зазначаных праблем у разуменні сэнсу прымавак і іх ужыванні, прапаноўвалі «*надсвечваць*» імі працоўную дзейнасць, калі дзеці будуць вучыцца натуральна, нязмушана ўжываць гэтыя творы ў патрэбнай сітуацыі.

Даследчыкі праблем разумення малых форм фальклора дзецьмі дашкольнага ўзросту (Н.М. Гаўрыш, Р.Н. Кліменка, Э.А. Федэравічэне і інш.) слухна адзначалі, што

ў дзяцей у працэсе аўдыравання ўзнікаюць асацыяцыі, прычым не на змест усёй прымаўкі, а на нейкае асобнае слова з яе і гэта перашкаджае дзіцяці адарвацца ад канкрэтнай сітуацыі, перайсці да абагуленага вобразу. Напрыклад, у прымаўцы «Людзей слухай, а свой розум май»: «Гэта пра нейкіх людзей, што многа размаўлялі і згубілі розум»; «Ад крадзенага не пасыщеш» – «Гэта пра злодзея» і г.д. Тым не менш пры сістэматычнай працы дзяцей з прымаўкамі старэйшыя дашкольнікі ўжо здольны не толькі разумець фальклорныя выразы, але і рабіць на іх аснове ўласныя лагічныя вывады.

Загадкі спрыяюць фарміраванню вобразнасці маўлення дашкольнікаў, бо ўключаюць у сябе шматлікія сродкі выразнасці (прыём персаніфікацыі, выкарыстанне шматзначнасці слова, азначэнняў, эпітэтаў, параўнанняў, асаблівай рытмічнай арганізацыі). Загадкі ўзбагачаюць слоўнік за кошт шматзначнасці слоў, фарміруюць разуменне пераноснага значэння слова. Загадкі карысны і ў працэсе засваення гукавога і граматычнага ладу маўлення, прымушаюць дзіцяці звярнуць увагу на моўную форму і рабіць прымітыўны яе аналіз. Паводле Н.А. Апалонавай, загадкі развіваюць здольнасць аналізаваць, абагульняць, фарміруюць уменне выразна выдзяляць характэрныя прыметы прадметаў і з'яў, уменне ярка і лаканічна перадаваць вобразы прадметаў, развіваюць у дзяцей «паэтычны погляд на рэчаіснасць» [1, с. 79].

Арыгінальная метадыка працы дзяцей з загадкамі распрацавана Ю.Р. Іларыёнавай. Даследчыца лічыла, што загадкі фарміруюць асаблівае чуццё мовы ў дзяцей, якія вучацца выкарыстоўваць розныя маўленчыя сродкі, адбіраць трапныя і дакладныя словы, паступова авалодваюць вобразнай сістэмай роднай мовы. Пры гэтым звязнае маўленне апісальнага характару яна лічыла мэтазгодным развіваць у спалучэнні загадак з выкарыстаннем літаратурных твораў, ілюстрацый, карцін.

Эксперыментальныя даследаванні Н.М. Гаўрыш паказваюць, што дашкольнікам значна цяжэй адгадаць загадкі метафарычнага зместу, чым апісальныя. Яна звярнула ўвагу на тое, што некаторыя дзеці не разумеюць вобразнага ладу мовы загадак і не адэкватна інтэрпрэтуюць метафары. У большасці выпадкаў у дзяцей узнікаюць асацыяцыі на нейкае асобнае слова ці спалучэнне слоў. Напрыклад, у загадцы пра воблака на слова «белы»: «Гэта белыя мядзведзі», «Лебедзь, бо ён белы»; у загадцы пра лісу асацыяцыі на словы «няма дыму і пажару» – «Гэта пажарная машына», «Пажарнікі, бо яны пажар тушаць, і няма дыму і пажару» [3, с. 19].

Цікава, што ў апавяданні, казцы, вершы дзеці значна лягчэй успрымаюць метафару, чымсці ў загадцы. Гэта тлумачыцца тым, што ў мастацкім тэксце апісваецца рэальная сітуацыя, а загадка – гэта выказванне не прамое, завуаліраванае, прыхаванае. Таму асваенне вобразнага ладу мовы, усведамленне пераноснага сэнсу слоў і словазлучэнняў магчыма толькі на пэўным узроўні развіцця абстрактнага і вобразнага мыслення. Педагогу неабходна планаваць працу па развіцці звязнага маўлення дашкольнікаў такім чынам, каб ужо ў малодшым узросце ў дзяцей закладваліся ўменні працы з вершамі і невялікімі па памеры праявічымі творами.

Псіхалагі, педагогі, лінгвісты (А.А. Пацябня, Л.С. Выгоцкі, А.У. Запарожац, В.К. Харчанка, К.Е. Хаменка, Н.М. Юр'ева, В.І. Малініна, Э.А. Федэравічэне, А.М. Сямкова і інш.) тлумачылі цяжкасці, што ўзнікаюць у працэсе разумення дзецьмі пераноснага сэнсу слоў і словазлучэнняў, наяўнасцю ў маўленчым вопыце дзяцей у адрозненні ад дарослых пераважнай большасці слоў з адзіным прамым намінацыйным значэннем, якое адлюстроўвае асноўны значны прадметна-лагічны змест. Існуе і іншая праблема: дзеці разумеюць лексічныя сродкі выразнасці ў пачутым тэксце, аднак не ўжываюць іх на практыцы. На гэтую акалічнасць звяртаў увагу і калектыў навукоўцаў пад кіраўніцтвам Ф.А. Сахіна (В.І. Логінава, А.І. Максакаў, Е.М. Струніна, А.Р. Тамбоўцава, А.С. Ушакова, М.Ф. Фамічова) і раіў сінонімы, антонімы, шматзначныя словы і інш. пераносіць у сістэматычныя творчыя практыкаванні: «Не заўсёды дзеці выкарыстоўваюць атрыма-

ныя веды і ўменні ва ўласнай дзейнасці. Яны заўважаюць вобразныя словы, параўнанні, эпітэты ў літаратурным творы, аднак самі прымяняць іх не могуць. Выкананне творчых заданняў, г.зн. сістэматычныя практыкаванні, дапамагаюць ім выкарыстоўваць гэтыя веды ў сваім маўленні і ў самастойнай дзейнасці – творчым апавяданні» [5, с. 161].

Практыка паказвае, што пры адгаванні загадак дзеці старэйшага ўзросту няўважліва слухаюць тэкст загадак, не запамінаюць поўнасцю іх змест, пры адгаванні і параўнанні не выкарыстоўваюць усе прыметы з тэксту. Прычына гэтага ў тым, што дзеці не маюць дастаткова ведаў пра загаданае, а таму не здольны правільна прааналізаваць, параўнаць, абагуліць прыметы, што падаюцца ў фальклорных творах. Прычым нават калі дзіцяці дае дакладны адказ, неабходна адрозніваць адгаванне мэтанакіраванае і выпадковае. Мэтанакіраваныя адказы дашкольнікаў з'яўляюцца ў працэсе зацікаўленых, самастойных пошукаў, праверак дакладнасці магчымых адгадак, імкнення патлумачыць свой адказ, аргументавана даказаць яго правільнасць. Пры мэтанакіраванай працы пераважная большасць старэйшых дашкольнікаў здольна адгадаць загадкі як з дакладна названымі прыметамі, так і з зашыфраванымі ў падтэксце.

Калыханкі карысны для дзяцей старэйшага ўзросту тым, што даюць дзіцяці ўзоры шматлікіх граматычных форм і сінтаксічных канструкцый. Калыханкі можна выкарыстоўваць для навучання дашкольнікаў утварэнню аднакарэнных слоў (кот – коцік – каток – коця – каточак і г.д.). Калыханкі – эфектыўны сродак фарміравання фанематычнага ўспрымання, чаму садзейнічае іх асаблівая інтанацыйная арганізацыя (працяглае выдзяленне галосных гукаў, павольны тэмп, просты рытміка-інтанацыйны малюнак і інш.), паўторы фанем, гукаспалучэнняў і гукаімітацый. Калыханкі садзейнічаюць хуткаму запамінанню слоў і іх форм, словазлучэнняў, знаёмяць з новай лексікай, што абумоўлена іх станоўчым эмацыйным падтэкстам. Калыханкі карысны для старэйшых дашкольнікаў магчымасцю іх выкарыстання ў працы над інтанацыйнай выразнасцю маўлення, бо гэтыя творы як раз і будуцца на гукаспалучэннях-наігрышах, якія паўтараюцца некалькі разоў з рознай інтанацый, а напеўнасць і асаблівы рытм калыханак вучыць дзяцей плаўнаму вымаўленню фраз і сказаў.

Фальклорныя *песні, пацешкі, пястушкі* эфектыўна выкарыстоўваць для фарміравання граматычнага ладу маўлення, у навучанні дзяцей утварэнню аднакарэнных слоў, у развіцці фанематычнага слуха, бо ў іх змяшчаюцца гукаспалучэнні-наігрышы, якія паўтараюцца ў розным тэмпе і з рознай інтанацый. Канцэнтрацыя ў песнях і пацешках эпітэтаў, параўнанняў, сінонімаў, антонімаў спрыяе лаканічнасці, выразнасці і вобразнасці звязнага выказвання дзяцей. Пацешкі, хуткагаворкі, прымаўкі мэтазгодна выкарыстоўваць пры фарміраванні дакладнасці і звонкасці гукавымаўлення, дыкцыі, якая адпаведна ўплывае і на звязнае маўленне дашкольніка. Малыя формы фальклору лаканічныя і дакладныя па форме, глыбокія і не складаныя па зместу, рытмічныя і запамінальныя. Яны садзейнічаюць развіццю рухомасці і гібкасці артыкуляцыйнага апарата, дыкцыінай працы, фарміруюць правільнае гукавымаўленне, дапамагаюць засваенню дзіцяці інтанацыйнага багацця мовы, рознага тэмпу вымаўлення.

Удала падабраная, з выразнасцю агучаная пацешка можа дапамагчы ўстанавіць кантакт з дзіцём, вызваць у яго станоўчыя эмоцыі, сімпатыю да яшчэ малазнаёмага выхавацеля. У тэкст пацешкі можна ўставіць любое імя, не змяняючы зместу, што выклікае ў дашкольнікаў радасны настрой, жаданне паўтарыць тэкст. У кантэксце старэйшага дашкольнага ўзросту пацешкі можна выкарыстоўваць пры падрыхтоўцы да сна, падчас апанання на прагулку, умывання, у працэсе гульнявой дзейнасці. З часам дзеці прывучаюцца самастойна выкарыстоўваць пацешкі ў сваіх гульнях, суправаджаючы імі працэс кармлення лялькі ці ўкладванне яе спаць.

Песні і лічылкі асабліва эфектыўна выкарыстоўваць на музычных і фізкультурных занятках. Лічылкі не проста актывізуюць маўленчыя дзеянні дашкольнікаў, яны да-

звальяюць зрабіць гэта нязмушана, натуральна. Па-сутнасці, дзецям можна толькі даць узор цікавага твора, а яны з задавальненнем запамінаюць лічылку, якая ім падабалася самастойна, у працэсе гульнявой дзейнасці з аднагодкамі. Дзіцячыя народныя песні развіваюць не толькі музычны слых і памяць, але і лёжкія, дыханне, галасавы апарат, бо большасць заклічак, дражнілак, спяваюцца поўным голасам, як можна гучней, з суправаджэннем рухаў рукамі. Сукупнасць рухаў цела, дробнай маторыкі рук і органаў маўлення спрыяюць зняццю напругі, вучаць карыстацца маўленчымі паўзамі, дапамагаюць пазбавіцца манатоннасці вымаўлення, нармалізуюць тэмп і фарміруюць правільнае вымаўленне. Завучванне тэкстаў песен паралельна з рухамі спрыяе развіццю памяці і ўяўленню дзяцей, актывізуе працэсы думання, што ў сукупнасці непасрэдным чынам добратворна ўплывае на развіццё звязнага маўлення. Думаецца, карыснымі прыёмамі могуць стаць у педагогічным арсенале выхавацеля музычныя гульні-загадкі, гульні-фантазіі з эмацыйнымі паштоўкамі, прыдуманне дадатковых прадметных вобразаў у фальклорным творы сугучных рознаму эмацыйнаму зместу музыкі.

Забаўлянкi, байкі, песні таксама вядомы і любімы дзецьмі, аднак вытлумачэнне іх зместу найчасцей зводзіцца дзецьмі да пераліку персанажаў. Прычыны гэтага ў несістэматычнай працы педагогаў па выкарыстанні малых форм фольклора ў развіцці маўлення дзяцей. Айчынныя даследчыкі Н.С. Старжынская і Д.М. Дубініна падкрэсліваюць, што дзеці старэйшага ўзросту здольныя перажываць у сваіх уяўленнях змест фальклорных твораў: «У гэтым узросце яны пераходзяць на стадыю ўласна мастацкіх адносін да літаратуры. Тут успрыманне мастацкага твора суправаджаецца спачуваннем, здольнасцю перажыць змест твора ў сваіх дзеяннях, патрэбай утакога рода перажываннях» [8, с. 226]. Асэнсаванне зместу фальклорных твораў у дзяцей любога ўзросту найўна-рэалістычнае, аднак калі малодшыя дашкольнікі свае адносіны праяўляюць знешне ярка, не стрымана, то з 4–5 гадоў у іх назіраецца значна большая асэнсаванасць, глыбіня і ўстойлівасць меркаванняў. Гэтая акалічнасць сведчыць пра неабходнасць уключэння ў змест працы па развіццю маўлення старэйшых дашкольнікаў твораў з сур'ёзным маральна-этычным зместам, у якіх будзе выразна выяўлены канфлікт герояў, падзел на станоўчых і адмоўных персанажаў, матывіроўка паводзін герояў, логіка падзей. Менавіта ў гэтым узросце неабходна асабліваю ўвагу надаваць тым формам фольклора, якія стануць трывалай базай у будучым дарослым маўленні, увойдуць у актыўны ўжытак і ў пазнейшы ўзроставы перыяд. А гэта ўжо і народныя песні, і фразеалагізмы, і прымаўкі, а не толькі забаўлянкi, загадкі, хуткагаворкі. Неабходнасць працяглага і трывалага азнаямлення дзяцей з фальклорнымі творамі азначае і А.У. Запарожац: «Дзіця праходзіць доўгі шлях развіцця адносін да мастацкага твора: ад непасрэднага найўнага ўдзелу ў адлюстроўваемым падзеях да больш складаных формаў эстэтычнага ўспрымання, якія для правільнай ацэнкі з'яў патрабуюць умення заняць пазіцыю па-за імі, паглядваючы на іх быццам бы збоку» [8, с. 227].

Шэраг даследчыкаў (В.І. Глоцер, К.І. Чукоўскі і інш.) рэкамендавалі аддаваць перавагу ў развіцці маўлення старэйшых дашкольнікаў сярод розных фальклорных жанраў менавіта вершаваным (песні, вершы, пацешкі, пястужкі). У прыватнасці, Н.С. Старжынская і Д.М. Дубініна падкрэсліваюць, што «дашкольны ўзрост лічыцца найбольш спрыяльным перыядам мастацкага ўспрымання паэзіі. У гады дзяцінства назіраецца асаблівае імкненне дзіцяці да рытмічна арганізаванага складу маўлення. Дашкольнікі вельмі любяць вершы. Яны аадаюць ім відавочную перавагу ў параўнанні з праявічымі творамі. Дзяцей цягне да дынамічных рытмаў, радаснай мелодыкі, рыфмы. Яны без перапынку патрабуюць паўтараць кароткія, добра рытмізаваныя вершы з дакладнай, зразумелай і яркай рыфмай» [8, с. 229]. Дашкольнікі дакладна вызначаюць настраёнасць верша, нават калі не разумеюць значэння асобных слоў ці адлюстроўваемых пэўных сітуацый. Калі даросламу неабходна зразумець змест, то маленькія слухачы атрымліва-

юць задавальненне непасрэдна ад гучання верша. Разам з тым, такія фальклорныя жанры, як прымаўкі, прыказкі, байкі, не могуць быць паўнаважна засвоены дзецьмі самастойна, звычайным перайманнем з маўлення дарослых. Дашкольнікам нават старэйшага ўзросту неабходна тлумачыць іх падтэкст, аўтарскую думку, алегарычны змест.

Метады развіцця маўлення з выкарыстаннем малых форм фальклора вучоныя (Ф.А. Сахін, А.М. Бародзіч, С.С. Бухвостава, А.С. Ушакова, М.М. Аляксеева, В.І. Яшына) ўключалі ў агульную методыку працы з літаратурнымі творамі і кнігай, што не зусім апраўдана, бо многія малыя формы (пацешкі, лічылкі) ў адрозненні ад вялікіх (казка, апавяданне) не могуць быць у рамках традыцыйных метадаў цэнтральным і асноўным кампанентам, матэрыялам заняткаў па развіцці маўлення. Яны могуць толькі «падсвяціць», «упрыгожыць», «выхаваць», быць часткай агульнай працы, звязанай з сітэмай маўленчай дзейнасці. Самыя распаўсюджаныя метады развіцця маўлення дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту з выкарыстаннем малых форм фальклору наступныя:

1. *Чытанне выхавальніка*, г.зн. даслоўная перадача тэкста. Спецыфіка фальклорнага тэксту ў тым, што ён ствараўся для вуснага ўспрымання і вымаўлення, таму пажадана, каб выхавальнік чытаў творы напамяць. У такім выпадку маўленне будзе больш выразным, лаканічным, інтанацыйна багатым. Дзеці атрымаюць узор, які, магчыма, стане штуршком да іх асабістага жадання выказацца. Найчасцей чытанне суправаджаецца паказам карцін, рэпрадукцый, фотаздымкаў і інш.

2. *Завучванне напамяць*; гэты метады можна выкарыстоўваць у працы з рознымі жанрамі фальклору (лічылкі, хуткагаворкі, песні, байкі і інш.).

3. *Інсцэніраванне*, метады драматызацыі, узнаўлення тэксту. Найчасцей яго прымяненне зводзіцца да тэатралізаваных гульняў, поўнаасцю пабудаваных на фальклорным матэрыяле, або з уключэннем фальклорных твораў як аднаго з сюжэтных кампазіцыйных элементаў у працы са старэйшымі дашкольнікам.

4. *Маляванне* эпізодаў, адлюстраваных у фальклорным творы.

5. *Падбор* літаратурнага твора (твора жывапісу), адпаведнага фальклорнаму тэксту.

6. *Параўнанне* фальклорных твораў з супрацьлеглым зместам.

7. *Разгляд кнігі і малюнкаў* з яе.

8. *Славесныя гульні* («Адгадай, хто я», «Дакажы цікавей» і інш.).

Заняткі па азнаямленні дзяцей старэйшага ўзросту з фальклорнымі творамі не могуць быць працяглымі (звычайна 15–20 хвілін), таму важна звяртацца да іх па-за заняткамі, у розных відах дзейнасці. Гэтаму могуць садзейнічаць наступныя метады:

1. *Гутарка* пасля знаёмства з твораў. З дзецьмі вядуць размову пра жанр твора, змест, сродкі мастацкай выразнасці.

2. *Прагляд мультфільмаў* па фальклорнаму твору, што эфектыўна толькі пасля знаёмства з самім твораў.

3. *Паслухоўванне аўдыёзапісаў*.

4. *Падбор параўнанняў, эпітэтаў, антонімаў, сінонімаў, рыфмы да слоў і словазлучэнняў* з фальклорнага твора малой формы.

5. *Чытанне з музыкальным суправаджэннем*.

6. *Перастварэнне* фальклорнага твора малой формы (прыказкі, загадкі, фразеалагізма, песні) ў апавяданне ці казку.

7. *Харавое агучванне* фальклорных твораў.

8. *Спяванне* фальклорных твораў малой формы.

9. *Мадэляванне* сюжэтнага верша.

10. *Элементарны эмацыйна-вобразны аналіз* тэкста.

11. *Прыдумванне* ўласнага твора па ўзоры фальклорнага.

12. *Чытанне* твораў розных жанраў, аб'яднаных адной тэмай, або твораў з супрацьлеглым зместам.

Фальклорныя творы, якія адабраны з улікам узроставых асаблівасцей дзяцей, даступны для іх успрымання і разумення, з'яўляюцца эфектыўным сродкам фарміравання мастацкага густу дашкольнікаў, «прышчаплення» ў іх асноў народнай маралі і этыкі, развіцця звязнага маўлення. Пры гэтым педагогу неабходна планаваць працу па развіцці звязнага маўлення дашкольнікаў такім чынам, каб ужо ў малодшым узросце ў дзяцей закладваўся падмурак працы з вершамі і невялікімі па памеры праявічымі творамі. Толькі адштурхоўваючыся ад ужо засвоенага разумення метафарычнага, падтэкставага зместу, можна ісці ў накірунку развіцця маўлення старэйшых дашкольнікаў з дапамогай прымавак, загадак, фразеалагізмаў, баек – тых фальклорных жанраў, якія не могуць быць паўнаважна засвоены дзецьмі самастойна як звычайнае перайманне з маўлення дарослых.

Малыя формы беларускага фальклору (вершы, лічылкі, загадкі, прымаўкі, пацешкі, песні, хуткагаворкі) эфектыўны ў інтэграваным выкарыстанні: на занятках, у працэсе музычнай, фізкультурнай, побытавай, самастойнай дзейнасці дзяцей (у гульнях, на прагулцы, падчас адпачынку, перад сном), у спалучэнні з рэкамендацыйна-глумачальнай працай з бацькамі дзяцей. У такім выпадку гэтыя творы станюцца ўплываюць на розныя аспекты маналагічнага і дыялагічнага маўлення дашкольніка, інтанацыйную выразнасць маўлення, фарміруюць уменні пераказу і творчага апавядання (сачынення), інсцэніравання. Спалучэнне розных метадаў стымулюе дзяцей да назірання за мовай твораў, за іх вобразным, эмацыйным ладам, а ў цэлым спрыяе паўнаважнаму ўспрымання і разуменню фальклорнага тэкста.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Аполлонова, Н.А. Приобщение дошкольников к русской национальной культуре / Н.А. Аполлонова // Дошкольное воспитание. –1992. –№ 5, 6.
2. Беларуская дзіцячая літаратура: вучэб. дапам. / А.М. Макарэвіч, В.М. Смаль [і інш.]; пад агул. рэд. А. Макарэвіча, М. Яфімавай. – Мінск : Выш. шк., 2008. – 688 с.
3. Загрутдинова, М. Использование малых фольклорных форм/ М. Загрутдинова, Н. Гавриш // Дошкольное воспитание. –1991. –№9. –С. 16–22.
4. Концепция образования и воспитания в Беларуси / под ред. В.П. Пархоменко. – Мінск: Адукацыя і выхаванне. – 1994. – 48 с.
5. Развитие речи детей дошкольного возраста /под ред. Ф.А. Сохина. –М.: Просвещение, 1984. –223с.
6. Романенко, Л. Устное народное творчество в развитии речевой активности детей / Л. Романенко // Дошкольное воспитание. –1990. –№ 7. –С. 15–18.
7. Русское народное творчество и обрядовые праздники в детском саду /под ред. А.В. Орловой. –Владимир: Академия, 1995. –185с.
8. Старжинская, Н.С. Методыка развіцця роднай мовы: вучэб. дапаможнік / Н.С. Старжинская, Д.М. Дубініна. – Мінск : Выш. шк. – 2008. – 301 с.
9. Шинкарь, Г. Использование фольклора в работе с детьми младшего возраста / Г. Шинкарь, И. Новикова // Дошкольное воспитание. –1990. –№10. –С. 8–15.

Smal V.M. Form of the Belarusian Folklore as Factor Language Development and Education of Preschool Children

The article considers the value of folklore in the development of effective speech of children, methods and techniques of teaching, common problems their solutions preschool teachers.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 14.02.2014

УДК 373.2

Т.В. Александрович, Л.В. Могорита

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается сущность феномена «адаптация», определяется понятие «адаптация детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования», анализируются факторы, влияющие на течение адаптационного процесса. Исходя из определенных теоретических оснований разработана структурно-функциональная модель организации адаптационного периода детей к условиям учреждения дошкольного образования и программа взаимодействия педагогов учреждения дошкольного образования в адаптационной группе кратковременного пребывания детей с родителями «Кроха». Модель включает целевой, содержательный, процессуально-методический, организационно-методический и результативно-оценочный блоки и направлена на амплификацию взаимодействия педагогов с детьми и родителями в специально созданных условиях.

Введение

Одной из актуальных проблем дошкольного образования остается адаптация ребенка раннего возраста к учреждению дошкольного образования. Адаптация как процесс привыкания индивида к новым условиям жизнедеятельности неизбежна в тех случаях, когда возникают противоречия между возможностями ребенка и требованиями среды. Адаптационные возможности ребенка 2–3 года жизни ограничены, изменение условий жизнедеятельности и необходимость выработки новых форм поведения требуют от него значительных усилий, вызывают ряд психологических и педагогических проблем и могут привести к необратимым нарушениям в психофизическом и личностном развитии ребенка. В связи с этим создание оптимальных психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации детей раннего возраста и их социализации, является актуальным и необходимым.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих процесс адаптации детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования. Задачи исследования:

1. Конкретизировать сущность феномена адаптации. Определить факторы, влияющие на протекание адаптационного процесса.
2. Разработать научно-методический инструментарий процесса адаптации детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования.
3. Оценить эффективность комплекса психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию адаптационного периода детей раннего возраста.

Объект исследования – процесс адаптации детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования. Предмет исследования – психолого-педагогические условия, обеспечивающие успешную адаптацию детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования.

При проведении исследования мы исходили из гипотезы, согласно которой адаптация детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования будет проходить более эффективно, если:

- 1) содержание и методы педагогического взаимодействия в подсистемах «педагог–ребенок», «педагоги–родители», «родители–ребенок» определяются исходя из уровня готовности ребенка к поступлению в учреждение дошкольного образования;
- 2) обеспечивается подготовка ребенка и родителей к учреждению дошкольного образования;

3) организация педагогического сопровождения ребенка в период адаптации осуществляется в соответствии с прогнозируемой группой адаптации.

Теоретические аспекты проблемы адаптации детей раннего возраста к условиям учреждения дошкольного образования

В современной психолого-педагогической литературе существуют различные подходы и определения феномена адаптации.

1. Тавтологические определения. Эта группа определений характеризуется одним признаком: понятие адаптации воспринимается просто как перевод с латинского слова «*adapto*» в значении ‘приспособление организмов к среде’ без раскрытия содержания термина «приспособление».

2. Определение понятия через «главный» признак. Эти определения исходят из особенностей структурно-функциональной организации живого и в целом имеют четко выраженный организмоцентрический характер. Все многообразие признаков организмов разделяется на четыре основные группы: биохимические, морфологические, физиологические, поведенческие. В зависимости от этого деления дается и соответствующая классификация адаптаций. Физиологическая адаптация рассматривается как способность организма целесообразно и пластично перестраивать свои функции в соответствии с требованиями внешней среды. Социальная адаптация представляет собой процесс и результат приспособления индивида к условиям социальной среды. Психологическая адаптация связана с приспособлением человека к требованиям общества в соответствии со своими интересами и нуждами. Основными механизмами психологической адаптации являются ассимиляция (приспособление среды под свои нужды) и аккомодация (усвоение требований, употребление среды). Успешность психологической адаптации зависит от степени сбалансированности этих механизмов и гибкости их функционирования.

3. Полисемантический характер определения понятия, учитывающий противоречивое содержание самого процесса адаптации – как процесса и как результата. В трактовке понятия адаптации как процесса выделяются два аспекта: онтогенетический и филогенетический. В первом случае процесс адаптации заключается в формировании полезных организму признаков и организации в целом на основе реализации исторически сложившейся наследственной нормы реакции генотипа в типичных для данного вида условиях среды. Понятием онтогенетической адаптации охватываются и все полезные особенности, возникающие по ходу эмбриогенеза и затем исчезающие, т.е. имеющие временный характер. Адаптация есть нечто такое, чем потенциально может обладать организм или популяция для существования в условиях, которые изменятся в будущем [1].

Анализ теоретических исследований по проблеме адаптации позволил выявить различия в подходах к данной проблеме в различных психологических школах. Когнитивная психология (Г. Гибш, Ж. Пиаже и др.) рассматривают адаптацию с позиции «конфликт–угроза–реакция приспособления». Т.е. если в процессе информационного взаимодействия со средой личность сталкивается с информацией, противоречащей имеющимся у нее установкам, возникает рассогласование между содержательным компонентом установки и образом реальной ситуации. Это расхождение (когнитивный диссонанс) переживается как состояние дискомфорта (угроза). Угроза в свою очередь стимулирует личность к поиску возможностей снятия или уменьшения когнитивного диссонанса. По Ж. Пиаже, адаптация выступает процессом, способствующим установлению соответствия между позициями, познавательными схемами личности и характеристиками объекта, образом реальной ситуации. Движущей силой адаптационных процессов является конфликт, выражающийся в когнитивном диссонансе.

Необихевиористы (Э. Толмен, Э.Л. Торндайк, К. Халл и др.) определяют адаптацию как состояние гармонии между индивидом и природной или социальной средой,

в котором потребности индивида, с одной стороны, и требования среды – с другой – полностью удовлетворены. При этом критерием эффективности адаптации выступает максимальное удовлетворение потребностей индивида без нарушений требований среды. Таким образом, адаптация личности рассматривается как пассивный процесс, где исключается преобразующая деятельность.

В рамках психоаналитического направления (Г. Гартман, А. Фрейд, З. Фрейд) социальная адаптация трактуется как процесс, выражающийся в гомеостатическом равновесии личности с требованиями внешнего окружения (среды). Содержание процесса адаптации описывается обобщенной формулой: конфликт–тревога–защитные реакции. Источником адаптации личности исследователи считают конфликт, возникающий вследствие несоответствия потребностей человека, его побуждений, влечений, возможностей содержательным, нормативным требованиям среды, социальным нормам, правилам, которые носят ограничивающий характер. В процессе адаптации активно изменяются как личность, так и среда, в результате чего между ними устанавливаются отношения адаптированности. Хорошо адаптированным психоаналитики называют человека, у которого продуктивность, способность наслаждаться жизнью и психическое равновесие не нарушены. Следовательно, критериями успешности адаптации человека является психическое равновесие, наслаждение жизнью, эмоциональное самочувствие.

В гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) процесс адаптации описывается формулой: конфликт–фрустрация–акты приспособления. При этом конфликт возникает при рассогласовании реальности не с любыми потребностями вообще, а лишь тогда, когда фрустрируются фундаментальные, базальные потребности личности. К их числу А. Маслоу относит физиологические потребности, потребность в безопасности, уважении, признании, любви и самоактуализации.

Ряд отечественных психологов (В.Г. Крысько, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.) рассматривают адаптацию как процесс приспособления строения и функций организмов к изменяющимся условиям среды. По мнению авторов, адаптация – это свойство организма, процесс, при котором организм приспосабливается к изменяющимся условиям среды, в результате чего достигается равновесие между средой и организмом, результат взаимодействия в системе «человек–среда», цель, к которой стремится организм. Критериями успешности осуществления адаптации исследователи называют отсутствие конфликтов в системе «личность–социальная действительность», удовлетворение потребностей в ходе осуществления деятельности [2].

Таким образом, проведенный теоретический анализ проблемы адаптации позволяет резюмировать, что в зависимости от теоретического подхода адаптация определяется как пассивное приспособление индивида; как соотношение изменений среды и личности; как установление соответствия между познавательной сферой личности и характеристиками объекта; как процесс приспособления организма к новой среде; как результат приспособительного процесса; как свойство любой живой саморегулируемой системы, обеспечивающее ее устойчивость к условиям внешней среды. С учетом вышеизложенного, адаптация детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования определяется нами как динамический процесс вхождения ребенка в новую социальную среду и интеграция с ней, т.е. адекватное восприятие окружающей действительности, установление адекватной системы отношений и общения с окружающими.

Сложный и многосторонний процесс адаптации подвержен влиянию разных факторов, которые определяют ее течение, темпы и результаты. В научно-методической литературе представлены разные группы факторов: внешние и внутренние; биологические и социальные; объективные и субъективные факторы, которые зависят и не зависят от педагогов учреждения дошкольного образования.

К числу объективных факторов относятся:

- 1) внешнесредовые (социально-экономические, социокультурные, экологические особенности страны и региона, в котором проживает ребенок);
- 2) педагогические (программа обучения; личность воспитателя, его компетентность, стиль общения; состояние материально-технической базы учреждения дошкольного образования, санитарно-гигиенические условия);
- 3) семья (материальные, жилищно-бытовые условия семьи; общекультурный уровень родителей, их социальный статус; характер супружеских и детско-родительских отношений; стиль семейного воспитания);
- 4) группа сверстников [3–5].

В группу субъективных факторов входят такие, как состояние здоровья, возрастные и индивидуальные особенности дошкольников, уровень тренированности их адаптационных возможностей. Объективные и субъективные факторы находятся в неразрывном единстве, постоянной связи и могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на процесс социальной адаптации детей раннего возраста. К социальным факторам относят условия жизни ребенка в семье; опыт общения и эмоционального отношения ребенка со сверстниками и взрослыми; сформированность культурно-гигиенических навыков и привычек; особенности семейного воспитания. Биологические факторы определяют состояние здоровья и уровень развития ребёнка (токсикозы и заболевания матери во время беременности, осложнения при родах, заболевания новорожденного в первые три месяца, частота заболеваемости до посещения учреждения). Первые три фактора определяют кислородную обеспеченность мозга плода и новорожденного, последующие сказываются на соматическом состоянии ребенка, в результате чего может возникнуть нарушение функциональной активности систем и увеличение степени тяжести адаптации.

Обеспечить благоприятное течение адаптационного периода детей раннего возраста позволяет организация соответствующего педагогического сопровождения каждого ребенка. Под педагогическим сопровождением следует понимать метод взаимодействия ребенка и взрослого, направленного на создание оптимальных психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации детей раннего возраста и их социализации. В процессе такого сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой.

Организация, методы и результаты эмпирического исследования

Эмпирическое исследование, направленное на изучение практики работы учреждения дошкольного образования по организации процесса адаптации, проводилось на базе учреждения дошкольного образования «Ясли-сад №1 г. Лунина» (экспериментальная группа) и «Ясли-сад №10 г. Лунина» (контрольная группа) с февраля по октябрь 2012 г. В исследовании приняли участие 60 детей раннего возраста и 30 родителей.

Целевые приоритеты и задачи констатирующего этапа: выявление особенностей и характера процесса адаптации детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования; диагностика готовности детей раннего возраста к поступлению в учреждение дошкольного образования и уровня адаптированности ребенка к новым условиям жизни. В качестве диагностирующего инструментария были использованы следующие методы и методики: контент-анализ листов адаптации, диагностика определения готовности детей раннего возраста к поступлению в учреждение дошкольного образования (Л.К. Печора), анкетирование родителей для выявления способности ребенка адаптироваться к жизни, метод направленной беседы.

Анализ листов адаптации за период 2009–2011 гг. показал, что у 20% детей адаптация проходила в тяжелой степени, у 70% детей – в средней степени и только у 10%

осознает, что чувствует ребенок, с которым он играет?	25	83	5	17	26	86	4	14
---	----	----	---	----	----	----	---	----

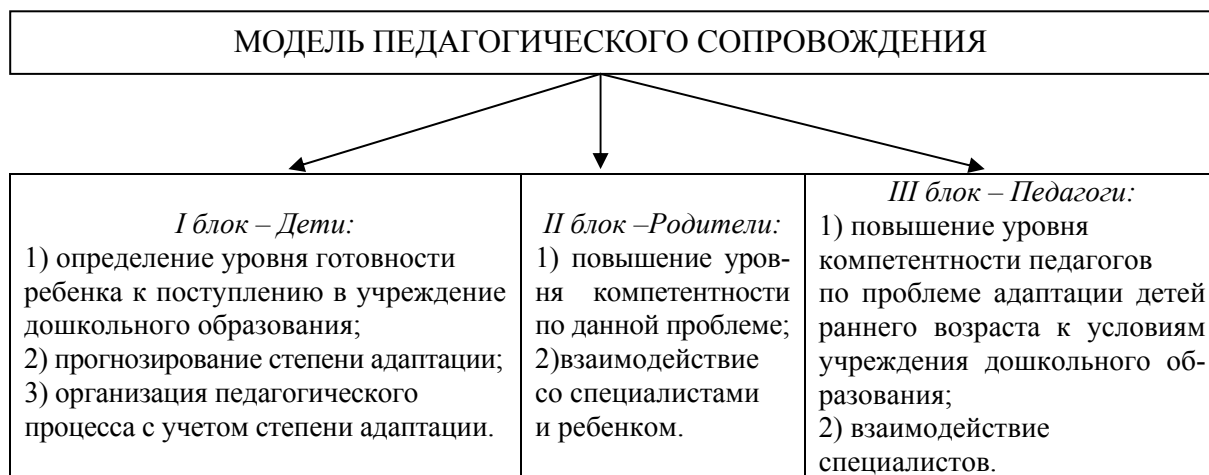
Продолжение таблицы 1

6. Бывает ли так, что Ваш ребенок проявляет признаки «жестокости» к другим детям (дергает, щипает других детей)?	20	66	10	34	18	60	12	40
Итого:	142		38		139		41	

Анализ полученных данных анкетирования родителей показал, что большинство детей (78% в ЭГ и 77% в КГ) способны адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности. Детям характерен интерес, внимание к сверстнику и эмоциональные реакции при взаимодействии со сверстником, потребность в общении, инициативные действия, направленные на установление контакта. На основании данных диагностического интервью, которые позволяют определить различия в поведении и потребности в общении и определить (условно) степень адаптации, а также наблюдений за психологическими проявлениями ребенка, мы предположили, что легкая степень адаптации (III группа) будет у 20% детей ЭГ и у 30% детей КГ; средняя степень адаптации (II группа) – у 50% детей ЭГ и у 40% детей КГ; тяжелая степень адаптации (I группа) – у 30% детей и экспериментальной и контрольной групп.

Полученные в ходе констатирующего этапа экспериментальной работы данные (уровень готовности ребенка к поступлению в учреждение дошкольного образования, прогнозируемая степень адаптации, способность ребенка адаптироваться к жизни) были использованы нами для разработки модели организации адаптационного периода и программы сопровождения адаптации ребенка к учреждению дошкольного образования.

Таблица 2– Модель педагогического сопровождения адаптации детей к условиям учреждения дошкольного образования



УЧЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ

- 1) знание и учет педагогами и родителями возрастных и индивидуальных особенностей ребенка;
- 2) сотрудничество педагогов с семьей ребенка по данной проблеме;
- 3) подготовка и определение уровня готовности ребенка к поступлению в учреждение дошкольного образования;
- 4) организация педагогического сопровождения ребенка в период адаптации в соответствии с прогнозируемой группой адаптации;

- 5) создание эмоционально-благоприятной атмосферы в период адаптации;
- 6) создание соответствующей предметно-развивающей среды.

Для реализации модели педагогического сопровождения детей раннего возраста нами была разработана специальная программа. Ее цель – создание в рамках учреждения дошкольного образования оптимальных педагогических условий, которые обеспечат благоприятное течение процесса адаптации и максимальное личностное развитие ребенка. Задачи:

- 1) предупреждение тяжелой степени адаптации и дезадаптации детей к учреждению дошкольного образования;
- 2) содействие ребенку в адаптации и ранней социализации;
- 3) психологическое обеспечение адаптационного процесса.

Основные принципы педагогического сопровождения:

- 1) принцип развития личности за счет ее собственной активности;
- 2) ориентации на субъект-субъектное взаимодействие;
- 3) непрерывности;
- 4) открытости;
- 5) индивидуализации;
- 6) гуманизации.

Программа включает в себя 3 блока: сотрудничество с детьми, сотрудничество с родителями, сотрудничество с педагогами.

Таблица 3 – Программа педагогического сопровождения адаптации детей

Сотрудничество с детьми	Сотрудничество с родителями	Сотрудничество с педагогами
Подготовка ребенка к поступлению в учреждение дошкольного образования; организация педагогического процесса в соответствии с прогнозируемой группой адаптации.	Повышение уровня педагогической компетентности родителей по подготовке ребенка к поступлению в учреждение дошкольного образования; участие родителей в организации и осуществлении педагогического сопровождения процесса адаптации.	Повышение уровня компетентности педагогов по проблеме организации и осуществления педагогического сопровождения детей в период адаптации; создание соответствующей среды в группе.
Формы сотрудничества		
1) адаптационные игры; 2) система мероприятий психотерапевтического эффекта; 3) музыкотерапия; 4) сказкотерапия; 5) анималотерапия; 6) глинолтерапия; 7) арт-терапия; 8) тестопластика;	1) семинар «Как подготовить ребенка к поступлению в дошкольное учреждение»; 2) практикум «Режим дня и рацион питания»; 3) мастер-класс «Игры ребенка»; 4) день открытых дверей «Мы рады вам»; 5) консультация «Кризис трех	1) теоретический семинар «Характеристика адаптационного процесса ребенка раннего возраста»; 2) проблемный семинар «Организация педагогического сопровождения с учетом прогнозируемой степени адаптации»;

9) импровизация; 10) игровые занятия; 11) подвижные игры; 12) общение; 13) коммуникативные игры.	лет. Как помочь ребенку»; 6) тренинг «Первый день ребенка в учреждении дошкольного образования».	3) практикум «Создание предметно-развивающей среды в группе»; 4) семинар-практикум «Эмоциональный комфорт ребенка».
--	---	--

Прогнозирование группы адаптации позволило нам определить методы и содержание педагогического взаимодействия с детьми в зависимости от потребностей, определяющих поведение ребенка в период адаптации. Так, в программу были включены игровые комплексы, направленные на сближение детей друг с другом, на развитие навыков общения, взаимодействия со сверстниками и с взрослыми, на развитие познавательной активности детей, интереса к окружающему, действиям взрослых. Развивающие музыкально-двигательные игры, игры с водой, песком, с вкладышами, лепка из солёного теста, обыгрывание построек, сюжетных игрушек и др. способствовали формированию игровых навыков детей, развивали умение играть рядом.

Составной частью предложенной программы работы в адаптационной группе «Кроха» являются разработанные рекомендации для педагогов учреждения дошкольного образования и родителей:

- 1) сотрудничество и координация усилий психолога, педагогов, родителей;
- 2) обеспечение возможности участия родителей в жизни ребенка в условиях новой социальной и образовательной среды;
- 3) установление доверительного личностного контакта с каждым ребенком;
- 4) разработка индивидуального режима адаптации ребенка к условиям учреждения дошкольного образования;
- 5) согласованность действий родителей и педагогов, сближение подходов к детям в семье и в детском саду;
- 6) создание для ребенка в учреждении дошкольного образования фона уверенности, обеспечивающего психологический комфорт: радость, забота, внимание, доброжелательность, чуткость;
- 7) формирование у ребенка адекватных формы общения с взрослыми и сверстниками, развитие предметно-действенной формы общения – одна из основных задач родителей при подготовке малыша к поступлению в учреждение дошкольного образования.

Оценка эффективности опытно-экспериментальной работы по адаптации детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования осуществлена с помощью критериально-диагностического инструментария на контрольном этапе эксперимента. Для изучения процесса адаптации детей к учреждению дошкольного образования нами была использована методика исследования психофизиологической адаптации детей к условиям учреждения дошкольного образования «Лист адаптации» (К.Л. Печора). Цель – определение степени адаптации ребенка к учреждению дошкольного образования по основным критериям. Данная методика основана на методе экспертных оценок. Критериями адаптации служат эмоциональное состояние, социальные контакты, познавательная и игровая деятельность, сон, аппетит [8].

Результаты психофизической адаптации к учреждению дошкольного образования в экспериментальной и контрольной группах различаются. У детей ЭГ преобладает легкая степень адаптации (63%), у 37% – адаптация средней тяжести; детей с тяжелой степенью адаптации нет. В КГ большинство детей со средней степенью адаптации (77%), у 10% детей – тяжелая степень адаптации и лишь у 13% адаптация легкой степени.

Оценка различий уровня адаптации детей по критерию Манна–Уитни показала, что сумма рангов ЭГ равна 1 096,5, КГ – 733,5. Далее, рассчитав эмпирическую величину U по формуле $U = (n_1 \times n_2) + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T = (30 \times 30) + \frac{30 \times (30 + 1)}{2} - 1096,5 = 268,5$,

установили, что $U_{\text{крит.}} = 338$ ($p < 0,05$); 292 ($p < 0,01$). Так как значение $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{крит.}}$, принимается H_1 . Уровень признака в КГ ниже уровня признака в ЭГ. Разница результатов статистически доказана. Таким образом, реализация разработанной структурно-функциональной модели и программы педагогического сопровождения детей в адаптационный период позволяет сделать родителей активными участниками процесса адаптации ребенка к учреждению дошкольного образования, что значительно повышает адаптационные возможности детей 2–3 года жизни.

Заключение

Первые три года жизни являются чрезвычайно важным и ответственным этапом в развитии ребенка. В данный период наблюдается максимальный темп формирования предпосылок, обуславливающих все дальнейшее развитие организма. В этом возрасте закладываются основы для благополучного развития всех психических функций ребенка, а также фундаментальные личностные образования, такие как общая самооценка, доверие к людям, интерес к окружающему миру и др.

Семья и учреждение дошкольного образования – два наиболее важных института социализации дошкольников. Несмотря на различные воспитательные функции, для адаптивности ребенка необходимо взаимодействие семьи и учреждения дошкольного образования, направленное на создание оптимальных психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации детей раннего возраста и их социализации. Исследование показало, что адаптация детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования может проходить успешно, если содержание и методы педагогического взаимодействия в подсистемах «педагог–ребенок», «педагог–родители», «родители – ребенок» определяются исходя из уровня готовности ребенка к поступлению в учреждение дошкольного образования; обеспечивается подготовка ребенка и родителей к учреждению дошкольного образования; организация педагогического взаимодействия с ребенком в период адаптации осуществляется в соответствии с прогнозируемой группой адаптации. В процессе такого сопровождения создаются возможности для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березин, Ф.В. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.В. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.
2. Еникеев, М.И. Общая и социальная психология / М.И. Еникеев. – М. : НОРМА, 2002. – 624 с.
3. Морозова, Е.И. Психологические аспекты адаптации к новым условиям воспитания детей раннего возраста с психофизическими нарушениями: дис. ...канд. пед. наук: 10.00.01 / Е.И. Морозова. – М., 1989. – 18 с.
4. Костяк, Т.В. Психологическая адаптация ребёнка в детском саду / Т.В. Костяк. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
5. Семенака, С.И. Социально-психологическая адаптация ребёнка в обществе / С.И. Семенака. – М. : АРКТИ, 2006. – 275 с.
6. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2001. – 350 с.
7. Соколовская, Н.В. Адаптация ребенка к условиям детского сада: управление процессом, диагностика, рекомендации / Н.В. Соколовская. – Волгоград : Учитель, 2008. – 188 с.
8. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина. – М. : Просвещение, 2006. – 214 с.

Alexandrovich T.V, Mogorita L.V. Psychological and Pedagogical Conditions of Infants' Adaptation to the Establishment of Preschool Education

The article reveals the essence of the phenomenon of «adaptation», defines the concept of «infants' adaptation to the establishment of preschool education», analyzes factors that influence the course of the adaptation process. On the basis of certain theoretical bases the structural and functional model of organization of children's adaptation period to the conditions of the establishment of preschool education and the program of interaction of preschool teachers in adaptive group for short-term stay of children with parents, called «Baby», were developed. The model includes objective, substantive, procedural and methodological, organizational and methodical, and effective and evaluative units and aims to amplify the interaction of teachers and children with parents in special conditions.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.09.2014

УДК 51(075.8)

Н.В. Бровка

О РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИКЕ

Формирование академических и профессиональных компетенций в их взаимосвязи в процессе обучения математике студентов педагогических специальностей является одной из актуальных задач современной высшей школы. В статье приведено авторское определение интеграции теории и практики обучения студентов математике, методика реализации которой в обучении студентов способствует продуктивной реализации компетентностного подхода. Также дана трактовка межпредметных связей, как педагогической категории, выступающей средством реализации данной интеграции и приведены примеры реализации указанных положений в процессе обучения студентов курсу математического анализа.

Реализация компетентностного подхода в обучении студентов математическим дисциплинам на современном этапе является одним из основных условий инновационного высшего образования, цель которого – повышение творческого потенциала и профессионального мастерства будущих специалистов. В большинстве западных исследований, появившихся в последнее время (С. Belisle, M. Linard и др.), понятие «компетенция» толкуется не как набор способностей, знаний и умений, а прежде всего как способность или готовность мобилизовать все ресурсы, необходимые для выполнения задач на высоком уровне. Дж. Равенн рассматривает компетентность как совокупность знаний, умений и способностей, которые проявляются в личностно значимой для субъекта деятельности. Мы опираемся на результаты исследований О.Л. Жук и И.А. Зимней, в которых на основе анализа и конкретизации указанных подходов компетентностный подход в высшем образовании трактуется как системный, междисциплинарный подход, который имеет гуманистическую направленность, усиливает практико-ориентированный и предметно-профессиональный характер образования, и характеризуется усилением внимания к аксиологической составляющей, отражающейся в личностном и деятельностном аспектах [1;2].

Результаты исследований в последнее десятилетие, собственный опыт работы, а также результаты мониторинга качества математической подготовки студентов свидетельствуют о фрагментарности, обрывочности их математических знаний, знаний о единой научной картине мира, о месте и роли межпредметных связей, и, как следствие, о недостаточно высоком уровне профессиональной подготовки значительной части выпускников математических специальностей. В первые годы обучения в вузе студентам необходимо усвоить достаточно большой объем фундаментальных математических знаний теоретико-методологического характера, определяемого такими характерными особенностями математики, как ее абстрактность, универсальность символического языка, доказательность утверждений и вероятная невозможность их эмпирической проверки и другие [3]. Именно эти свойства математики вызывают наибольшие затруднения у обучающихся, поскольку овладение таким аппаратом предполагает опору на логику рассуждений, на развитие аналитических способностей и умений выражать свойства математических объектов на языке математических символов и терминов. Немаловажную роль в «пробуксовке» обучения студентов математических дисциплин играет изменение статуса обучаемого от школьника к студенту, не готовность самостоятельно и целенаправленно заниматься и оптимально выстраивать свою учебную деятельность в новых условиях. С другой стороны, для математиков очевидно и естественно, что такие особенности математических дисциплин, как абстрактность и доказательность утверждений в совокупности с символическим своеобразием математического языка относятся

к несомненным достоинствам, поскольку позволяют в лаконичной и универсальной форме описать многие свойства и выразить отношения между объектами, являющимися моделями самых различных процессов. Язык и методология математики предоставляют богатейшие возможности для развития логики, системного мышления и обучения обобщенным учебным действиям студентов с первых дней пребывания в вузе. В связи с этим перед преподавателями математических курсов встают задачи:

1) обеспечить преемственность обучения студентов, заполняя пробелы в математической подготовке первокурсников необходимыми для изучения вузовского курса математическими понятиями;

2) сократить период адаптации студентов к вузовской программе и методике построения процесса обучения;

3) по возможности осуществлять развитие и формирование академических и профессиональных компетенций в их взаимосвязи;

4) организовать взаимодействие всех участников образовательного процесса на основе субъект-субъектного взаимодействия, рефлексии и эмпатии с первых дней занятий в вузе.

Методологической основой реализации требований образовательного стандарта в процессе операционализации его целей и способом разрешения указанных проблем является концепция интеграции теории и практики в обучении студентов математике. *Под интеграцией теории и практики обучения математике* понимается процесс и результат объединения в целое, соотнесения и сопоставления теоретических положений и способов практической деятельности в процессе математической подготовки обучаемых [4]. *Средствами реализации данной интеграции выступают межпредметные связи.* Следует отметить, что в исследованиях нет единого подхода к трактовке проблемы межпредметных связей и ее реализации. В частности, одни авторы (В.Н. Федорова, Д.М. Кирюшкин) относят их к категории дидактических условий, другие рассматривают их как проявление принципа систематичности (И.Д. Зверев, В.Н. Максимова), некоторые трактуют как особый дидактический принцип (Н.А. Лошкарева), а некоторые к принципам обучения их не относят якобы в связи с тем, что они, вообще говоря, не характерны для всего процесса обучения в целом (В.Н. Федорова). По поводу этих разночтений необходимо отметить следующее. Изучение основных тенденций развития образовательной системы не только в Беларуси, но и в Европейском международном образовательном пространстве убеждает в том, что интеграционные процессы становятся ведущей тенденцией на всех ступенях развития образования в разных странах, регионах и вузах. Более того, на одно из ведущих мест выступает именно интеграция науки и образования, выражающаяся в «предпочтительности междисциплинарных подходов в образовании», как одной из ведущих миссий, соотнесенных с приоритетами исследовательской деятельности в открытии новых образовательных программ академической мобильности современных университетов [5, с. 7]. Это убеждает в том, что продуманная актуализация межпредметных связей как средств осуществления интеграции становится одним из ведущих положений дидактики на современном этапе. Разделяя точку зрения, что межпредметные связи выступают как способ отражения в содержании обучения тех диалектических взаимосвязей, которые объективно действуют в природе и познаются современными науками [6], мы будем опираться на следующее определение: *межпредметные связи представляют собой педагогическую категорию,*

1) обозначающую синтезирующие отношения и связи между объектами, понятиями и положениями, изучаемыми разными науками,

2) отражающую явления и процессы реальной действительности,

3) находящую свое выражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса,

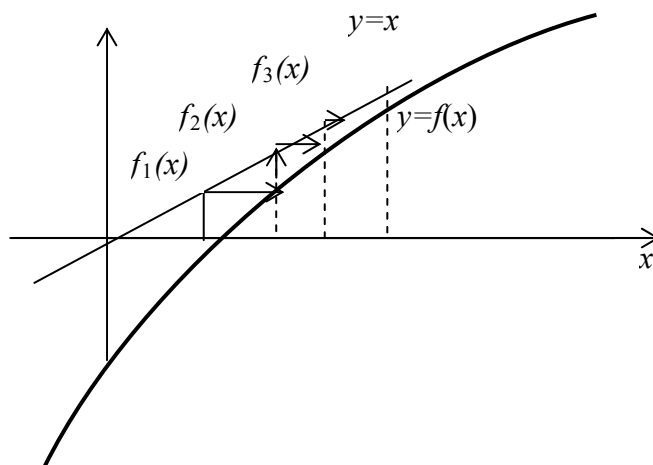
4) выполняющую образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их органическом единстве.

Проектирование содержания обучения математическим дисциплинам на основе интеграции теории и практики обучения предполагает актуализацию межпредметных связей, учет специфики математического содержания, психолого-дидактических закономерностей обучения (внимания, мышления, памяти и формирований навыков и умений) и согласуется с историко-методологической концепцией обучения математике. Методология и способы реализации этой концепции для начального курса математики были исследованы А.Н. Сендер. Необходимо отметить, что положение историко-методологического подхода о том, что в процессе взаимосвязи логического и исторического исторический аспект подчинен методологическому актуально для преподавания математики на всех уровнях образовательной системы на современном этапе. При этом существенно важно, как отмечается в ее работе, что «изучение вопроса начинается с того момента, который диктуется как соображениями генезиса основной идеи, так и современного состояния теории» [7, с. 23].

Одной из наиболее объемных и значимых по содержанию фундаментальных дисциплин, изучаемых студентами в первые годы обучения, относится математический анализ. Наряду с перечисленными выше особенностями математики как науки в целом математический анализ, являющейся одним из ее фундаментальных разделов, имеет и свою специфику. Она состоит в том, что предметом изучения в этой дисциплине являются такие свойства математических объектов, как непрерывность, дифференцируемость, сходимости и т.д., т.е. качественные характеристики математических объектов и моделей. Эти свойства не только характеризуют качество и динамику изучаемых разными науками явлений, но и позволяют зачастую спрогнозировать результат рассматриваемого процесса. В качестве еще одной важной характеристики содержания этой дисциплины (а также теории функций, являющейся его развитием и углублением) можно выделить диалектичность. Состоит она в том, что указанные свойства изучаются применительно к математическим объектам, различающимся по степени нарастания общности и абстрактности: от непрерывности и дифференцируемости элементарных функций одной переменной осуществляется переход к функциям многих переменных и операторам, от сложения или умножения чисел – к сложению или умножению классов или пространств и т.д.

Приведем примеры межпредметных связей, которые реализуют связи между различными разделами математики и используются нами в процессе преподавания математического анализа студентам педагогических специальностей. Например, для визуализации доказательства частного случая одной из наиболее важных (с громоздким доказательством) теорем курса математического анализа – теоремы о неподвижной точке. Рассмотрим ее частный случай, а именно, следующую формулировку: если функция $f(x)$ непрерывна и возрастает для $x \in [0,1]$ (причем $f(x) \in [0,1]$), то при итерациях f последовательностью функций $f_i(x)$, которая строится по правилу $f_2(x) = f(f(x)), \dots, f_n(x) = f(f_{n-1}(x))$, каждая полученная точка либо является неподвижной, либо стремится к неподвижной. Суть доказательства теоремы отражена на рисунке и заключается в том, что, двигаясь последовательно по ломаной линии, которая строится с помощью значений функций последовательности $y = f_i(x), i = 1, 2, \dots$ и точек их пересечений с прямой $y = x$, в силу условий, наложенных на все эти функции, обязательно придем к точке, являющейся решением уравнения $f(x) = x$.

Дж. Литлвуд назвал это доказательство одномерной теоремы о неподвижной точке «одним из лучших графических рассуждений» [8].



Рисунок– Иллюстрация доказательства одномерной теоремы о неподвижной точке

Эта теорема нашла свои приложения в небесной механике, но интуитивно очевидной она становится в случае, если привести вывод Римана о том, что свойства функций тесно связаны с геометрическими свойствами поверхностей. Математический анализ и теория функций изучают свойства функций, которые тесно связаны с геометрией поверхностей. В теории функций комплексного переменного (Б. Риман, середина XIX в.) для представления и изучения свойств которых были введены Римановы поверхности. Эквивалентными Риману (топологически эквивалентными) являются поверхности, которые переходят друг в друга с помощью растяжения, сжатия, изгиба, скручивания. Визуализация идеи теоремы о неподвижной точке на более сложных поверхностях опирается именно на этот вывод Римана. Каким же образом? Рассмотрим тонкую упругую сферическую оболочку, которая подвергается деформации без разрывов и складок. Деформация производится таким образом, чтобы ни одна точка не перемещалась в положение, диаметрально противоположное исходному. Теорема о неподвижной точке утверждает, что существует по крайней мере одна неподвижная точка, т.е. такая, для которой образ совпадает с прообразом. Предполагая, что неподвижной точки нет, представим сферу, покрытую шерстью. Если волосок шерсти с корнем в каждой точке положить вдоль дуги-меридиана сферы, то отсутствие неподвижных точек на ней означает, что сфера окажется гладко причесанной без особых точек «разделения» шерсти или встречи. Но мы понимаем, что в реальности это невозможно, т.е. должна быть хотя бы одна точка («макушка»), в которой нет волос. Если взять собаку, форма которой топологически эквивалентна сфере, то она устроена не так «экономно»: она имеет линию «раздела» шерсти на спине и «встречи» шерсти на животе. Предложенная Б. Риманом классификация поверхностей явилась толчком к развитию топологии, дифференциальной и алгебраической геометрий.

Для будущего учителя важно умение работать с понятиями, которое учитывает различные логические варианты их образования, методику и последовательность их изложения. Для формирования такого профессионально-ориентированного умения на основе интеграции теории и практики целесообразно использовать вариант изложения материала по изучению темы «Предел функции в точке», который предусматривает элементы эвристического и проблемного обучения. Это достигается посредством ознакомления обучае-

мых с различными формулировками предела; установления математических особенностей каждого из них (сравнение степени общности, взаимосвязи, эквивалентности); методических указаний на предупреждение типичных ошибок при выполнении упражнений; рекомендаций по введению понятия предела с помощью геометрической интерпретации и обсуждения психологических особенностей и трудностей восприятия понятия предела учащимися и студентами. Наряду со строго формализованными определениями предела последовательности целесообразно приводить более доступные для понимания нестрогие словесные формулировки, которые, тем не менее, отражают существенные свойства рассматриваемых понятий. Например: «Число a является пределом последовательности $(x_n)_{n=1}^{\infty}$, если какую бы окрестность точки a мы ни взяли, вне этой окрестности находится лишь конечное число членов последовательности». Такая формулировка предполагает: 1) рассмотрение модуля разности двух чисел как расстояния между ними; 2) знание понятия окрестности точки a ; 3) возможность наглядной геометрической интерпретации взаимного расположения членов последовательности.

Приведем примеры заданий, которые мы используем в практике обучения студентов для предупреждения часто встречающихся ошибок с целью формирования академических компетенций, а также формирования основ методических умений с целью формирования профессиональных компетенций при изучении понятия предела последовательности.

1. Распространено ошибочное представление о том, что предельная точка (или точка «сгущения») множества элементов последовательности и предел – всегда одна и та же точка. Для предупреждения этой ошибки полезно следующее упражнение: найдите предельные точки последовательности $x_n = (-1)^n \cdot \frac{n}{n+1}$. Эта последовательность

имеет две предельные точки (точки «сгущения») (-1) и 1 (можно изобразить на координатной прямой 8–10 первых членов последовательности, чтобы уловить динамику их поведения), но предел этой последовательности не существует. Вывод: предельная точка множества членов последовательности является пределом в том и только в том случае, если она единственная.

2. Частым является заблуждение, что предел всегда совпадает с верхней или нижней гранью множества членов последовательности. Упражнение: изобразите несколько членов последовательностей

$$1) a_n = 4 + \frac{1}{n^2}, 2) b_n = 3 - \frac{2}{n+2}, 3) x_n = (-1)^n \cdot \frac{2}{n+1}$$

на координатной прямой и установите соотношение между ее верхней, нижней гранями и пределом.

3) Очень распространено ошибочное представление, что всякая неограниченная последовательность является бесконечно большой. Чтобы предупредить эту ошибку, необходимо рассмотреть примеры неограниченных последовательностей, которые как являются бесконечно большими, так и не являются ими. Так, неограниченными являются следующие последовательности:

$$1) x_n = (1, 1, \frac{1}{2}, 2, \frac{1}{3}, 3, \dots, \frac{1}{n}, n, \dots), 2) y_n = (-1)^n 3^n, 3) a_n = (0, 1, 0, 4, 0, 9, \dots, 0, n^2, \dots),$$

$$4) u_m = \left(-\frac{9}{5}\right)^m, 5) v_m = n^3 \sin \frac{\pi}{2} n, 6) c_n = \frac{n^3}{n+1}; n \in N.$$

Из них бесконечно большие лишь 2), 4) и 6). Почему? Как известно, последователь-

ность (x_n) является неограниченной, если для любого выбранного положительного числа найдется член последовательности, который по модулю превосходит это число, т.е.: $\forall M > 0 (M \in R) \exists n \in N : |x_n| > M$. В этом определении необходимо акцентировать внимание на двух существенных моментах: 1) что «для любого» выбранного положительного числа M ; 2) «найдется» член последовательности (т.е. *хотя бы один такой член* последовательности), который превосходит это число. Для разных M , вообще говоря, могут «найтись» разные члены последовательности. Но из этого условия вовсе *не следует*, что если для выбранного числа M нашелся такой член последовательности, то и все члены последовательности с последующими номерами также будут по модулю больше M .

Словесное определение бесконечно большой последовательности может быть сформулировано следующим образом: « (x_n) – бесконечно большая последовательность, если *для любого* выбранного положительного числа M найдется такой член последовательности, *начиная с которого все члены с последующими за ним номерами будут по модулю больше этого числа*». С использованием символического языка математики « $\varepsilon - N$ » это определение запишется в виде: (x_n) – бесконечно большая последовательность $\Leftrightarrow \forall \varepsilon > 0 \exists n_\varepsilon \in N \forall n > n_\varepsilon |x_n| > \varepsilon$, т.е. *все члены последовательности, начиная с некоторого номера, по модулю больше любого наперед взятого числа ε* . В такой последовательности для различных ε будут, вообще говоря, различаться номера n_ε , начиная с которых все члены последовательности удовлетворяют неравенству $|x_n| > \varepsilon$. Например, бесконечно большими являются последовательности: $x_n = n, x_n = (-1)^n \cdot n^2$. Из приведенных определений следует вывод: *всякая бесконечно большая последовательность является неограниченной. Обратное, вообще говоря, не верно, так как есть неограниченные последовательности, которые не являются бесконечно большими*.

Чтобы показать, что не всякая неограниченная последовательность является бесконечно большой можно построить ее следующим образом: между всеми членами бесконечно большой последовательности вставить фиксированное число. Например, последовательность $y_n = \{1; 3; 2; 3; \dots; n; 3; n+1; 3; \dots\}$ является неограниченной (сверху) так же, как и последовательность $x_n = (n)_{n=1}^\infty$, из которой мы ее получили. Но она не является бесконечно большой, так как неравенство $|y_n| > \varepsilon$ не выполняется для всех n , начиная с некоторого, если только взять $\varepsilon > 3$.

Иллюстрируемый подход отвечает требованию развития мотивации обучения в высшей школе, согласно которой для студентов важна не только занимательность материала, но и возможность его применения в дальнейшей профессиональной деятельности. Кроме того, он согласуется с дидактической целью реализации единства формирования академических, социально-личностных и профессиональных компетенций посредством сочетания рецептурно-излагающего и проблемно-эвристического методов обучения и практико-ориентированного содержания обучения математике, обусловленного особенностями будущей профессии студентов.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 – 42 с.
2. Жук, О.Л. Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин / О.Л.Жук // Высшэйшая школа. – 2006. – № 5. – С. 21–25.
3. Бровка, Н.В. Специфические особенности математики как учебного предмета / Н.В. Бровка // Высшэйшая школа. – 2003.– № 5. – С. 34–37.
4. Бровка, Н.В. Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов / Н.В. Бровка. – Минск: БГУ, 2009. – 243 с.
5. Абламейко, С.В. Новые образовательные программы для первой ступени высшего образования: зарубежный и отечественный опыт / С.В. Абламейко [и др.] // Высшэйшая школа. – 2014. – № 3. – С. 3–7.
6. Колягин, Ю.М. Интеграция школьного обучения / Ю.М. Колягин, О.Л. Алексеенко // Начальная школа.– 2001. – № 9. – С. 28–31.
7. Сендер, А.Н. История и методология начального курса математики / А.Н. Сендер. – Брест: Изд-во Брест.гос. ун-та, 2003.– 155 с.
8. Литлвуд, Дж. Математическая смесь / Дж. Литлвуд. – М.: Наука, 1990.– 140 с.

Brovka N.V. About Realization of Competence-based Approach in Training of Students in Mathematics

One of actual tasks of modern higher school is formation of the academic and professional competences of their interrelation in the course of training in mathematics of students of pedagogical specialties. In the article the author's definition of integration of the theory and practice of training of students in mathematics is given and the treatment of intersubject communications, as the pedagogical category acting as an implementer of this integration is highlighted. On the basis of long-term experience of teaching, examples of implementation of the specified provisions in the course of training of students in a course of the mathematical analysis in its interrelation with other mathematical disciplines and a technique of teaching mathematics are considered.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.09.2014

УДК 373.2:51

Т.С. Будько

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ

В статье кратко рассмотрены некоторые подходы к формированию математических представлений у детей 2–3 лет. Изложена методика определения уровня имеющихся математических представлений у детей третьего года жизни. В качестве метода диагностики предложена беседа с использованием стимульного материала. Показаны этапы, методы, организационные формы и методическое обеспечение разработанной методики формирования математических представлений у детей 2–3 лет.

Введение

Методическая система по формированию элементарных математических представлений у детей 3–7 лет создана благодаря исследованиям таких ученых как А.В. Леушина, Л.С.Метлина, З.А. Михайлова, И.В. Житко, Е.В. Соловьева и др. Для детей 2–3 лет содержание математических представлений в Республике Беларусь в 2010 г. впервые определил образовательный стандарт дошкольного образования в образовательной области «Элементарные научные представления (предматематика)». В дальнейшем содержание по формированию математических представлений у детей третьего года жизни конкретизировано «Учебной программой дошкольного образования», изданной в 2012 г. [1]. Однако для решения сформулированных в ней программных задач не разработано методическое обеспечение. Вопросам развития детей раннего возраста в области математических представлений, посвящены исследования М. Монтессори, Г. Домана, Р. Грина и В. Лаксона, Е.Соловьевой, Б. Никитина и др. Однако в работах данных авторов содержание математического развития детей третьего года жизни отличается от программных требований раздела «Элементарные математические представления» учебной программы дошкольного образования [1]. Поэтому и разработанное вышеперечисленными авторами методическое обеспечение для формирования математических представлений у детей этого возраста в условиях учреждения дошкольного образования подходит лишь частично. Поэтому целью нашего исследования является разработка методики развития математических представлений у детей третьего года жизни.

Некоторые подходы к формированию математических представлений у детей третьего года жизни

Проанализировав работы Г. Домана, М. Монтессори, Б. Никитина, Е. Соловьевой, мы пришли к выводу, что предлагаемое ими содержание обучения существенно отличается от программных требований к обучению детей третьего года жизни, предусмотренных учебной программой дошкольного образования [1]. Наиболее близкой по содержанию к данной программе является российская программа «Радуга». Однако разработанное Е.В. Соловьевой методическое обеспечение не решает в достаточной мере программных задач по формированию математических представлений у детей третьего года жизни, предусмотренных белорусской учебной программой дошкольного образования [1]. Вышеперечисленные авторы предлагают формировать математические представления с учетом разнообразных впечатлений, полученных детьми в повседневной жизни. Доказывая необходимость проведения с детьми игр и упражнений, авторы не рекомендуют строго соблюдать требования к проведению занятий. В ходе обучения значительное внимание уделяется выработке у детей умения применять полученные знания на практике. Это достигается за счет использования в качестве наглядного матери-

ала предметов окружающей обстановки, практической и игровой мотивации специальных упражнений. Исследователи, изучающие организацию процесса формирования математических представлений у детей третьего года жизни, при разработке методического обеспечения учитывали такие особенности, как:

1) освоение детьми разнообразия геометрических форм, количественных, пространственно-временных отношений объектов окружающего мира происходит вих взаимосвязи;

2) накопленный детьми логико-математический опыт является основой для свободного включения ребенка в предметную, игровую деятельность;

3) обучение детей может строиться на основе включения активных форм и методов и реализовываться как на специально организованных занятиях, так и в совместной со взрослыми и в самостоятельной деятельности детей;

4) важнейшим условием развития детей является обогащение предметно-игровой среды;

5) развитие детей зависит от созданных педагогических условий и психологической комфортности, при которых обеспечивается единство познавательно-творческого и личностного развития ребенка.

Обобщая исследования М. Монтессори, Г. Домана, Р. Грина и В. Лаксона, Е. Соловьевой, Б. Никитина, можно утверждать, что дети третьего года жизни проявляют спонтанный интерес к математическим категориям: количество и счет, величина, форма, время, пространство, которые помогают им лучше ориентироваться в объектах окружающего мира, игровых и бытовых ситуациях. Ребенок к двум годам готов осваивать математические представления, однако наиболее интересно и понятно для детей педагог это можно осуществить в процессе игровой, предметной и продуктивной деятельности, а не в виде специальных занятий по формированию математических представлений. Необходимо стимулирование проявлений самостоятельности ребенка в играх, упражнениях, игровых обучающих ситуациях.

Таким образом, формирование математических представлений у детей третьего года жизни – это направляемый взрослыми процесс освоения ребенком математического содержания, способствующего его познавательному, личностному развитию при условии специальной организации и применения в обучении эффективных методов образования. Для его осуществления необходимо выполнение следующих условий: создание предпосылок для формирования математических представлений, предоставление детям возможности освоения математического содержания в привлекательных для них видах деятельности, создание условий для сохранения познавательной мотивации, поддержка интереса к овладению способами самостоятельного познания.

Выявление уровня имеющихся математических представлений у детей

Для конкретизации содержания и методов педагогического взаимодействия педагога и ребенка необходимо провести выявление уровня имеющихся математических представлений у детей. Следует отметить, что исследования А.М. Леушиной по выявлению возрастных особенностей математического развития детей третьего года жизни проводились в 1950-е гг. Развитие современных детей, очевидно, имеет и некоторые иные особенности. Поэтому, с одной стороны, при конкретизации методики формирования математических представлений следует опираться на возрастные особенности, отмеченные А.М. Леушиной; с другой стороны, необходимо учитывать выявленные индивидуальные особенности детей 2–3 лет.

В настоящее время методы диагностики детей третьего года жизни в области математических представлений разработаны Е.В. Соловьевой [2]. Однако с их помощью невозможно определить уровень имеющихся всех тех математических представлений,

которые должны быть сформированы у детей в соответствии с учебной программой дошкольного образования [1]. Нами предложена следующая методика определения уровня имеющихся математических представлений у каждого ребенка, обследование речи и мышления детей. Показатели уровня математических представлений у детей 2–3 лет сформулированы на основе учебной программы дошкольного образования. В качестве метода диагностики автором разработана беседа с использованием диагностических карт. Сформулированные вопросы и задания диагностического характера позволяют выявить уровень математических представлений у каждого ребенка. Диагностические карты демонстрируются индивидуально каждому ребенку, результаты ответов и действий детей фиксируются.

Уровень имеющихся математических представлений у детей можно определить на основе следующих критериев [3]: 1) наличие ошибок при выполнении действия; 2) адекватность действия или речевого высказывания предложенному заданию или заданному вопросу; 3) наличие знаний.

Учитывая вышеперечисленные критерии, уровень математических представлений ребенка третьего года жизни будем считать достаточно высоким, если он:

- 1) различает (показывает) группы предметов, представленные единично и множественно;
- 2) отвечает на вопрос «сколько?» словами «много» и «один»;
- 3) умеет определять, где больше предметов, а где меньше (путем схватывания количества предметов без счета или установления однозначного соответствия между предметами наложением, приложением);
- 4) различает и показывает большие и маленькие предметы, обозначая их словами «больше» и «меньше»;
- 5) показывает и называет геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник);
- 6) группирует фигуры по форме;
- 7) умеет показывать предметы на листе бумаги, расположенные сверху, внизу, слева, справа, использует в речи соответствующие пространственные термины;
- 8) находит по названию части суток и времена года, использует в речи временные термины.

Действия ребенка будут соответствовать среднему уровню, если он совершает 3–4 ошибки, например: различает группы предметов, представленные единично и множественно, но затрудняется ответить на вопрос «сколько?» словами «много» и «один»; показывает геометрические фигуры, но не называет их; показывает, где расположены фигуры на листе бумаги, но не все термины использует в речи; распознает менее трех частей суток. Если же ребенок совершает более 4 ошибок, его действия или речевое высказывание неадекватны предложенному заданию или заданному вопросу, то его уровень считается низким, т.к. его знания частичны, не достигают половины необходимого объема. Все три уровня являются проявлением нормального развития ребенка, показывают лишь его персональные достижения и позволяют построить педагогический процесс индивидуально ориентированно. На основе анализа выявленного уровня имеющихся математических представлений каждого ребенка определяются содержание и методы педагогического взаимодействия педагога и детей.

Методика развития математических представлений у детей 3-го года жизни

Анкетирование педагогов учреждений дошкольного образования показало, что они в своей работе либо не проводят систематически формирование математических представлений у детей 2–3 лет, либо знакомят их с математическими отношениями в процессе игр, причем используя методические пособия для детей 3–4 лет и самостоятельно адаптируя имеющиеся в литературе конспекты игр для детей более младшего возраста.

та. Поэтому мы предположили, что формирование математических представлений у детей третьего года жизни будет проходить достаточно эффективно при условии использования специальной методики и наличия необходимого методического обеспечения.

Для развития математических представлений у детей третьего года жизни нами разработана методика, которая обеспечивает результативность процесса формирования математических представлений у детей третьего года жизни и включает определенные этапы, методы обучения, организационные формы и методическое обеспечение. Первым этапом является диагностический. Именно исходя из возрастных психолого-педагогических особенностей детей данного возраста и уровня имеющихся математических представлений каждого ребенка определяются содержание и методы педагогического взаимодействия педагога и ребенка. На следующем (подготовительном) этапе рекомендуется создание педагогом предпосылок для формирования математических представлений. Это период адаптации детей к детскому саду; основная цель педагога – установить индивидуальный контакт с каждым ребенком. На данном этапе составляется перспективный план (с учетом развития каждого ребёнка), создается развивающая среда в группе, дети обеспечиваются разнообразным материалом для игр (разным по количеству, форме и размеру).

На третьем, ознакомительном, этапе педагог, взаимодействуя с детьми, называет математические термины в процессе показа объектов и способов действий с ними. Воспитатель рассказывает о пространственно-временных свойствах, форме, величине объектов, их количестве, демонстрирует способы действий с различными объектами. Создаются условия для наблюдения ребенком за действиями взрослых с предметами. Необходимо, чтобы каждый ребенок не только слушал, но и слышал, как словом характеризуются эти действия. На четвертом, активном, этапе детям предоставляются возможности освоения математического содержания в привлекательных для них видах деятельности: игровой и изобразительной. Формирование математических представлений осуществляется в процессе игр в предметной развивающей среде. Обучение проводится также в форме интегрированных занятий по изобразительной деятельности, которые включают задачи по формированию математических представлений в качестве косвенных целей. Поощряются самостоятельные действия детей, сопровождаемые соответствующими словами, речевая активность. Создаются условия для использования ребенком в своей речи высказываний о свойствах, форме, величине объектов, их количестве, о действиях с предметами.

Работа педагога на всех этапах должна быть четко спланирована. Разработанный нами перспективный план развития математических представлений у детей третьего года жизни составлен в соответствии с программными задачами для детей 2–3 лет из раздела «Познавательное развитие («Элементарные математические представления»))» учебной программы дошкольного образования [1]. В качестве методического обеспечения, кроме перспективного плана формирования математических представлений у детей третьего года жизни, нами разработано пять блоков дидактических игр в соответствии с пятью разделами, предусмотренными учебной программой дошкольного образования [1], а также серия интегрированных занятий по изобразительной деятельности и формированию математических представлений. Дидактические игры подобраны для каждого этапа развития математических представлений. Для решения каждой задачи подобрано достаточное количество игр, чтобы ребенок усвоил данное представление. Игры упорядочены по возрастанию сложности с учетом их различных вариаций. Подобранные и разработанные игры направлены на решение всех программных задач в соответствии с разделом «Элементарные математические представления» учебной программы дошкольного образования [1].

Перспективны план кrome ігр змяшчае інтэгрываныя заняткі па ізабразітельной дзейнасці для дзяцей 2–3 лет. Чаць заняткі падобрана з метадычнага забеспячэння па ізабразітельной дзейнасці для дзяцей 1 маладзёй групы, другія заняткі взыты з метадычных пасобій, прызначаных для дзяцей 2 маладзёй групы, і адаптыраваны для дзяцей 2–3 лет. Усе падобраныя конспекты па ізабразітельной дзейнасці дапоўнены расказам і дэманстрацыяй спосабаў дзейнасці выхаватэля, заданнямі і пытаннямі дзяцям па развіццю матэматычных прадставленняў. У саотвештвіі с перспектывным планам у тэчэнне каждай недэлы адін раз у дэнь с дзяцямі прэдусмотренопроведенне лібо дыдактычнай ігры, лібо інтэгрыванага заняткі па ізабразітельной дзейнасці і элементарным матэматычным прадставленням.

Такім абразам, метадыка развіцця матэматычных прадставленняў у дзяцей трэцяга года жыцця аснована на выкананні следуючых тэраваў:

- 1) знанне і ўчэт педагогамі вазрастных і індывідуальных асабеннасцей рэбенка;
- 2) стварэнне эмацыянальна-благодрыянай атмасферы і развіваючай седы;
- 3) развіццю у дзяцей матэматычных прадставленняў с ўчэтам разнаобразных впечатленняў, палученных імі у повседневной жыцці;
- 4) стварэнне ўмоў для прыменення дзяцямі у ігры і у жыцці палученных знаній;
- 5) іспользаваанне у якасці нагляднага матэрыяла акаружаючых прадметаў;
- 6) ўключэнне матэматычнага змяшчэння у творацкую прадуктывную дзейнасць.

Заклученне

Разрабаанная метадыка фарміравання матэматычных прадставленняў у дзяцей трэцяга года жыцця ўключае дыагнастычны, падрыхтавальны, азнакамительны, актывны этапы. Забеспечыць рэзультатывнасць працэса фарміравання матэматычных прадставленняў паазваляюць следуючыя метады аучэння: расказ (рассуждення) педагога о прастранствэнна-времённых свайствах, форме, велічыне аб'ектаў, іх калічэстве; дэманстрацыя спосабаў дзейнасці педагогам і набаўдэнне рэбенка; самастаельныя дзейнасці дзяцей, саправаждаемыя саотвештвующымі словамі, паощрэне рэчывой актывнасці дзяцей; іспользаваанне рэбенкам у сваёй рэчы выказываній о свайствах, форме, велічыне аб'ектаў, іх калічэстве, о дзейнасцях с прадметамі. Для дзяцей 2–3 лет прадпочтительны такія арганізацыйныя формы, каа ігры у педагогическі саельсаобразнай ізмёняемай прадметнай развіваючай седы і інтэгрываныя заняткі па ізабразітельной дзейнасці, ўключаючы задачы па фарміраванню матэматычных прадставленняў у якасці косвенных саель. Перспектывны план, дыдактычныя ігры, інтэгрываныя заняткі па ізабразітельной дзейнасці і фарміраванню матэматычных прадставленняў паазваляюць метадычна саель забеспечыць працэса фарміравання матэматычных прадставленняў у дзяцей трэцяга года жыцця.

СПІСОК ЛІТЕРАТУРЫ

1. Учэбная праграма дашкольнага абававання. – Мінск : НІО, 2012. – 416 с.
2. Салавьева, Е.В. Матэматыка і логіка для дашкольнікаў: метады рэкамендацыі / Е.В. Салавьева. – М. : Прасвешчэнне, 2000. – 155 с.
3. Жытко, І.В. Дыагнастыка кампетэнтнасці дашкольнікаў у аласты матэматыкі / І.В. Жытко // Пралеска. – 2004. – № 1–3. – С. 19.

Budzko T.S. Forming Mathematical Representations in 2–3-year-olds

The article briefly considers different approaches to forming mathematical representations in 2–3-year-olds. Methods of defining the level of existing mathematical representation in 2–3-year-olds are outlined. A conversation with stimulus material was used as a means of diagnostics. We have shown stages, methods,

organizational forms and methodological support of the developed methods of forming mathematical representations in 2–3-years-olds.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.09.2014

УДК 796.(063)

П.В. Снежицкий, В.В. Григоревич, Н.И. Приступа

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ШКОЛАХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Статья посвящена особенностям внеклассной работы по физической культуре в школах сельской местности. Проведен сравнительный анализ отношения сельских и городских школьников к урочным и внеклассным формам занятий по физической культуре. Представлены результаты анкетного опроса сельских городских школьников, а также учителей физической культуры. Изучены факторы и мотивы, влияющие на занятия физической культурой школьников во внеурочное время. Определены предпочтения учащихся к видам спорта и спортивным секциям. Изучены характерные особенности занятий физической культурой в сельской местности, учитывающие сезонность сельскохозяйственных работ. Выявлено отношение учителей физической культуры сельских школ к внеклассным формам занятий по физическому воспитанию и их оценка состояния данной работы в этих школах.

Введение

Физическое воспитание школьников в режиме учебного дня не может в полном объеме обеспечить должное двигательное развитие современных детей. По сведениям Министерства здравоохранения Республики Беларусь, в 90-е гг. XX в. число больных школьников от первого к выпускному классу увеличилось в 5 раз, значительное количество выпускников школ имеют хронические заболевания (6–70%), причем у половины из них наблюдается по 2–3 патологии [1, с. 124]. Функциональные отклонения в состоянии здоровья детей и подростков связаны чаще всего с ограниченной двигательной активностью. Ряд современных исследований, посвященных определению оптимального уровня двигательной активности, выявили, что в среднем школьном возрасте он должен составлять минимум 12–14 часов в неделю [2, с. 66]. Такой двигательный режим достигается сочетанием обязательных уроков физической культуры с занятиями в свободное время [3, с. 64].

Важным составным элементом физического воспитания в школе является эффективная организация внеклассной физкультурно-оздоровительной работы. В приказе Министерства образования Республики Беларусь № 15 от 11.01.06 г. «О состоянии физического воспитания и спорта в учреждениях образования» констатируется, что внеурочная физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа с детьми и учащимися требует совершенствования. При этом указывается на недостаточное использование возможностей учреждений образования, внешкольных учреждений и специализированных спортивных школ (ДЮСШ, СДЮШОР) в привлечении к систематическим занятиям в спортивных секциях и кружках учащихся, проживающих в сельской местности [4, с. 4].

Проблема является мало изученной для сельских школ, где имеются свои социально-экономические особенности жизнедеятельности. Они характеризуются, прежде всего, более низким по сравнению с городскими школами уровнем бытовых условий, материально-технической оснащенностью спортивных баз и сооружений, санитарно-гигиенических условий проживания и обучения, медицинского обслуживания и контроля за здоровьем занимающихся физической культурой [5, с. 26; 6, с. 59; 8, с. 211]. Непосредственное влияние на структуру двигательной активности сельских школьников оказывает образ жизни на селе, тесно связанный с сельскохозяйственным производством как на собственном подворье, так и в коллективных базовых хозяйствах по месту

расположения школ [7, с. 9]. Таким образом, предполагается, что физическое воспитание сельских школьников должно иметь несколько иные, отличные от городских школьников, содержание и методику, учитывающие особенности их жизнедеятельности.

Цель исследования – сравнительный анализ состояния и особенностей физического воспитания учащихся сельских и городских школ на внеклассных занятиях по физической культуре. *Задачи исследования:*

1. Изучить особенности организации физического воспитания школьников, проживающих в сельской местности.

2. Провести сравнительный анализ отношения сельских и городских школьников к внеклассным физкультурно-спортивным занятиям.

Методы исследования. В работе использовались анализ и обобщение специальной научно-методической литературы, анкетирование, математическая статистика.

Результаты и обсуждение

Для организации социологического исследования были составлены анкеты для учащихся сельских школ «Физическая культура в образе жизни школьников», содержащая 20 вопросов и 98 вариантов ответов на них, а также анкета для учителей физической культуры «Физическая культура сельских школьников», содержащая 13 вопросов и 78 вариантов ответов. Анкетирование проводилось в средних (83,8%) и базовых (16,2%) школах Гродненской области. В анкетировании приняли участие 1 208 учащихся 7–8 классов сельских и городских школ (мальчики составили 46,8%, девочки – 53,2%; учащихся сельских школ было 887 человек (73,4%)). Также были опрошены 324 учителя физической культуры сельских школ (мужчины – 71,4%, женщины – 28,6%).

Обобщение результатов анкетирования показало, что абсолютное большинство сельских школьников 7–8 классов (96,1%) осознают необходимость постоянных занятий физической культурой. И только 1,5% учащихся не видят в этом необходимости, а 2,4% затруднились ответить на данный вопрос. Выявлено, что сельские школьники в подавляющем большинстве (96,8%) посещают уроки физической культуры в школе и только 3,2% сельских школьников по медицинским показаниям освобождены от занятий физической культурой. Среди городских школьников эти показатели составляют соответственно 89,4% и 10,6%.

В свободное от учебы время физической культурой занимаются 81,4% сельских школьников; городских – 83,4%. При этом организованными формами занятий охвачены только 42,7% сельских учащихся. В то же время игры во дворе с друзьями (40%) и самостоятельные занятия (35,8%) являются доминирующими. Показательно, что только 0,5% сельских школьников занимаются физическими упражнениями совместно с родителями.

Среди причин недостаточного охвата сельских школьников организованными формами физического воспитания назывались:

- 1) усталость после работы на собственном подворье – 35,2%;
- 2) отсутствие соответствующих условий в школах – 25,3%;
- 3) отсутствие свободного времени – 20,6%, а также отсутствие желания и интереса (8,4%) и другие причины.

В то же время 77,7% сельских школьников высказывают удовлетворение от занятий физической культурой на уроках в условиях школы. При этом практически такое же количество учащихся (76,5%) хотели бы заниматься дополнительно в спортивных секциях школы во внеурочное время.

Предпочтения сельских школьников к отдельным видам спорта следующие: волейбол (25,5%), баскетбол (22,3%), футбол (16,3%), легкая атлетика (7,4%). Назывались

также и другие спортивные дисциплины: лыжи, аэробика, настольный теннис, атлетическая гимнастика. 19,6% учащихся желали бы заниматься в секции по плаванию, что можно объяснить нереализованностью их желаний в связи с отсутствием соответствующих условий в сельской местности.

Направленность интересов занятий в спортивных секциях сельских школьников примерно совпадает с количеством действующих секций в школах. Это позволяет предположить, что их организация проводится с учетом интересов учащихся. Городские же школьники предпочитают занятия футболом (32,6% опрошенных) и баскетболом (28,6%). Однако в городских школах чаще всего организуются секции по легкой атлетике (35,7%), футболу (18,4%) и гандболу (17,1%).

Организованными занятиями в ДЮСШ охвачено только 4,2% сельских школьников в Гродненской области, в чем видится огромный потенциал для подготовки спортивного резерва в регионе. Почти треть сельских школьников (31,9%) хотели бы заниматься в спортивной секции ежедневно, а примерно такое же количество (33,6%) – 3–4 раза в неделю. Двухразовые занятия в неделю предпочитают 21,8% школьников. Безусловный интерес вызывает выявленная мотивационная заинтересованность школьников в занятиях в секциях совместно со своими друзьями и подругами независимо от их возраста и класса. Более 65% школьников предпочитают такие занятия вне рамок класса и гендерной принадлежности, что представляется достаточно важным при организации внеклассных секционных занятий в условиях сельских малокомплектных школ.

При организации внеклассных секционных занятий для сельских школьников необходимо учитывать сезонность сельскохозяйственных работ. Большое количество свободного времени у учащихся появляется поздней осенью, зимой и ранней весной, что способствует лучшей посещаемости спортивных занятий [10, с. 116].

Существует мнение, что по сравнению с городскими сельские школьники являются более закаленными. Однако данные анкетирования показывают, что сельские школьники в течение года значительно чаще болеют, чем городские. Только 32,8% сельских школьников указали при анкетировании, что они не болели в течение учебного года (среди городских школьников этот показатель равняется 49,4%). Причинами этого могут быть, на наш взгляд, большие температурные колебания в сельской школе, домах и на улице, отсутствие в подавляющем большинстве в спортивных залах сельских школ горячей воды и других санитарно-гигиенических условий.

Отмечено, что занятия физической культурой и спортом в сфере интересов сельских школьников в свободное время занимают лишь пятую позицию после таких пассивных видов деятельности, как прогулки с друзьями, просмотр телевизора, слушание музыки, помощь родителям по уходу за хозяйством [11, с. 262].

Для выявления роли и места физической культуры в образе жизни сельских школьников важным является мнение учителей физической культуры сельских школ о состоянии внеклассной работы по физическому воспитанию [12, с. 307]. Установлено, что 36,3% опрошенных учителей оценивают состояние внеклассной работы по физической культуре в своих школах как хорошее, 28,4% – как удовлетворительное и 34,3% – как неудовлетворительное. Среди тех, кто оценил состояние внеклассной работы «неудовлетворительно», основными причинами этого назвали: отсутствие необходимой материально-спортивной базы (45,2%), недостаток финансовых средств на спортивный инвентарь и оборудование (29,1%), недостаточная материальная заинтересованность учителей физической культуры при оплате их труда за внеклассную работу (16,8%). Также назывались и другие причины: отсутствие помощи со стороны администрации школы (8,9%), плохая агитационно-пропагандистская работа (8,9%), отсутствие интереса и потребности в систематических занятиях у самих школьников (5,2%).

Подавляющее большинство (96%) опрошенных учителей физической культуры указали, что в их школах проводится внеклассная работа по физической культуре. Среди форм внеклассной работы наиболее эффективными, по мнению респондентов, являются спортивные секции (64,4%), а также секции по ОФП (общей физической подготовке) с оздоровительной направленностью (18,6%), спортивные соревнования и праздники (12,3%), группы формирования здорового образа жизни (4,7%). 96,3% опрошенных учителей физической культуры считают важным и необходимым при организации и проведении внеклассной физкультурно-оздоровительной работы учитывать особенности и условия функционирования школ сельской местности.

Среди видов двигательной активности, применяемых учителями во внеклассной работе, наибольшее предпочтение отдается (по убывающей): волейболу, футболу, оздоровительному бегу, атлетической и ритмической гимнастике, настольному теннису.

Существенными являются предложения учителей физической культуры сельских школ по улучшению состояния внеклассной работы. Это, по их мнению, укрепление материально-спортивной базы школ, более активная помощь со стороны школьного учительского коллектива (прежде всего классных руководителей), повышение оплаты труда за внеклассную работу, а также внедрение новых методов и форм работы.

Заключение

Обобщая результаты исследования, можно выделить несколько организационно-методических особенностей внеклассной работы по физической культуре в школах сельской местности:

1) практически все школьники (96,1%) осознают важность и необходимость занятий физической культурой; при этом 81,4% из них занимаются физическими упражнениями дополнительно (сверх обязательных уроков по физической культуре в школе);

2) только 38,5% сельских школьников занимаются дополнительно в спортивных секциях, организованных в их школах, что свидетельствует о недостаточной удовлетворенности их мотивации;

3) наиболее удобным для сельских школьников сезонным периодом для занятий в спортивных секциях является время с ноября по март, когда их занятость в сельскохозяйственных работах уменьшается.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лебедева, Н.Т. Совершенствование профессионального физкультурного образования кадров для дошкольных и школьных учреждений / Н.Т. Лебедева, Е.А. Лосицкий // Олимпийский спорт и спорт для всех : сб. пленар. докл. – Минск, 2001. – С.124.
2. Якимец, И.В. Пути повышения двигательной активности подростков / И.В. Якимец // Мир спорта. – 2004. – №3. – С.66–70.
3. Якимец, И.В. Современные подходы к активизации двигательной активности школьников 11–12 лет / И.В. Якимец // Мир спорта. – 2004. – №2. – С. 64–67.
4. О состоянии физического воспитания и спорта в учреждениях образования // Фізична культура і здоров'я. – 2006. – №2. – С. 3–6.
5. Берештейн, Г.Ф. Влияние образа жизни на физическое развитие и состояние здоровья школьников / Г.Ф. Берештейн, Г.С. Василенко, Н.И. Василенко // Современные проблемы теории и методики физического воспитания детей и учащейся молодежи: материалы междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 16–17 окт. 1996 г. – Витебск, 1996. – С.26.
6. Григоревич, В.В. Состояние и проблемы физического воспитания сельских школьников / В.В. Григоревич, П.В. Снежицкий // Физическое воспитание и современ-

ные проблемы формирования и сохранения здоровья молодежи : материалы междунар. науч. конф., Гродно, 25–27 апр. 2001. / Гродн. гос. ун-т имени Я. Купалы. – Гродно, 2001. – С. 59–60.

7. Снежицкий, П.В. Формы и средства внеклассной работы по физическому воспитанию сельских школьников / П.В. Снежицкий // Физическое воспитание и современные проблемы формирования и сохранения здоровья молодежи : материалы междунар. науч. конф., Гродно, 25–27 апр. 2001. / Гродн. гос. ун-т имени Я. Купалы. – Гродно, 2001. – С.211–213.

8. Изучение влияния социально-гигиенических факторов на здоровье сельских младших школьников в условиях реформирования общеобразовательной школы: гигиенические рекомендации по эффективной организации оздоровительных и профилактических мероприятий в сельских школах: отчет о НИР / Белорус. науч.-исслед. санитар.-гигиен. ин-т; рук. темы Н.Ф. Фарино. – Минск, 2000. – 59 с.– № ГР 1999533.

9. Фарино, Н.Ф. Проблемы охраны здоровья учащихся в современной школе : сб. науч. тр. / Н.Ф. Фарино; под ред. С.М. Соколова, В.Г. Цыганкова. – Минск : Технопринт, 2001. – С.344.

10. Снежицкий, П.В. Организационно-методические подходы к оптимизации двигательной активности сельских школьников на внеклассных секционных занятиях / П.В. Снежицкий, В.В. Григоревич // Вест. Гродзен. дзярж. ун-та імя Янкі Купалы. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2009. – № 2. – С. 111–118.

11. Снежицкий, П.В. Оптимизация внеклассных физкультурных занятий в сельских школах / П.В. Снежицкий, В.В. Григоревич, В.А. Филиппов // Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 8–10 апр. 2009 г. / БГУФК; редкол.: М.Е. Кобринский [и др.]. – Минск, 2009. – С. 259–263.

12. Снежицкий, П.В. Методика коррекции нагрузок сельских школьников на внеклассных занятиях по физической культуре / П.В. Снежицкий, В.В. Григоревич // Спортивные и подвижные игры в современной системе физического воспитания : материалы междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 5–6 окт. 2011 г. / Гродн. гос. ун-т; редкол.: А.И. Навойчик [и др.]. – Гродно, 2012. – С. 307–312.

Snezhinski P.V., Grigorevich V.V., Pristupa N.I. Organizational-methodical Peculiarities of Out-of-class Physical Training Activity at Rural Schools

The results of questionnaire of schoolchildren and physical training teachers on problem of out-of-class activities in physical training at rural school are submitted. The comparative analysis is done of the relation of rural and urban schoolchildren to class and out-of-class forms of physical training. The results of questionnaire of both rural and urban schoolchildren and physical training teachers are given. The factors and incentives, influencing physical training classes of schoolchildren at out-of-class time are studied. Schoolchildren's preferences for kinds of sports and sports sections are defined. Characteristic features of physical training classes in rural areas, considering the periods of agricultural work are considered. The attitude of physical training teachers of rural schools to out-of-class forms of physical training and their evaluation of the condition of this kind of work in such schools is revealed.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 22.10.2014

УДК 378.046.4

О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова

ПОСТДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ ПРИОРИТЕТОВ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы организации обучения слушателей программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Раскрываются основные тенденции модернизации постдипломного образования взрослых в современных условиях. Обосновывается идея реализации модульного подхода к обучению взрослых.

В последние годы в научно-образовательной среде все более популярным становится термин мобильность, который был введен социологами для обозначения явлений, характеризующих перемещения, передвижения социальных групп и отдельных людей внутри социальной структуры общества. По мере изучения данного явления с позиции разных наук представления о мобильности дифференцировались, и в настоящее время ведутся исследования мобильности разных видов. Неуклонно возрастающий сегодня интерес к мобильности как со стороны представителей науки, так и со стороны организаторов системы профессионального образования вполне закономерен и оправдан. В связи с реализацией Российской Федерацией Болонских соглашений в данной сфере особое внимание уделяется академической и профессиональной мобильности.

Реализация возможностей повышения мобильности студентов и преподавателей обусловлена тем, что направленность развития образования в России на модернизацию предполагает решение важнейшей социальной задачи приведения целей, результатов и качества образования в соответствие с современными и перспективными потребностями социального развития. А современное общество нуждается в людях, подготовленных к жизнедеятельности в интенсивно меняющихся условиях. Только такие профессионалы смогут успешно самореализоваться и чувствовать себя комфортно в современном обществе, а также обеспечить его устойчивое синергичное развитие. Соответственно, подготовка социально, культурно, профессионально мобильных специалистов становится одной из главных целей профессионального образования. Кроме того, академическая и профессиональная мобильность профессионала имеют равноположенное значение для формирования его компетентности. На наш взгляд, при сложившейся дефинитивной дифференциации данных терминов нет достаточных оснований для определения их иерархии в процессе профессионализации личности. Мобильность (в широком понимании данного феномена) автоматически и зачастую подсознательно развивает в человеке определённые качества: умение выбирать пути взаимодействия с окружающим миром; способность мыслить в сравнительном аспекте; способность к поликультурной коммуникации; способность изменять самовосприятие; способность рассматривать среду профессиональной деятельности в кросскультурном аспекте.

В «Болонской Декларации о европейском пространстве для высшего образования» присутствует требование максимальной активизации академической и научной мобильности [2, с. 23–29], при этом акцент смещен на интернационализацию образования, т.е. обеспечение возможности студентам и преподавателям обучаться и стажироваться за рубежом.

Можно выделить два вектора в понимании феномена академической мобильности. В узком смысле – это феномен временного пребывания объекта образовательного процесса в учебном заведении, находящемся за рубежом. Некоторые специалисты в об-

ласти международного образования под академической мобильностью понимают период обучения слушателя в стране, гражданином которой он не является. Этот период ограничен во времени, и возвращение слушателя в свою страну по завершении обучения за рубежом является обязательным.

В широком смысле термин «академическая мобильность» можно понимать как возможность профессорско-преподавательского состава, студентов, аспирантов, магистрантов продолжить свое образование, научную карьеру в зарубежных высших учебных заведениях или, участвуя в краткосрочной образовательной или научно-исследовательской программе, приобрести научный и практический опыт за рубежом. В данном подходе академическая мобильность понимается как командирование обучающегося на определенный период (до одного года) в другое образовательное или научное учреждение в своей стране или за рубежом для обучения, преподавания, проведения исследований или повышения квалификации. После завершения этого периода студент, преподаватель, исследователь возвращаются в свое основное учебное заведение.

Мы рассматриваем понятие «академическая мобильность» несколько по-иному, исходя из того, что внутригосударственное образовательное пространство также предоставляет широкие возможности освоения иных социокультурных сред и профессиональных концепций и, следовательно, вполне может вписываться в понятийную сферу академической мобильности. Таким образом, мы рассматриваем академическую мобильность в двух аспектах: внешнем (международном) и внутреннем (внутригосударственном), признавая за первым безусловную значимость в формировании компетентного профессионала. В данной публикации считаем необходимым акцентироваться на возможностях внутренней мобильности как наименее обоснованной в рамках Болонских соглашений. Что касается мобильности профессиональной, то данное понятие, на наш взгляд, неотделимо от понятия мобильности академической и является во многом её результативным компонентом. Так, в диссертации Л.А. Амировой профессиональная мобильность трактуется как многоуровневый феномен, который последовательно развивается и проявляет себя в виде допрофессиональной мобильности (в которой, на наш взгляд, центральное место занимает мобильность академическая), общепрофессиональной мобильности, профессиональной мобильности в конкретной области деятельности [1, с. 12]. Мы согласны с позицией данного автора, что профессионально мобильный специалист способен самостоятельно найти пути самореализации и самосовершенствования, благополучно миновать периоды профессиональных кризисов, не поддаться маргинализации сознания.

Одним из направлений развития современной науки выступает изучение возможностей компетентностного подхода к определению требований к выпускнику профессионального образовательного учреждения. Компетентностный подход позволяет раскрыть желаемый результат образования через совокупность различного вида компетенций. Опираясь на компетентностный подход, мы можем представить целостную картину становления профессиональной мобильности специалиста через развитие определенных компетенций.

Социально-коммуникативные компетенции, обеспечивающие готовность взрослого человека к социализации в современном демократическом обществе, к работе с новыми информационными технологиями, к осуществлению своей профессиональной деятельности в неоднородных группах людей, представляют собой адаптацию применяемых методик и технологий к новым социальным ситуациям и профессиональным проблемам. Образовательные компетенции обеспечивают готовность взрослого обучающегося к научному, системному познанию мира, к овладению навыками самостоятельного усвоения знаний и повышения своей квалификации, поддержанию профессионально-творческого потенциала в условиях становления интегративной методологии

психологической науки, к самосовершенствованию и самообразованию. Общенаучные компетенции, обеспечивают высокий уровень базовых общих знаний и общих знаний по профилю специальности, способность адаптироваться к изменениям содержания профессиональной деятельности. Ценностно-смысловые и общекультурные компетенции обеспечивают успешность ценностно-смысловой ориентации индивида в мире, готовность и стремление познать и совершенствовать самого себя, готовность к общественно одобряемой продуктивной деятельности и способствуют осознанию необходимости непрерывного самообразования, постоянной мотивации к обучению на протяжении всей жизни, овладению высоким уровнем профессионально-психологической культуры. Данные компетенции и являются основной составляющей профессиональной мобильности взрослого человека.

В организационном аспекте проблема мобильности профессионала рассматривается через призму создания условий для реализации данной возможности. В качестве внутренних (личностных) условий можно говорить о сформированности ценностной сферы, личностных свойств, адекватности реакции на жизненные ситуации, наличии навыков целеполагания и самоорганизации, умения строить и реализовывать жизненные планы; в качестве одного из внешних условий мы выдвигаем наличие возможностей включения в систему дополнительного профессионального образования.

Участники Педагогической Ассамблеи, прошедшей 21–22 января 2010 г. в Санкт-Петербурге на базе Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, единодушно признали, что обновление качества профессиональной деятельности является важнейшим фактором модернизации и дальнейшего инновационного развития страны и требует решения новых значимых задач. Среди первоочередных задач была названа и задача развития уровневой системы профессионального образования, которая включает повышение квалификации и переподготовку взрослых, получение профессионального образования дополнительного к высшему.

Действительно, структура современного профессионального образования должна обеспечивать для каждого гражданина нашей страны возможность получить базовую профессиональную подготовку на востребованном уровне и вместе с тем посредством дополнительного профессионального образования предложить постоянно обновляемый набор модульных программ повышения профессионализма для эффективной адаптации к запросам рынка. Дополнительное профессиональное образование (ДПО) – это дополнительное образование, направленное на непрерывное повышение квалификации и профессиональную переподготовку лиц, имеющих профессиональное образование в соответствии с дополнительными профессиональными образовательными программами, квалификационными требованиями к профессиям и должностям и способствующее развитию деловых и творческих способностей этих лиц, повышению их культурного уровня [3, с. 17]. Сегодня на федеральном уровне определено место ДПО в общей системе профессионального образования: дополнительное образование – это тип образования, обеспечивающий реализацию дополнительных образовательных программ за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства и для формирования единого образовательного пространства. На наш взгляд, можно выделить четыре перспективных направления развития и модернизации системы ДПО в современных условиях:

- 1) профессиональноесовершенствование бакалавров до уровня требований работодателей;
- 2) расширение профессиональных возможностей магистров;
- 3) профессиональная переподготовка и повышение квалификации специалистов, уже получивших высшее или среднее профессиональное образование;

4) развитие академической и профессиональной мобильности как студентов, так и преподавателей вузов.

Вместе с тем следует отметить некоторое отставание темпов развития российской системы дополнительного профессионального образования от мировых. При этом следует учитывать специфику демографической ситуации в стране: количество абитуриентов, а значит, и студентов с каждым годом снижается, при этом число профессионалов, ориентированных на повышение квалификации и переподготовку, растет. Анализ нормативно-правовых основ системы ДПО в России позволил констатировать наличие четырех основных форм реализации программ дополнительного профессионального образования:

1. Профессиональная переподготовка (получение дополнительной квалификации). Эта форма рассчитана на квалифицированных специалистов с высшим образованием; срок обучения составляет от 1 000 часов общей трудоемкости; в результате выдается диплом об образовании, дополнительном к высшему.

2. Профессиональная переподготовка (новый вид профессиональной деятельности). Она рассчитана на специалистов как с высшим, так и со средним профессиональным образованием; срок обучения от 500 часов аудиторных занятий; в результате выдается диплом о профессиональной переподготовке, дающий право на ведение профессиональной деятельности в освоенной сфере.

3. Повышение квалификации специалистов со средним и высшим профессиональным образованием; краткосрочное (72–100 часов) и долгосрочное (100–500 часов); в результате выдается удостоверение или свидетельство о соответствующем повышении квалификации.

4. Стажировка от 4-х месяцев до года с выдачей соответствующей справки.

Такая структура продуктов системы дополнительного профессионального образования позволяет, на наш взгляд, четко обозначить и решить главные проблемы повышения профессиональной мобильности психологов, сформулировать принципы организации современного образовательного процесса и научно обосновать новое содержание образовательных программ и технологий, а также обосновать управление образовательным процессом. Вместе с тем возникают объективные проблемы в организации дополнительного профессионального образования, обусловленные прежде всего необходимостью удовлетворения насущных образовательных потребностей взрослых слушателей, которые связаны с решением конкретных практических задач. Поэтому в целях создания условий для расширения возможностей академической и профессиональной мобильности слушателей нам представляется актуальным нормативное закрепление накопительно-модульной системы повышения квалификации. Главной целью такого типа обучения должно стать создание гибкой системы, быстро реагирующей на потребности сферы компетентностно-ориентированного рынка труда, актуализирующей не столько процесс, сколько результат повышения квалификации.

Принципиальные отличия модульного обучения от других систем обучения, на наш взгляд, состоят в следующем:

1. Содержание обучения представляется в учебно-методических комплексах, усвоение которых осуществляется в соответствии с поставленной целью. Цель формулируется для обоих субъектов процесса обучения и содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения. Кроме того, слушатель получает от преподавателя-тьютора советы в письменной форме, как рационально действовать.

2. Изменяется форма общения преподавателя со слушателем. Реализуется процесс позиционного взаимодействия не только образовательных субъектов, но и профессионалов.

3. Слушатель максимум времени работает самостоятельно на основе рекомендаций тьютора, что позволяет рационально планировать своё время, совершенствует навыки самоменеджмента: целеполагание, самопланирование, самоорганизацию и самоконтроль.

4. Создаются условия для научно-методического сопровождения слушателя в ходе реализации его индивидуального образовательного маршрута.

Использование модульных образовательных программ в системе дополнительного профессионального образования даёт слушателю возможность конструировать индивидуальный образовательный маршрут и корректировать программу повышения квалификации с учетом своих интересов и уровня профессионализма: он может выбрать содержание, сроки и режим обучения. Технологичность обеспечивается за счет содержания (наполнения) вариативных модулей, использования интерактивных методов работы со слушателями и возможности построения образовательного маршрута путем комбинации модульных курсов. Помимо прочего, в накопительной системе есть возможность учёта некоторых форм самообразования как компонентов повышения квалификации. Это прежде всего доклады и выступления на научно-методических и практических семинарах, конференциях, педагогических чтениях, участие в мастер-классах, «круглых столах» и других формах обмена опытом.

Таким образом, дополнительное профессиональное образование сегодня является одним из наиболее перспективных средств реализации принципов академической и профессиональной мобильности личности и создаёт условия для ценностно-смысловой ориентации взрослого человека на «обучение в течение всей жизни».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амирова, Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук:13.00.08 / Л.А. Амирова. – Уфа, 2009. – 29 с.

2. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2004. – 416 с.

3. Мосичева, И.А. Высшая школа и дополнительное профессиональное образование: проблемы и решения / И.А. Мосичева, В.П. Шестак, В.Н. Гуров. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007. – 323 с.

Koryakovtseva O.A., *Tarkhanova I.J.*
I.J. Postgraduate Education in Conditions of Priorities Adult Academic and Professional Mobility of the Individual

The article deals with the organization of training programs, trainees retraining and advanced training. The basic tendencies of modernization of postgraduate education of adults in the modern world. Substantiates the idea of implementing a modular approach to adult learning.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.01.2014

УДК 378.147:811.112.2

В.М. Гутник**КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

В статье дано определение фонетической компетенции и охарактеризованы ее составляющие. Особое внимание уделено процессу и механизмам формирования фонетического навыка как основного компонента компетенции. Определены факторы, усложняющие процесс формирования фонетической компетенции в целом и ее отдельных компонентов. Установлены причины возникновения трудностей (влияния фильтра родного языка и фоссилезированных ненормативных фонетических навыков) на формирование фонетической компетенции. Предложены и описаны пути и приемы преодоления: когнитивные приемы формирования слуховых эталонов и дифференциальной чувствительности к единицам-сегментного и супraseгментного уровней.

Формирование фонетической компетенции (ФК) в языковом ВУЗе начинается с первых дней обучения иностранным языкам – в вводном коррективном курсе (ВКК). Целью такого автономного курса мы считаем формирование ФК как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции и деавтоматизацию ненормативных фоссилезированных навыков, сформированных во время изучения немецкого языка в школе, а также их коррекцию.

ФК была предметом исследования многих авторов. Особенности ее формирования рассматривались в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. Следует также отметить, что созданные ими вводные курсы использовались ранее и продолжают использоваться сейчас во многих языковых ВУЗах постсоветского пространства. Несмотря на то, что коммуникативный метод обучения иностранным языкам уже с 1970-х гг. стал ведущим, его роль не отображена в существующих курсах и формирование ФК в коммуникативном курсе осталось неизученным. Анализируя процесс формирования ФК, мы рассматриваем ее как объемное комплексное понятие, а именно как способность к корректному артикуляционному и интонационному оформлению высказывания и пониманию речи других, которая основывается на соответствующих навыках, знаниях и фонетической осознанности (*phonetic awareness*). Таким образом, успешность формирования ФК зависит от степени сформированности фонетических навыков, объема полученных знаний о фонетической системе языка и динамического взаимодействия этих составляющих на основе общей фонетической осознанности.

Цель представленной статьи – описать специфику формирования ФК и ее составляющих в коммуникативном ВКК, предназначенном для будущих учителей немецкого языка, а также определить факторы, усложняющие этот процесс, и предложить пути преодоления возникающих трудностей.

Рассмотрим формирование фонетического навыка (ФН) как компонента ФК. Е.И. Пассов определяет его как способность осуществлять синтезированное действие, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное звуковое оформление речевой единицы [11, с. 180]. Для сформированного ФН характерны такие качества, как *автоматизированность, устойчивость, гибкость, сознательность и относительная сложность* [11, с. 28]. Автоматизированность обеспечивает понимание ска-

Научный руководитель – Н.Ф. Бориско, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Киевского национального лингвистического университета

занного, дает возможность говорящему интонационно и артикуляционно корректно оформить свое высказывание. Именно отсутствие у первокурсников автоматизированных нормативных фонетических навыков (как артикуляционных, так и интонационных) обуславливает целесообразность и необходимость проведения ВКК. Как показывает многолетний опыт преподавания, большинство первокурсников владеет автоматизированными фонетическими навыками, которые не соответствуют фонетической норме и являются деформированными. Причину такой тенденции мы видим в гипертрофированном понимании учителями средней школы принципа аппроксимации и недостаточном уровне сформированности у них фонетической компетенции. Фонетически некорректное произношение учителя воспринимается учениками в течение 11 лет обучения языку и становится причиной формирования таких же ненормативных, но автоматизированных и устойчивых интонационных и артикуляционных навыков.

Под *устойчивостью* ФН мы понимаем его нечувствительность к какому-либо влиянию – межъязыковой [15, с. 24] или внутриязыковой [15, с. 27] интерференции. С этим качеством навыка теснейшим образом связано явление *фоссилизации*, которое в методике преподавания иностранных языков рассматривается как негативное, поскольку под фоссилизацией следует понимать постоянное употребление в иноязычном произношении форм, имеющих неизменный характер и считающихся отклонениями от нормы неродного языка [10, с. 20]. Явление фоссилизации описывают Х.-В. Хунеке и В. Штайниг и называют его «замиранием»/«остановкой» на определенной ступени языкового развития [20, с. 33]. Зачастую явление фоссилизации связывают с гипотезой *Interlanguage* (*промежуточный язык* [4, с. 26], *межъязычие* [8], *міжмова* [10, с. 7]), авторство которой соотносят с именами С. Кордера [17], а чаще Л. Селинкера [25]. Под *промежуточным* языком следует понимать такой его вид, который порождается говорящими в процессе изучения второго или иного иностранного языка [21]. Как показывает многолетний опыт преподавания иностранных языков, ненормативные фоссилизированные фонетические единицы как сегментного, так и супraseгментного уровня присутствуют в промежуточном языке студентов на разных ступенях их обучения. Возможно ли искоренить это отрицательное явление в речи обучающегося полностью, пытались определить многие ученые. Мы разделяем мнение Ц.Х. Хана относительно двойственности понятия «фоссилизация» и считаем ее одновременно процессом в языковом развитии индивида и продуктом, результатом этого же процесса, который приостанавливается в силу определенных объективных или субъективных причин [18, с. 23]. Мы называем фоссилизацию продуктом, когда говорим о фоссилизированном произношении большинства первокурсников, но понимаем ее как процесс, на который можно влиять, прежде всего, средствами *мотивации*. Именно ослабление мотивации считают главной причиной возникновения фоссилизации: если говорящему удастся высказаться на иностранном языке таким образом, чтобы быть понятым, он констатирует для себя достижение определенного успеха и интерес к учебе уменьшается. Х.В. Хунеке и В. Штайниг подчеркивают, что фоссилизация не должна означать своего рода «капитуляцию» говорящего перед трудностями [20, с. 33]. Так считал и С.Л. Рубинштейн, которого по праву можно назвать первооткрывателем фоссилизации, поскольку он еще в 1946 г. объяснил это явление с психологической точки зрения. С.Л. Рубинштейн обратил внимание на природу формирования навыка: поскольку он формируется обычно скачкообразно, может наступить период, когда упражнение (навык формируется путем упражнения) не дает «продвижения» или даже дает «снижение». В этом случае принято говорить о «плато» [12, с. 45]. По мнению С.Л. Рубинштейна, причины возникновения «плато» могут быть самыми различными. Остановка иногда вызывается тем, что дальнейшее продвижение не может быть достигнуто только совершенствованием уже разработанных приемов, а требует качественной перестройки, методического перевоору-

жения, для которого необходим известный подготовительный период. В других случаях периоды снижения эффективности работы могут наступить вследствие утомления, потери интереса; поэтому требуется некоторое время для автоматизации, для закрепления уже достигнутого. Таким образом, С.Л. Рубинштейн не видит в таких «плато» ничего фатального: задержка, вызванная необходимостью перейти к новым приемам и методам действия, может быть легко предотвращена или сведена к минимуму своевременной инструкцией или обучением новому методу или приему. Если причины задержки или снижения эффективности лежат в менее активном упражнении или обучении вследствие утраты интереса, то этот фактор тоже поддается воздействию [12, с. 459–460].

Изложенное выше позволяет нам сделать вывод о том, что именно фоссилизация является причиной доминирования в произношении первокурсников устойчивых деформированных интонационных и артикуляционных навыков, деавтоматизация и коррекция которых требует дополнительных усилий и времени. Это в значительной степени усложняет процесс формирования свойств, присущих ФН, а именно: автоматизированности, устойчивости, гибкости, сознательности и относительной сложности. Тем самым усложняется и процесс формирования ФК.

С целью преодоления отрицательного влияния фоссилизации ученые предлагают различные компенсаторные стратегии и приемы, которые представляют собой использование языка в практическом общении и могут быть реализованными как в аудиторной, так и внеаудиторной учебной деятельности. Б. Маквини считает целесообразным использование во время работы словарей, пособий (в нашем случае фонетических), посещение занятий в других группах, просмотр фильмов, шопинг (в иноязычной среде) [22, с. 151]. Средством, сдерживающим фоссилизацию, Е. Терон называет языковые игры [28, с. 164]. Она также подчеркивает, что отрицательно-критичное отношение к тому, кто изучает язык, негативно влияет на структуру его промежуточного языка [18, с. 170]. Мы, в свою очередь, считаем, что именно недостаточная мотивация или неумелое ее использование преподавателем может не только отрицательно сказаться на структуре «фонетического промежуточного языка», но и стать причиной возникновения фоссилизации. Это значит, что именно низкий уровень мотивации следует рассматривать как возможную причину фоссилизации, а повышение мотивации – как способ ее преодоления.

К трудностям формирования ФН, а вместе с тем и ФК мы относим влияние *фильтра родного языка*. Наличие его объяснил еще Н.И. Трубецкой. Когда человек воспринимает чужой язык, он подсознательно «включает» фонологическое «сито» родного языка. Поскольку оно вступает в конфликт с родным языком, возникают многочисленные ошибки и недоразумения. Звуки и интонации иностранного языка интерпретируются некорректно, поскольку находятся под влиянием этого фильтра [29, с. 47]. В.А. Артемов объясняет принцип его действия таким образом: ученик, независимо от того, какой язык для него является родным, воспринимает интонацию иностранного языка, так же как и весь звуковой состав, ушами, воспитанными на звуках родного языка, то есть через призму звуковой системы родного языка [1, с. 208]. Б.В. Беляев объяснял такие сложности привыканием к звукам родного языка, результатом чего может стать их отождествление со звуками иностранного языка и неспособность воспринимать дифференциальные особенности иноязычных звуков [1, с. 136]. К.-Р. Бауш определяет привычные для слуха звуковые особенности родного языка, которые влияют на понятность речи, как фильтр. Это значит, что восприятие речи ориентируется на определенные свойства, которых нет в иностранном языке, вследствие чего они не могут быть идентифицированы и распознаны [14, с. 227]. У. Хиршфельд называет систему звуковосприятия, которая сложилась в родном языке, шаблоном или фильтром, который пропускает через себя только те формы, которые человек привык слышать и пони-

мать [19, с. 17]. И. Кано использует термин «сетка» и определяет его как действие звуковой системы родного языка, которая управляет как звуковосприятием, так и говорением. Когда человек начинает изучение нового языка, звуковой инвентарь которой незафиксирован мозгом, система родного языка уподобляется фильтру: новые звуки сопоставляются с уже зафиксированными в памяти и отфильтровываются: они либо совсем не воспринимаются обучающимся, либо отображаются им в измененном, деформированном виде [16, с. 29]. Это касается не только звукового состава языка, но и единиц супrasegmentного уровня: просодические особенности языка, который изучается, тоже находятся под воздействием фильтра. О.Р. Валигура говорит о «просодическом сите», через которое воспринимается просодия иноязычного говорения и которое обуславливает возникновение *просодического акцента* [3, с. 417]. Значит, чтобы правильно воспроизвести звук или мелодический контур, его нужно услышать, т.е. дифференцировать и идентифицировать, поскольку неправильное восприятие на слух делает корректную артикуляцию и интонационное оформление речевого потока невозможным [27, с. 104].

Средством уменьшения воздействия фильтра родного языка или сведения его влияния к минимуму мы считаем формирование *дифференциальной чувствительности* (И.А. Зимняя) или *сенсбилизации* (И. Кано, М. Будде, Г. Мелхорн, Ю. Трувен) к единицам сегментного и супrasegmentного уровня. Именно дифференциальная чувствительность способствует формированию *фонематического слуха* – способности человека к анализу и синтезу звуков на основе различения фонем данного языка [13, с. 338]. Не следует, однако, забывать о необходимости формирования дифференциальной чувствительности к единицам супrasegmentного уровня, так как она позитивно влияет на формирование интонационного слуха, т.е. на способность различать коммуникативные типы высказывания.

Успешное формирование фонематического и интонационного слуха, в свою очередь, обеспечит успешное формирование дифференциальной чувствительности к единицам сегментного и супrasegmentного уровня. В таком случае обучающийся будет способен воспринимать (дифференцировать и идентифицировать) звуки иностранного языка, не подвергаясь влиянию фильтра. И.А. Зимняя подчеркивает, что формирование дифференциальной чувствительности должно происходить в четко определенной последовательности, начиная с внутреннего проговаривания (без включения моторики), переходя к тонической или беззвучной артикуляции, а затем к шепоту и проговариванию вполголоса. [9, с. 124].

Учеными предлагаются различные методы, способы и техники, направленные на формирование дифференциальной чувствительности/сенсбилизации. Для эффективного овладения интонационными моделями и структурами ритма И. Кано рекомендует прием «бурчание» (Brummen), которое представляет собой звуковую цепочку низкой частоты. Поскольку низкие частоты являются определяющими для мелодического контура высказывания, «бурчание» или «гудение» (Summen) следует считать подготовкой к восприятию речи на слух и ее пониманию. *Дыхательные упражнения* способствуют усовершенствованию умения концентрироваться на высказывании. Поскольку ударные слоги по сравнению с безударными требуют большей силы вдоха/выдоха, эти упражнения учат регулировать дыхание (что очень важно, особенно ритмику). *Произношение с разной громкостью* (nuancierte Aussprache; перевод наш – В.Г.) предусматривает выделение более громким звуком ударных слогов, что способствует формированию сенсбилизации на просодическом уровне. Правильному воспроизведению ритма высказывания и его мелодического контура способствует *хлопанье в ладоши* [16, с. 30]. Это помогает сосредоточить внимание говорящего на ритмически ударных компонентах и подкрепить это тактильными ощущениями.

Сенсибилизации ритма также способствует техника выделения ударных/безударных слогов разным по размеру и интенсивности шрифтом [24]. Г. Мельхорн и Ю. Трувен считают такие приемы средствами визуализации, благодаря которым могут быть показаны особенности просодических характеристик языка. Это дает возможность во время работы над звуковым аспектом языка слушать высказывания, которые демонстрируются путем визуализации, вполголоса читать их и одновременно с преподавателем следить за мелодикой, повторять мелодику в режиме «гудения» или «бурчания», воспроизводить мелодику при помощи жестов и в высказываниях [23, с. 7].

Все описанные здесь приемы непосредственно связаны с сенсибилизацией ритма и интонации, а тоническая артикуляция, шепот и проговаривание вполголоса – с формированием дифференциальной чувствительности к единицам сегментного уровня. Напряженность гласных немецкого языка эффективнее формируется во время говорения шепотом, так как для произнесения напряженных звуков шепотом требуются значительно большие усилия [16, с. 30]; произносятся звуки шепотом, обучающийся артикулирует и максимально четко, что способствует формированию правильного *звукового эталона*. И.А. Зимняя считает следующей задачей после формирования дифференциальной чувствительности именно формирование *звукового эталона* (у Е.И. Пассова – *звуковой/слуховой образ*) [9, с. 124], что и происходит на первом этапе формирования ФН. Первый этап – *восприятие-ознакомление* – выполняет задачу ознакомления с прагматическим аспектом фонетического явления и формирования правильного слухового образа, без которого невозможно дальнейшее овладение фонетическими навыками. Слуховой образ создается на основании ощущений и представлений, которые возникают во время презентации фонетического явления.

Е.И. Пассов говорит об определенных закономерностях, которые влияют на процесс формирования слухового образа и вместе с тем ФН; он определяет их как технологию работы над произносительным аспектом. Ученый указывает на необходимость обильного слушания перед знакомством с новым звуком. О важности слушания говорит и И.А. Зимняя, но она считает целесообразным сочетать слушание вначале с тонической, а позже со звуковой артикуляцией [9, с. 124]. Чем продолжительнее слушание, тем больше шансов имеет обучающийся для формирования звукового/слухового образа и закрепления его в сознании. Описывая технологию работы над звуковой стороной речи, Е.И. Пассов призывает ни в коем случае не разрешать повторять сразу же за учителем или преподавателем, так как слуховой образ не может сформироваться за короткий отрезок времени [11, с. 182]. Воздействующие на ухо звуковые сигналы побуждают говорящего к действию, но он может отреагировать на сигнал только в том случае, если он эти сигналы уже знает и может их различить, соотнести со звуковым эквивалентом, который уже закреплен в сознании; т.е. говорящий может вызвать эквивалент из своей памяти и сравнить его с услышанным. Сразу же после предъявления новые звуки, звукосочетания, их значения и правила их использования не могут быть автоматизированными: идентификация и осознание функционального аспекта требуют времени [26, с. 5]. Следовательно, повторение непосредственно за преподавателем или диктором может стать причиной формирования ненормативного деформированного навыка, который, как правило, фоссилизируется и тяжело поддается коррекции.

Принимая во внимание все теоретические положения И.А. Зимней и Е.И. Пассова о формировании дифференциальной чувствительности к единицам сегментного и супrasegmentного уровня, о формировании слухового/звукового образа, а также учитывая опыт западных ученых по применению различных техник сенсибилизации, считаем целесообразным использовать в коммуникативном ВВК *трехшаговые (Drei-Schritte-Übungen)* и *пятишаговые (Fünf-Schritte-Übungen)* упражнения. *Трехшаговые упражнения* (тоническая артикуляция, чтение или проговаривание шепотом и повторение вполголо-

са за диктором) предназначены для формирования дифференциальной чувствительности к единицам сегментного уровня, поскольку такой режим произнесения требует максимального напряжения голосовых связок, замедления темпа речи, следовательно, более четкой артикуляции. *Пятишаговое упражнение* объединяет в себе проговаривание фразы про себя, тоническое проговаривание, воспроизведение мелодического контура фразы «гудением», чтение шепотом и вполголоса. Пятый шаг целесообразно выполнять вместе с диктором для отработки правильного темпа. При этом студентам предлагается каждый раз сопровождать фразу жестами, которые отображают мелодический контур. Пятишаговые упражнения более эффективны для работы с фонетическими единицами супrasegmentного уровня. Однако следует заметить, что оба вида упражнений нацелены на формирование правильного слухового образа и дифференциальной чувствительности к звуковым единицам, что позволит уменьшить или свести к минимуму влияние фильтра родного языка, деавтоматизировать фоссилезированные ненормативные ФН и эффективно сформировать корректные ФН.

В статье описана специфика формирования ФК в коммуникативном ВКК, предназначенном для будущих учителей немецкого языка. Особое внимание уделено формированию одного из компонентов ФК – фонетическому навыку, определены факторы, усложняющие процесс формирования ФК, такие как фильтр родного языка и фоссилезация. Описаны существующие способы и приемы, позволяющие уменьшить или свести к минимуму влияние негативных факторов и предложены упражнения, нацеленные на формирование правильного слухового образа, дифференциальной чувствительности к звуковым единицам и вместе с тем на эффективное формирование ФК. Материал может быть использован в дальнейших исследованиях структуры ФК и специфики ее формирования, а также при составлении современного коммуникативного коррективного курса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 276с.
2. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М., 1965. – 167с.
3. Валігура, О.Р. Специфіка прояву фонетичної інтерференції в англійському мовленні українців / О.Р. Валігура // Наук. вісник Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мова. Література. – 2008. – № 4. – С. 414–418.
4. Гвоздева, О.Л. Промежуточный язык: решение проблем или возникновение новых? / О.Л. Гвоздева // Слово и текст: психолінгвістический підхід. – Тверь: Твер. гос. ун-т. – 2003. – Вып. 1. – С. 25–32.
5. Гутник, В.М. Характеристика та аналіз фонетичних курсів / В.М. Гутник // Гуманізація навчально-виховного процесу: вип. XLVI / За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2009. – С. 41–52.
6. Гутник, В.М. Психолінгвістичні особливості формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови / В.М. Гутник // Вісник Київ. нац. лінгвіст. ун-ту. Серія «Педагогіка та психологія». – 2009. – Вип. 16. – С. 60–68.
7. Гутник, В.М. Когнітивний аспект формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови / В.М. Гутник // Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. «Якість вищої мовної освіти: шляхи вдосконалення організації проведення педагогічної практики студентів-філологів» (23–25 лист. 2009 р.) / Відп. редактор О.В. Рафієнко. – Горлівка, 2009. – С. 226–230.
8. Дебрэнн, М. Французский язык в речевой практике русских. Межъязыковая девиатология : монография / М. Дебрэнн. – Новосибирск, 2006. – 386с.
9. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : книга для учителя / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160с.

10. Кочубей, В.Ю. Особливості вимовного акценту в англійському мовленні українців: фонемний та фонетичний аспекти: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / В.Ю. Кочубей. – Кіровоград, 2006. – 248с.
11. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720с.
13. Шукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь более 2 000 единиц / А.Н. Шукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
14. Bausch, K.-R. Handbuch Fremdsprachenunterricht /K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm. – A. Francke Verlag Tübingen und Basel, 2007. – 655s.
15. Böttger, K. Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende / K. Böttger. – Münster: Waxmann, 2008. – 226s.
16. Cauneau, I. Hören-Brummen-Sprechen. Hören und Ausspracheschulung / I. Cauneau // Fremdsprache Deutsch. – 1992. – Heft 7. – S. 28–30.
17. Corder, P. The significance of learner's errors / P. Corder. // International Review of Applied Linguistics. – 1967. – Vol. 5. – P.161–170.
18. ZhaoHong, Han. Fossilisation in Adult Second Language Acquisition / Han ZhaoHong. – Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney : Multilingual Matters LTD, 2004. – 201 p.
19. Hirschfeld, U. Wer nicht hören will. Phonetik und verstehendes Hören / U. Hirschfeld // Fremdsprache Deutsch. – 1992. – Heft 7. – S. 17–20.
20. Huneke, H.-W. Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung /H.-W. Huneke. – Berlin: Erich Schmidt, 2002. – 270s.
21. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / J.C. Richards, J. Platt, H. Platt. – Longman, 1992. – 423 p.
22. Macwhinney, B. Emergent Fossilization / B. Macwhinney // Studies of Fossilization in Second Language Acquisition. – Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 2006. – P. 134–156.
23. Mehlhorn, G. Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie / G. Mehlhorn, J. Trouvain // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2007. – Heft 12:2. – S. 1–25.
24. Rug, W. 50 Fünfzig praktische Tips zum Sprachenlernen / W. Rug. – Stuttgart : Klett Verlag für Wissen und Bildung, 2002. – 55s.
25. Selinker, L. Interlanguage / L. Selinker// International Review of Applied Linguistics. – 1972. – Vol.10. – P.209–231.
26. Solmecke, G. Ohne Hören kein Sprechen / G. Solmecke. // Fremdsprache Deutsch. – 1992. – Heft 7. – S. 4–11.
27. Storch, G. Deutsch als Fremdsprache / G. Storch.– München : Fink, 2001. – 367 s.
28. Tarone, E. Fossilisation, Social Context and Language Play / E. Tarone // Studies of Fossilization in Second Language Acquisition. – Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 2006. – P. 157–172.
29. Trubezkoy, N.S. Grundzüge der Phonologie /N.S.Trubezkoy. – Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 1989. – 297s.

Gutnik V. Cognitive Approach to Forming Future German Teachers' Phonological Competence

The article deals with the definition of phonological competence and the characteristics of its components. Special attention is paid to the process and mechanisms of phonetic skills formation. The factors which complicate the process of phonological competence formation are determined. The influence of native language «filter» and fossilized nonstandard phonetic skills are identified as the main causes which complicate phonological competence formation. Cognitive approach to formation of pronunciation model and differential sensibility to segmental and suprasegmental phonological units are suggested and described as the main ways of overcoming the difficulties.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.09.2014

УДК 355.23:159.923.2

Е.М. Бантюкова

УПРЕЖДАЮЩАЯ АДАПТАЦИЯ НА ОСНОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрываются основания для построения индивидуальной программы осознанной саморегуляции, специально-организованного психолого-педагогического сопровождения курсантов военных факультетов к новым условиям профессиональной деятельности. Автор поднимает вопрос о построении специальной системы упреждающей адаптации на начальном этапе обучения курсантов в новых специфических условиях с учетом индивидуально-личностных особенностей и нервно-психической устойчивости у курсантов, как показателей адаптивности всего срока освоения воинских специальностей.

Введение

Одним из важнейших направлений в работе офицеров непосредственно отвечающих за организацию морально-психологического обеспечения адаптации курсантов к новым условиям профессиональной деятельности – является психологическое обеспечение адаптации курсантов к образовательной среде военного факультета. Упреждающий характер по решению задач, связанных с проблемой адаптации курсантов первого года обучения, обуславливает успешность и эффективность их включения в профессиональную деятельность, психические состояния, обуславливающие адекватное поведение, внутренний психологический комфорт, всю систему социальных связей личности. Иными словами, гарантия успешности профессионального обучения курсантов заключается в устойчивой адаптации личности курсанта к новым условиям профессиональной деятельности. Мы считаем, что упреждающая адаптация позволяет представить новобранцам отличие новых условий жизнедеятельности от прежних и то, как новые условия жизнедеятельности подходят для каждого из них исходя из их желаний, интересов, склонностей и стремлений.

Под упреждающей адаптацией (УА) мы понимаем специально организованное психолого-педагогическое сопровождение курсантов военных факультетов средствами УА к новым условиям профессиональной жизнедеятельности; содействие адекватности текущего образа, который формируется на основе психического отражения реальной действительности эталонному образу и представлению ожидаемого будущего[1, с. 241].

Основной задачей в нашем исследовании является ответ на вопрос: какие личностные особенности, влияющие на уровень нервно-психической неустойчивости, необходимо учитывать при построении системы упреждающей адаптации курсантов к новым специфическим условиям обучения на военных факультетах?

Целью эмпирического исследования явилось выявление связи личностных особенностей и нервно-психической неустойчивости у курсантов на начальном периоде обучения. Объект исследования – индивидуально-личностные особенности курсантов военного факультета. Предмет исследования – связь индивидуально-личностных особенностей и нервно-психической неустойчивости у курсантов военного факультета. Методы исследования: теоретический анализ научной и методической литературы, тестирование, статистическая обработка данных.

Научный руководитель – Н.Д. Джига, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Гродненского государственного университета имени Я. Купалы

Методический инструментарий:

1. Методика оценки адаптационных способностей (МОАС) разработана И.В. Соловьевым на основе 16-факторного личностного опросника Р.Б. Кэттела (16PF). Данная методика позволяет последовательно решить три психодиагностические задачи: оценка адаптационного потенциала; оценка реального уровня адаптивности; определение вероятного типа дезадаптивного поведения. Методика представляет собой перечень вопросов теста Кэттела, формирующих лишь 8 факторов, которые составляют интегративное понятие адаптационных способностей личности и один дополнительный фактор («эс»), позволяющий оценить уровень субъективного переживания условий профессиональной деятельности. Всего испытуемому предлагается ответить лишь на 55 вопросов. МОАС позволяет выделить два основных типа дезадаптивного поведения: первый – негативно-агрессивный (характеризуется ярко выраженным негативным отношением к окружающему, товарищам и т.д.); второй – тревожно-депрессивный (для него характерны замкнутость, самоизоляция от группы и окружающей действительности, погруженность в собственные переживания, сниженное настроение, мрачность, замедленные движения, нерасторопность, отсутствие решительности и настойчивости). Определить или дифференцировать вероятный тип дезадаптивного поведения можно на втором этапе обработки результатов тестирования путем анализа конкретных показателей по каждому фактору и их сопоставления друг с другом [5].

2. Методика оценки уровня нервно-психической устойчивости «Прогноз-2», разработанная В.Ю. Рыбниковым. Она предназначена для определения уровня нервно-психической устойчивости (НПУ) у военнослужащих и позволяет выявить отдельные признаки личностных нарушений, а также оценить вероятность возникновения нервно-психических срывов. Качественный анализ ответов позволяет уточнить отдельные биографические сведения, особенности поведения и состояния психической деятельности человека в различных ситуациях. Методика содержит 86 вопросов, на каждый из которых обследуемый должен дать ответ «да» или «нет». Результаты обследования выражаются количественным показателем (в баллах), на основании которого выносится заключение об уровне нервно-психической устойчивости и вероятности нервно-психических срывов.

Анализ и результаты исследования

Исследование было проведено на выборке курсантов военных факультетов разных специальностей в Республике Беларусь (всего 234 респондента). Выборка испытуемых представлена курсантами различных периодов обучения на военных факультетах. Результаты тестирования четырех курсантов были исключены из общей выборки по критерию «неискренность». Остальные 230 испытуемых были распределены на периоды обучения следующим образом:

- а) 1–6-й месяцы обучения – 76 респондентов;
- б) 7–12-й месяцы обучения – 69 респондентов;
- в) 12–18-й месяцы обучения – 85 респондентов.

Корреляционный анализ показателей всей выборки, полученных по результатам тестирования, позволяет выделить статистически значимые связи между отдельными показателями методик МОАС и «Прогноз-2» (при $p < 0,05$).

Исходя из того, что названия факторов опросника МОАС носят полярный характер, и на основе полученных данных, можно сделать вывод о том, что тенденция нервно-психической неустойчивости (НПН) и оценка реального уровня адаптивности испытуемых прослеживается по следующим показателям (обозначим знаком «+» его положительный полюс, а знаком «-» отрицательный):

- 1) уровень самооценки – MD–;
- 2) сердечность, доброта («+») – обособленность, отчужденность («–») – A–;
- 3) уровень эмоциональной устойчивости – C–;
- 4) смелость («+») – робость («–») – H–;
- 5) подозрительность («+») – доверчивость («–») – L+;
- 6) проницательность («+») – наивность («–») – N+;
- 7) тревожность («+») – самоуверенность («–») – O+;
- 8) самодостаточность («+») – социабельность («–») – Q2+;
- 9) фрустрированность («+») – нефрустрированность («–») – Q4+.

Анкетный показатель, сформированный на основе данных по анкете «Экстрема», обозначим как фактор S, где «S+» – сильное психогенное влияние условий службы, «S–» – незначительное влияние, представляет собой оценку уровня субъективного переживания психогенного влияния условий службы. В таблице 1 отражена связь между показателями уровня адаптивности и нервно-психической неустойчивости в целом по выборке.

Таблица 1 – Связь между показателями уровня адаптивности и нервно-психической неустойчивости

Факторы личностного опросника	MD	A	C	H	L	N	O	Q2	Q4	Анк
Коэффициент корреляции (r)	-0,29	-0,21	-0,20	-0,38	0,18	0,18	0,30	0,20	0,30	0,21
Объем выборки (n)	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185
Уровень значимости(p)	0,00	0,00	0,01	0,00	0,01	0,01	0,00	0,01	0,00	0,01

Таким образом, исходя из противоположных приведенных выше значений данных факторов и основываясь на их интерпретации по В.М. Мельникову, Л.Т. Ямпольскому [3, с. 319], высокая нервно-психическая устойчивость испытуемых как показатель адаптивности личности в специфичных условиях обучения на военных факультетах определяется выраженностью следующих качеств: адекватность самооценки, сердечность, доброта, открытость, эмоциональная устойчивость, социальная смелость, покладистость, терпимость, доверчивость, уверенность в себе, естественность, непосредственность, социабельность, нефрустрированность. При отсутствии в структуре личности достаточно сформированной способности к успешной адаптации к новым условиям жизнедеятельности наблюдаются: тенденция к занижению самооценки, скрытность, неразговорчивость, отгороженность, низкий контроль эмоций, импульсивные влечения, повышенная чувствительность к угрозе, неуверенность в своих силах, недоверчивость, раздражительность, отсутствие социальной ловкости, ранимость, впечатлительность, склонность к дурным предчувствиям и самоупрекам, фрустрационная напряженность.

В работе В.М. Мельникова и Л.Т. Ямпольского [2, с. 319] описывается фактор второго порядка в модели личности Р.Б. Кэттелла «тревожность (+) – приспособленность (–)», обозначаемый как QII. Он сформирован на основании факторного анализа из показателей: C–, H–, L+, O+, Q3–, Q4+. Отрицательный полюс этого фактора иначе называется авторами «адаптивность». Сравнивая эти данные с приводимыми выше результатами исследования, можно отметить, что все показатели, сформировавшие фактор второго порядка QII, за исключением Q3–, вошли в структуру адаптационных способностей военнослужащих.

Отдельный интерес в исследовании представляют данные корреляционного анализа по результатам тестирования испытуемых по выделенным нами периодам адапта-

ции курсантов военных факультетов, так как динамика адаптационного процесса и его механизм требуют различного сочетания выраженности тех или иных свойств личности на разных его этапах.

Тенденция НПН у курсантов начального периода адаптации (первые три недели пребывания на военных факультетах) связана с некоторыми факторами опросника МОАС, что отражено в таблице 2.

Таблица 2 – Связь между показателями уровня адаптивности и нервно-психической неустойчивости начального периода адаптации

Факторы личностного опросника	Н	L	N	О
Коэффициент корреляции (r)	-0,59	0,35	0,35	0,71
Объем выборки (n)	34	34	34	34
Уровень значимости (p)	0,00	0,04	0,04	0,00

Эти данные показывают, что на этапе острых психических реакций входа (первичной адаптации) нервно-психическая неустойчивость, как показатель низкой адаптированности, связана с социальной робостью (Н-), подозрительностью, недоверчивостью (L+), пронизательностью, наигранностью в поведении (N+) и тревожностью, впечатлительностью (O+).

Тенденция НПН у военнослужащих II периода службы также связана с некоторыми факторами опросника МОАС, что отражено в таблице 3.

Таблица 3 – Связь между показателями уровня адаптивности и нервно-психической неустойчивости у военнослужащих II-го периода службы

Факторы личностного опросника	MD	Н	L	Q2	Q4	Анк
Коэффициент корреляции (r)	-0,29	-0,43	0,35	0,39	0,32	0,23
Объем выборки (n)	78	78	78	78	78	78
Уровень значимости (p)	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Как видно из таблицы 3, на этапе переадаптации, неспособность к ней или, другими словами, развитие адаптационного процесса по пути неустойчивой психической деятельности связано с такими свойствами личности, как низкая самооценка (MD-), социальная робость (Н-), подозрительность, недоверчивость (L+), самодостаточность, независимость (Q2+) и фрустрированность (Q4+). В сравнении с данными по начальному периоду адаптации появляется фрустрированность и переживание психогенного влияния условий службы (Анк+) вместе с низкой самооценкой и самодостаточностью как стремлением к независимости. Выделение в структуре личности этих качеств, обуславливающих НПН на 7–8-м месяце службы, является следствием достаточно значительного пребывания военнослужащего в измененных, непривычных условиях существования, каковыми являются армейская среда и условия службы по призыву.

На следующем этапе службы показатели нервно-психической неустойчивости тесно связаны с факторами, представленными в таблице 4.

Таблица 4 – Связь между показателями уровня адаптивности инервно-психической неустойчивости у военнослужащих III периода службы

Факторы личностного опросника	MD	C	O	Q4	Анк
Коэффициент корреляции (r)	-0,37	-0,31	0,40	0,44	0,29
Объем выборки (n)	47	47	47	47	47
Уровень значимости (p)	0,01	0,03	0,00	0,00	0,05

Можно отметить наличие связи нервно-психической неустойчивости с такими факторами: C–, определяющего эмоциональную неустойчивость личности (по некоторым источникам [4] – дезинтеграцию поведения); Q4+ (фрустрированность) и O+ (тревожность, доминирование депрессивного фона настроения). Интерпретация сочетания всех этих качеств свидетельствует о развитии адаптационного процесса личности по пути неустойчивой психической деятельности [5].

Анализ данных курсантов третьего периода позволяет выделить значимую отрицательную связь НПН лишь с фактором C–, т.е. с эмоциональной неустойчивостью или дезинтеграцией поведения. В данном случае будет правильнее говорить о связи эмоциональной неустойчивости военнослужащего с общей адаптивностью, которая приводит к неспособности его к успешной переадаптации, вызывает изменения в его эмоционально-волевой сфере и является следствием его дезадаптации на протяжении всего периода обучения. О влиянии на развитие эмоциональной неустойчивости и дезинтеграцию поведения при воздействии на личность психогенных факторов говорится в исследовании В.Л. Васильева, И.И. Мамайчук [5]. Авторы также в качестве критерия оценки этого свойства приводят фактор C– 16-факторного личностного опросника Р.Б. Кэттелла.

В данном исследовании можно еще раз обратить внимание на взаимовлияние НПН и фактора эмоциональной неустойчивости у курсантов III-го периода адаптации (2 курс), достаточно длительно испытывающих на себе влияние психогенных факторов армейской среды. Эти данные показывают, что более 68% испытуемых с НПН второго периода службы имеют низкие и неудовлетворительные адаптационные способности (соответственно 31,8% и 36,3%). Среднеарифметическое значение Кад. всех курсантов составляет 0,37, что соответствует показателю неудовлетворительных адаптационных способностей по предложенной выше шкале.

Тем не менее 31,8% респондентов имеют высокие и удовлетворительные значения Кад. (соответственно 9% и 22,8%) при выраженной у них НПН. Как уже указывалось, среди всех исследуемых среди лиц с высокими значениями Кад. и НПН на начальном этапе обучения составляет незначительное количество. Среди испытуемых второго периода службы 5 человек из семи имеют удовлетворительный показатель Кад. и НПН. Т.е. доля лиц с высокими и удовлетворительными адаптационными способностями составляет лишь 12,5% против 31,8% военнослужащих второго периода.

Не имея достаточных оснований в данном исследовании аргументированного вывода, можно предположить, что этап переадаптации требует значительного уровня психического напряжения, который даже при достаточной способности человека к ее успешному завершению вызывает относительную нервно-психическую неустойчивость. Кроме того, она может быть обусловлена и другими факторами, не связанными непосредственно с адаптацией к специфичным условиям обучения на военных факультетах. Например, неблагополучной ситуацией в семье, болезнью родственников, какими-то ситуативными неблагоприятными событиями в личной жизни и воинской деятельности и т.п.

Заключение

На основании интерпретации результатов проведенного корреляционного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Исходя из индивидуальных различий людей от типа высшей нервной деятельности до социально-психологических качеств, наличия в структуре личности детерминант успешности той или иной деятельности, одной из характеристик личности военнослужащего является его адаптационные способности.

2. Следствием неудовлетворительных и низких адаптационных способностей курсантов военных факультетов являются сложные дезадаптивные состояния, выражающиеся в неустойчивой нервно-психической деятельности.

3. Оценка адаптационных способностей курсантов в новых условиях обучения на военных факультетах необходима для прогнозирования вероятного типа дезадаптивного поведения, а также упреждения дезадаптивных состояний личности.

4. На основе изучения личностных свойств военнослужащих должна быть организована целенаправленная работа по психологическому обеспечению адаптации и профилактики дезадаптивных состояний у военнослужащих, проходящих службу по призыву.

5. Поскольку каждая личность имеет свои индивидуальные качества, то и толерантность каждого курсанта к фрустрации сугубо индивидуальна. Настоящее исследование доказывает необходимость построения индивидуальной программы осознанной саморегуляции каждого курсанта именно на начальном этапе адаптации (этапе стартового психического напряжения, острых психических реакций входа личности в новые условия жизнедеятельности) для упреждения развития дезадаптивных состояний, наряду со специально организованным психолого-педагогическим сопровождением курсантов военных факультетов к новым условиям профессиональной деятельности средствами упреждающей адаптации курсантов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бантюкова, Е.М. Упреждающая адаптация курсантов военного факультета к новым условиям жизнедеятельности / Е.М. Бантюкова // Вест. Командно-инженер. ин-та Респ. Беларусь. – 2013. – № 2. – С. 240–247.

2. Мельников, В.М. Введение в экспериментальную психологию личности / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский. – М., 1985. – 319 с.

3. Бачерников, Н.Е. Ситуационные реакции у военнослужащих : дис. ... д-ра мед. наук / Н.Е. Бачерников. – Л. : Воен.-мед. академия, 1965. – 545 с.

4. Каширин, В.П. Самоутверждение курсантов (социально-психологический анализ) / В.П. Каширин. – М., 1983.

5. Бушурова, В.Г. Индивидуально-личностные предпосылки успешности обучения и адаптации курсантов морских училищ / В.Г. Бушурова, И.К. Широкова // Современные проблемы прикладной социологии и социальной психологии. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1984. – С. 121–122.

6. Паньшин, И.В. Организация и перспективы развития центра психологической диагностики ГУ МЧС России по Нижегородской области / И.В. Паньшин, В.В. Клинов, Л.А. Снегирева // Технологии гражданской безопасности. – 2007. – № 2. – С. 39–43.

Bantyukova E.M. Anticipatory Adaptation Based on the Individual Personality Traits

The article describes the reasons for constructing an individual program specially realized self-organized psycho-pedagogical support for students of military faculties to the new conditions of professional activity. The author raises the question of constructing a special system of anticipatory adaptation in the initial stage of training new cadets in the specific context of its individual personality characteristics and neuro-psychological stability of the cadets at the initial training period as an indicator of the duration of development adaptability military specialties.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 09.09.2014

УДК 159.922.1

Г.В. Лагонда

СИСТЕМА ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ ЖЕНЩИНЫ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Работа осуществлена в русле гендерных психологических исследований и ориентирована на решение проблемы культурной анонимности женщины. В качестве объекта исследования выбрана Концепция жизни, отражающая интегративное отношение человека к своей экзистенции. Анализируется структура Концепции жизни. В статье представлена та часть эмпирического исследования, которая направлена на изучение одного из структурных компонентов Концепции жизни – наиболее общих представлений индивида о жизни. Они являются предметом исследования. Эмпирическая часть работы выполнена с помощью «Методики исследования системы жизненных смыслов», разработанной В.Ю. Котляковым. Полученные эмпирические данные позволяют понять, насколько отличаются у женщин разных возрастных иерархические системы жизненных смыслов, а значит, и их обобщённое отношение к жизни.

Введение

Гендерные исследования относятся к категории междисциплинарных отраслей научных изысканий. Их осуществляют представители более сорока наук. Их тематика крайне разнообразна. Однако есть проблема, которой уделяется основное внимание. Это преодоление культурной анонимности женщины [1]. Занимающиеся данной проблемой специалисты справедливо отмечают, что классическая наука имеет «мужское лицо». Она создана преимущественно мужчинами, отражает мужской взгляд на реальность и на мужчине же центрирует своё внимание. Такое положение вещей историк Дж. Рингельхайм выразила в форме каламбура: она предположила, что если бы историю писали женщины, то это была бы не history (его история), а herstory (её история) [2].

Высказанные соображения характерны и для психологической науки. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить количество мужчин и женщин, внесших весомый вклад в развитие психологии. Да и характер самих изысканий зачастую свидетельствует о том же. Классические исследования Э. Кречмера, З. Фрейда, Э. Фромма, В. Шелдона и многих других маститых психологов выполнены на основании изучения преимущественно психологии мужчин. Таким образом, внутренний мир женщины, его специфика и динамика всё ещё остаются относительно слабо изученными. Предпринятые нами исследования лежат в русле обозначенной проблемы.

В центре нашего внимания был феномен Концепции жизни женщины. Такой выбор предмета исследования был обусловлен его инегративным характером. Концепция жизни – это наиболее общие представления человека о жизни, требующие усилий для её реализации, и о смерти [3]. Концепция жизни человека конкретизируется в переживаниях ценности его жизни, ценности жизни другого человека, ценности жизни вообще, а также в другом ряде переживаний – ответственности за жизнь, за живое, переживаний по поводу источников своей жизни, источников собственной силы. «От такого обобщённого, итогового отношения человека к жизни, – писал С.Л. Рубинштейн, – зависит и поведение субъекта в любой ситуации, в которой он находится, и степень зависимости его от этой ситуации или свободы в ней» [4, с. 352]. Пожалуй, от этого отношения зависит и мера воздействия на другого человека. Иными словами, чтобы индивид ни делал, какие бы поступки он ни совершал, прямо либо косвенно он соизмеряет их с положениями используемой Концепции жизни. Ударить обидчика или нет, выполнить работу самостоятельно или попытаться увильнуть, схитрить или сказать правду – эти и другие альтернативы человек разрешает, отталкиваясь от представлений о ценности жизни вообще и ценности человеческой жизни в частности. Поэтому изучение Кон-

цепции жизни женщины позволяет существенно продвинуться в понимании наиболее значимых особенностей мира её переживаний.

Эмпирическое исследование иерархии жизненных смыслов женщин, находящихся в разных периодах психического развития

Наше эмпирическое исследование преследовало цель выяснить, каковы отличия Концепции жизни женщин разных возрастных групп. Его осуществление требовало решения двух первоочередных задач. Первая состояла в адекватном цели исследования разделении онтогенеза на возрастные этапы. Вторая – в подборе методик, способствующих фиксировать состояние структурных компонентов Концепции жизни человека.

Решение первой задачи подразумевало нахождение соответствующей идее исследования периодизации психического развития. Из всех известных нам вариантов свой выбор мы остановили на периодизации, разработанной Э. Коуэн [5]. Психическое развитие взрослого человека она делит на пять возрастных этапов: взросление (23–30 лет), переходный возраст (31–35 лет), зрелость (36–50 лет), пожилой возраст (51–65 лет), старость (старше 65 лет). Членение онтогенеза именно на такие возрастные группы Э. Коуэн в значительной степени связывает с глобальными изменениями в жизни человека и с восприятием им подобного рода перемен. Хоть автор использует другую терминологию, описываемые ею события (вступление в брак, освоение родительских ролей, получение профессионального образования и построение карьеры, организация социальных связей, принятие факта старения и пр.) явно связаны с изменениями в представлениях человека о жизни и смерти, т.е. с его Концепцией жизни. Поэтому испытуемых мы разделяли на группы в соответствии с периодизацией Э. Коэн. Исключением стала лишь самая возрастная группа. Женщины старше 65 лет в нашем исследовании участия не принимали. Связано это было главным образом с нашим интересом к социально активной части взрослых людей.

В нашем исследовании приняли участие 120 женщин. Каждую из четырёх возрастных подгрупп составляли 30 испытуемых. Далее они будут обозначаться следующим образом. Женщины возраста взросления (23–30 лет) составили выборку № 1, переходного возраста (31–35 лет) – выборку № 2, зрелого возраста (36–50 лет) – выборку № 3, наконец, женщины пожилого возраста (52–65 лет) составили выборку № 4. Все выборки были достаточно разнородными по таким параметрам, как образовательный уровень, профессия, социальный статус, отношение к религии и пр. Большинство испытуемых (67 человек) замужем, однако и они различались по стажу брака и количеству супружеств в анамнезе.

Подбор исследовательских методик, позволяющих отслеживать состояние Концепции жизни, естественным образом определялся структурой изучаемого феномена. По нашему мнению, в структуре Концепции жизни человека правомерно выделять 3 компонента: 1) наиболее общие представления о жизни, 2) наиболее общие представления о смерти и 3) усилия, которые человек готов прикладывать для осуществления представлений о жизни (мы их называем Я-усилиями). В данной статье будут представлены результаты эмпирического изучения нами первого из перечисленных компонентов: наиболее общих представлений о жизни женщин разных возрастных групп.

Для реализации заявленной цели нами была выбрана «Методика исследования системы жизненных смыслов», разработанная В.Ю. Котляковым [6]. Она предназначена для ответа на вопрос, какие категории жизненных смыслов и в каком соотношении представлены в психической реальности испытуемого. По нашему мнению, иерархия жизненных смыслов наглядно демонстрирует наиболее общие представления человека о жизни. Автор методики разделил все жизненные смыслы на восемь групп:

1) альтруистические (смысл моей жизни состоит в том, чтобы помогать другим людям, чтобы делать добро, чтобы улучшать мир);

2) экзистенциальные (смысл моей жизни состоит в том, чтобы быть свободным, чтобы жить, чтобы любить);

3) гедонистические (смысл моей жизни состоит в том, чтобы получать удовольствие, чтобы испытывать счастье, чтобы получать как можно больше ощущений и переживаний);

4) самореализации (смысл моей жизни состоит в том, чтобы совершенствоваться, чтобы осуществить себя, чтобы реализовать все свои возможности);

5) статусные (смысл моей жизни состоит в том, чтобы добиваться успеха, чтобы сделать хорошую карьеру, чтобы занимать достойное положение в обществе);

6) коммуникативные (смысл моей жизни состоит в том, чтобы быть с близким человеком, чтобы чувствовать, что кому-то нужен, радоваться общению с другими);

7) семейные (смысл моей жизни состоит в том, чтобы передать все лучшее своим детям, чтобы жить ради своей семьи, чтобы помогать своим родным и близким);

8) когнитивные (смысл моей жизни состоит в том, чтобы понять себя самого, чтобы познавать Бога, чтобы понять жизнь).

Сумма ранговых значений, которые может «набрать» каждая группа жизненных смыслов варьирует в пределах от 0 до 24 баллов. Для статистической обработки данных нами был использован критерий U Манна–Уитни, предназначенный для выявления различий в уровне исследуемого признака. Системы жизненных смыслов первой выборки сравнивались с соответствующими системами второй, третьей и четвертой выборок. Жизненные смыслы второй выборки – с показателями первой, третьей и четвертой. Восемь групп жизненных смыслов третьей выборки сравнивались с соответствующими системами первой, второй и четвертой выборок. Жизненные смыслы четвертой выборки сравнивались с результатами, которые были получены в первой, второй и третьей выборках. Различия между возрастными группами испытуемых в ранговых значениях альтруистических жизненных смыслов представлены на рисунке 1.

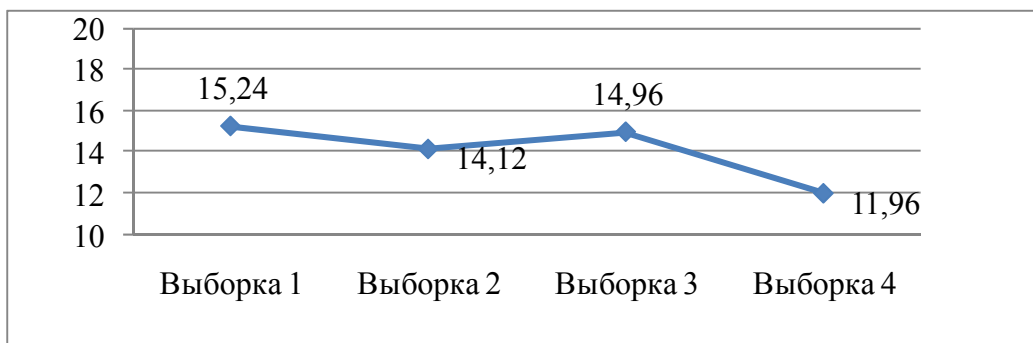


Рисунок 1 – Альтруистические жизненные смыслы

Следует отметить, что статистически достоверными при этом являются различия между четвертой и тремя остальными группами. Данный факт означает, что для женщин старше 50 лет повышенное значение приобретает помощь другим людям. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что содержание психологической задачи личностного развития женщин данного возраста определяется установлением связей вне семьи, говоря иначе, расширением, изменением жизненного контекста. Установление связей вне семьи переживается женщинами пожилого возраста как потенциально существующая готовность быть полезными своими знаниями и опытом другим людям. Одной из центральных характеристик женщины старшего возраста является генеративность – желание повлиять на следующее поколение через собственных детей, через практический

или теоретический вклад в развитие общества. Генеративность определяет способность человека оглянуться вокруг, интересоваться другими людьми, быть продуктивным, что, в свою очередь, делает его счастливым. Поэтому женщины пожилого возраста смысл жизни видят в том, чтобы помогать другим людям, чтобы делать добро, чтобы улучшать мир.

Что касается экзистенциальных жизненных смыслов, то у женщин разных возрастных групп они практически не отличаются. То же можно сказать о гедонистических и семейных жизненных смыслах. Во всяком случае, статистически достоверных различий нам выявить не удалось. Выраженность жизненных смыслов самореализации у женщин из разных возрастных групп представлена на рисунке 2.

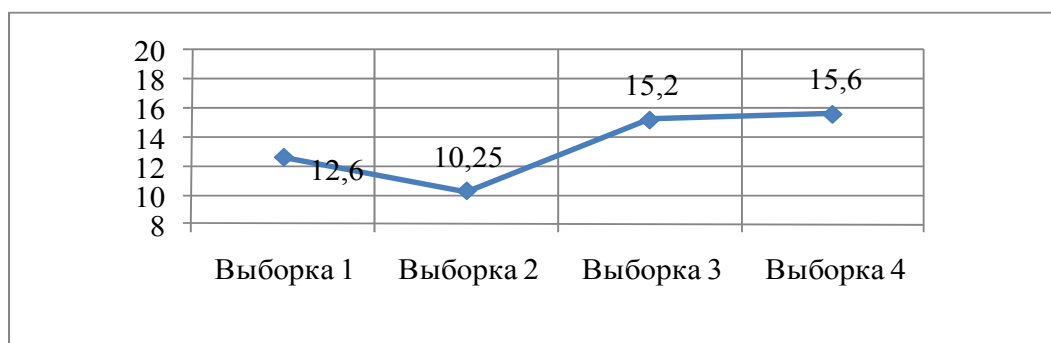


Рисунок 2 – Жизненные смыслы самореализации

Статистически достоверные различия наблюдаются между второй выборкой и последующими. Это значит, что для женщин до 35 лет самореализация является важным компонентом Концепции жизни. Данный факт можно объяснить тем, что женщина 30–35 лет начинает подводить первые итоги жизни. Отношение ее к карьере обостряется. На фоне естественного прилива сил женщина начинает по-новому реагировать на социальные отношения, вторгающиеся в ее семейную жизнь. В переходном возрасте женщина делает попытку изменить свое социальное положение за счет профессионального совершенствования. На работе она обретает новое ощущение реализации своих возможностей и формирует значимые, дающие ей поддержку отношения. Через постепенную реализацию своего потенциала приходит обретение идентичности, которую можно определить как тенденцию к самоактуализации. Происходит переоценка решений о карьере, о стиле жизни. Поэтому смысл своей жизни женщина 30–35-летнего возраста видит в том, чтобы реализовать все свои возможности, чтобы осуществить себя, чтобы совершенствоваться. Наибольшие различия нами зафиксированы по параметру «статусные жизненные смыслы». Соответствующие данные представлены на рисунке 3.

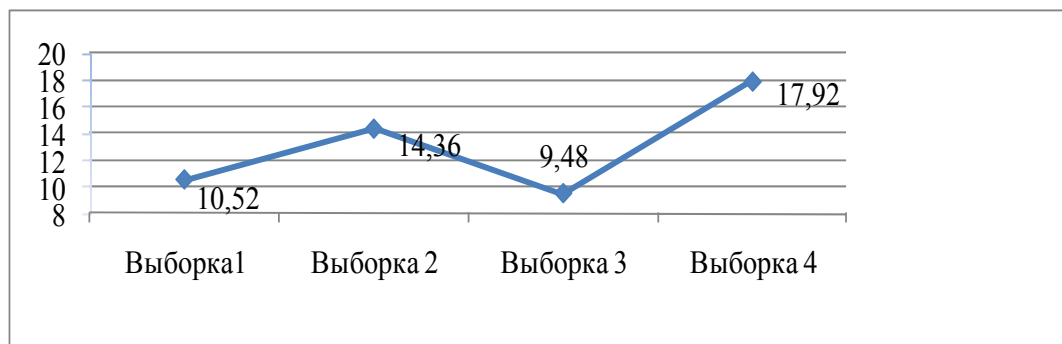


Рисунок 3 – Статусные жизненные смыслы

Статистически достоверные различия отсутствуют лишь между первой и третьей выборками. Иными словами, каждая возрастная группа женщин отличается от предыдущей и последующей по субъективной значимости для них статусных жизненных смыслов. В возрасте 23–29 лет женщины придают важное значение своему социальному статусу. В возрасте 30–35 лет подобного рода переживания отходят на второй план. В 36–50 лет озабоченность статусной позицией приобретает максимальное значение, а затем, образно говоря, сходит на нет.

Мы можем предложить следующее объяснение представленным результатам. Период взросления – это период принятия женщиной решения о работе или отказ от нее. В этом возрасте решается задача развития деловой карьеры. Поэтому в период взросления смысл жизни женщина видит в том, чтобы добиваться успеха в работе, чтобы сделать хорошую карьеру. К тридцати годам женщина оказывается сосредоточенной на семейных отношениях. Рождение и воспитание детей занимают существенную долю её времени. А вот со своей профессиональной деятельностью она уже более или менее определилась, поэтому данные вопросы ее волнуют в меньшей степени (в то время как у женщин 36–50 лет эта сфера жизни опять выходит на первый план). С нашей точки зрения, это прежде всего связано с желанием женщины занимать достойное положение в обществе. Чаще всего в период взрослости женщины выросшие дети покидают дом, заводятся собственными семьями, и у нее появляются возможности и время для реализации себя в социальном плане. Период зрелости – это время, когда женщина может найти в себе силы для достижения значимости в обществе, в собственных глазах и глазах других людей. Пожилой возраст, в свою очередь, характеризуется философским отношением к суетности погони за всеобщим признанием. На данном этапе жизненного пути, как отмечалось выше, особое значение приобретают альтруистические мотивы. Осознавая, что всех осчастливить невозможно, женщина сосредотачивает свои усилия на целенаправленной помощи узкому кругу близких ей людей.

Интересные результаты дало исследование коммуникативных жизненных смыслов. Соответствующие результаты отражены на рисунке 4.

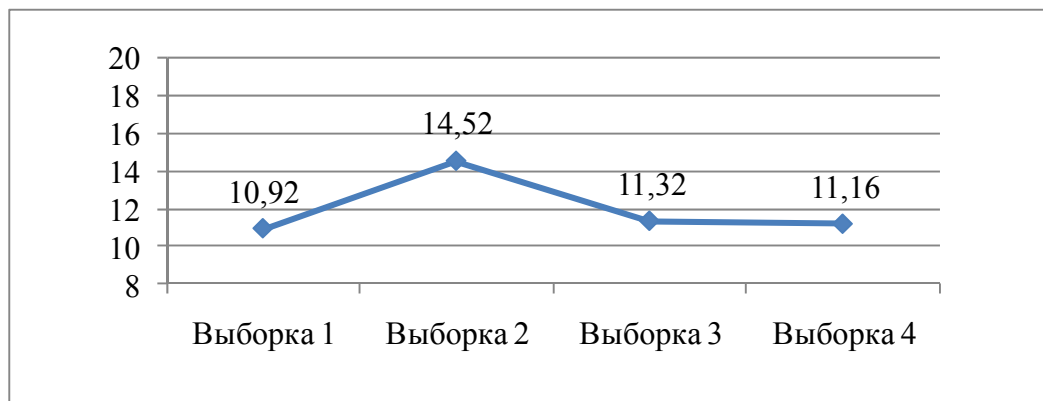


Рисунок 4 – Коммуникативные жизненные смыслы

В первой, третьей и четвертой выборках коммуникативные жизненные смыслы имеют примерно одинаковое и при этом высокое субъективное значение. Вторая же выборка испытуемых статистически значимо от них отличается. У женщин переходного возраста зафиксированы низкие ранговые значения переживаний, выражаемых формулой: «Смысл моей жизни состоит в том, чтобы быть с близким человеком, чтобы чувствовать, что кому-то нужен, чтобы радоваться общению с другими». Подобный факт можно объяснить кризисом супружеских отношений. Разочарование браком и мужем приводит к обесцениванию перечисленных переживаний и даже к вытеснению их из

сферы сознания. Отрезать, выбросить, забыть всё, что связано с замужеством, и больше не повторять подобных ошибок. Если не создавать близких отношений, не будет и страданий от их разрыва. Примерно так рассуждают люди, не сумевшие преодолеть супружеского кризиса. А о том, что он чаще всего выпадает на переходный возраст женщины, убедительно свидетельствует статистика разводов.

Завершает обзор анализ когнитивных жизненных смыслов. Рисунок 5 подытоживает наше исследование в данном направлении.

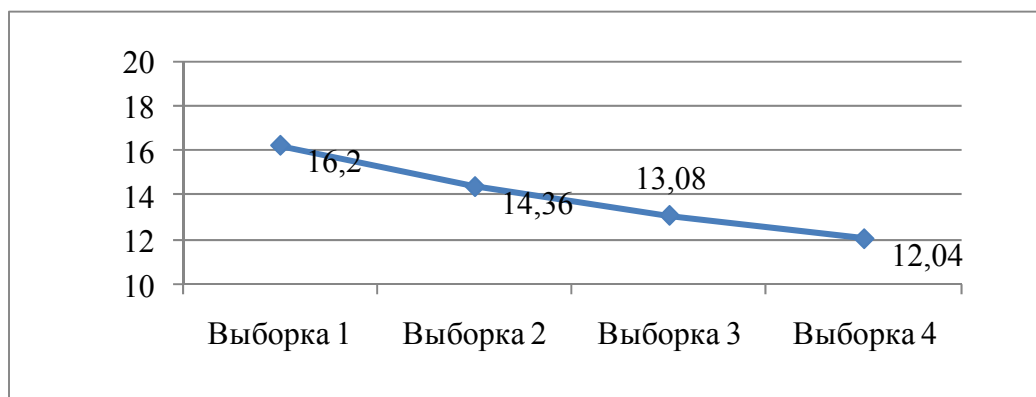


Рисунок 5 – Когнитивные жизненные смыслы

Легко заметить общую тенденцию: от возраста к возрасту всё более субъективно оценивается духовная составляющая жизни, всё значимее становятся переживания экзистенциального плана: стремление понять себя саму, познать Бога, осмыслить жизнь.

Статистически значимые различия обнаружены между третьей выборкой и первой, а также четвёртой и первой. Это свидетельствует о том, что во второй половине жизни женщины предсказуемо начинают задумываться о вопросах бытия, значимости уже сделанного и ограниченности времени на реализацию дальнейших планов. Конечность жизни перестаёт быть абстракцией и приобретает ощутимые черты в виде морщин на лице, хронических соматических заболеваний и снижении физических возможностей. Вступая же в пожилой возраст, человек особенно часто задумывается о таких глобальных вопросах бытия, как смысл прожитой жизни и осознание того, что его ожидает после смерти.

Заклучение

Обобщая полученные нами в ходе эмпирического исследования результаты, следует детально охарактеризовать особенности смысло-жизненных ориентиров женщин разных возрастных групп.

1. Для периода взросления женщинам свойственно эгоистическое отношение к жизни, статусные амбиции, стремление к налаживанию интимно-личностных отношений с любимым человеком и отсутствие озабоченности экзистенциальными проблемами.

2. Переходный период в жизни женщины довольно противоречив. Он отличается максимальным стремлением к самореализации, сочетающимся с пренебрежительным отношением к статусным достижениям. А усиление (по сравнению с предыдущим возрастом) альтруистических мотивов оказывается сопряжённым с обесцениванием интимно-личностных доверительных отношений (коммуникативных жизненных смыслов).

3. Женщины зрелого возраста эгоистичны, стремятся к статусному положению и близким отношениям, низко оценивают значение самореализации. В отличие от предыдущих возрастов начинают осознавать важность когнитивных жизненных смыслов.

4. Основная специфика пожилого возраста у женщин состоит в альтруистическом отношении к окружающим. Высокую субъективную значимость приобретают также экзистенциальные переживания. По-прежнему остаются важны коммуникативные жизненные смыслы, а статусные практически полностью обесцениваются.

Таким образом, проведённая работа позволила выявить различия, существующие в Концепции жизни женщин разных возрастных групп. Несомненно, результаты были бы более убедительными при осуществлении лонгитюдного исследования на более представительной выборке испытуемых. В то же время метод поперечных срезов даёт возможность сравнивать выборки, находящиеся в одинаковых социальных условиях, что важно для понимания жизненного мира именно нашей современницы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Петрова, Р.Г. Гендерология и феминология : учеб. пособие / Р.Г. Петрова. – М. : Дашков и К^о, 2007. – 232 с.
2. Антология гендерной теории / под общ. ред. Е.И. Гаповой и А.Р. Усмановой. – Минск : ПроPILEI, 2000. – 383 с.
3. Лагонда, Г.В. Клинико-феноменологический анализ показателей развития Я взрослого человека : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.01 / Г.В. Лагонда. – Брест, 2000. – 171 л.
4. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
5. Абрамова, Г.С. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 704 с.
6. Котляков, В.Ю. Методика исследования системы жизненных смыслов / В.Ю. Котляков // Сибирская психология сегодня : сб. науч. трудов. – Вып. 2. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. – С. 18–21.

Lahonda H.U. Life Senses System of Women from Different Age Groups

The study is carried out in the mainstream of gender psychological researches and addresses the problem of cultural anonymity of women. A Concept of life is chosen as the object of investigation, because it reflects a human integrative relationship to their existence. In the article the structure of Concept of life is analyzed. The part of the empirical research is represented, which aims at the investigation of one of the structural components of Concept of life – the most common notions of individual about life. They are the subject of the research. The empirical part of the work was done with the help of «Techniques of research of life senses» developed by V.J. Kotlyakov. The obtained empirical data allow us to understand the differences between women of various ages in such notion as hierarchical system of life senses.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.04.2014

УДК 159.99

Т.Е. Яценко

РАЗРАБОТКА И ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ОПРОСНИКА СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ДЕВИКТИМИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

В статье раскрывается сущность феноменов «виктимность», «девиктимизация» и «социально-личностные компетенции в области девиктимизации учащихся». Констатируется отсутствие диагностического инструментария для исследования данного вида компетенций. Представлена процедура разработки, психометрической проверки и стандартизации опросника, предназначенного для оценки социально-личностных компетенций будущих педагогов в области девиктимизации учащихся. Описывается процесс конструирования пунктов опросника, выделения шкал пяти субтестов опросника. Приводятся показатели дискриминантности, надежности, содержательной, конструктивной и конвергентной валидности для пяти субтестов и всего опросника в целом. Делается вывод о том, что разработанный опросник обладает необходимыми психометрическими свойствами и может применяться в исследовательской практике для определения уровня овладения будущими педагогами как отдельными компетенциями в области девиктимизации учащихся, так и их группами.

Введение

В настоящее время отмечается повышенный интерес к проблеме психологического сопровождения виктимной личности. Согласно М.П. Долговых, виктимность как виктимный потенциал – это совокупность свойств человека, обусловленных комплексом социальных, индивидуально-психологических и психофизиологических детерминант, обуславливающих дезадаптивный стиль реагирования субъекта, наносящий ущерб его физическому и психоэмоциональному здоровью [1, с. 4–5]. Подчеркивается, что виктимность препятствует эффективному преодолению личностью стрессовых ситуаций, снижает сопротивляемость и устойчивость к негативным внутренним и внешним угрозам, повышает степень предрасположенности стать жертвой психологического насилия. При этом виктимность сопровождается негативной трансформацией образа Я человека.

М.А. Одинцова акцентирует внимание на том факте, что со временем у виктимных личностей вырабатывается рентная установка на виктимное поведение [2; 3]. Ведущая роль в содействии учащимся в отказе от виктимного поведения принадлежит взрослому, а предпринимаемые им действия в данном направлении получили названия «девиктимизация» [4; 5]. Отсутствие исследований в данной области требует конкретизации содержания указанного феномена.

Девиктимизация в системе отношений «педагог – учащийся» определяется нами как социально-психологическое воздействие педагога, стимулирующее учащихся, обладающих различной степенью виктимности, к реализации ассертивной модели поведения. В основе девиктимизации – ассертивная модель поведения педагога. С позиции системного подхода ассертивность – это уверенное поведение, сочетающееся с доброжелательным отношением к другому человеку и уважением к его психологическим границам наряду с выстраиванием собственных гибких психологических границ [6–10]. Под социально-личностными компетенциями (СЛК) в области девиктимизации учащихся мы понимаем системное психическое образование, представленное соответствующими знаниями и умениями, а также ценностями, мобилизующими учителя на построение педагогиче-

Научный руководитель – Н.И. Олифинович, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

ского взаимодействия в направлении содействия виктимным учащимся в проявлении ассертивности в различных системах взаимоотношений, а также препятствующее подкреплению или формированию виктимных черт их личности и виктимного поведения. В структуре СЛК вслед за разработчиками программы Tunning Ю.Г. Татуром, И.В. Баденко мы выделяем три составляющие: когнитивную, деятельностную и ценностную [11–13]. Таким образом, в связи с теоретической и практической новизной проблемы с отсутствием релевантного диагностического инструментария нами была поставлена цель разработать методiku, позволяющую измерить уровень овладения будущими педагогами СЛК в области девиктимизации учащихся, обладающую необходимыми психометрическими свойствами.

Материалы исследования

Разработанный нами опросник базируется на положениях теорий психологической суверенности личности (С.К. Нартова-Бочавер), ролевой виктимности (М.А. Одинцова), девиктимизации (Е.С. Фоминых) и на идеях компетентностного подхода (В.И. Байденко, Ю.Г. Татур, L. Spence и др.). Создание и психометрическая проверка опросника «Социально-личностные компетенции будущих педагогов в области девиктимизации учащихся» проходили ряд стандартных этапов, описанных Л.Ф. Бурлачуком [14].

На первом этапе осуществлялась *спецификация опросника*. За содержательные области опросника были приняты факторы СЛК. Процедура выявления факторов СЛК в области девиктимизации учащихся включала в себя оценку важности перечня выявленных компетенций 180 преподавателями психологических дисциплин в вузах Беларуси. Используя вращение результирующей матрицы факторных нагрузок методом Varimax normalized, мы выделили 5 факторов, описавших 81,26% общей дисперсии данных: фактор «Рефлексивное доверие» (31,29% дисперсии) включал в себя 7 СЛК, «Медиативная самопрезентация» (9,72% дисперсии), «Справедливость» (21,86% дисперсии) и «Коммуникативная толерантность» (9,72% дисперсии) – по 3 СЛК, «Понимающая ав-тономия» (8,08% дисперсии) – 5 СЛК.

Данные факторы составили субтесты опросника. В качестве шкал субтестов выступили СЛК, составившие содержание факторов. Название субтестов опросника соответствует названию факторов СЛК, а название шкал – названию СЛК. Для измерения каждой шкалы субтестов было сконструировано по 10 утверждений. При этом за основу были взяты поведенческие индикаторы СЛК, выявленные на этапе определения состава СЛК в области девиктимизации учащихся. С целью преодоления установки испытуемых на согласие в шкалы субтестов были введены обратные пункты. Количество прямых пунктов (описывают компетентное поведение) было равно количеству обратных пунктов (описывают некомпетентное поведение) и составило 5.

На втором этапе проводилась *содержательная валидизация опросника*. В роли экспертов выступили студенты-психологи 5 курса, которые изучали дисциплину «Психологическая виктимология образования» (15 человек), и преподаватели психологии (7 человек) Барановичского государственного университета (БарГУ). Экспертам нужно было оценить пункты опросника по 3-балльной шкале, согласно следующим параметрам: 1) соответствие содержанию конкретной шкалы, направленности конкретного субтеста и измеряемому конструкту в целом; 2) ясность, простота и недвусмысленность формулировок; 3) завуалированность объекта диагностики для испытуемых; 4) описание конкретных актов поведения, а не предположений о возможном поведении. В итоговый вариант опросника вошло 200 утверждений, получивших высокую оценку содержательной валидности.

На третьем этапе было проведено *пилотажное исследование*. Выборку исследования составили 70 студентов педагогических специальностей БарГУ.

На четвертом этапе осуществлялся *анализ пунктов опросника по параметрам «эффективность» и «дискриминантность»*. Пункты субтестов опросника, индекс эффективности которых оказался более 0,75 или менее 0,25 балла, подвергались коррекции: степень категоричности некоторых утверждений была ослаблена; явная деструктивность действий, описываемых в пунктах, завуалирована через указание на социально приемлемые мотивы; речевые конструкции, указывающие на намеренность деструктивных действий взрослого, устранены; ситуация осуществления взрослым конкретного действия прописана более конкретно; применен нейтральный способ описания варианта поведения (отсутствие прямого указания или намек на недопустимость описываемого поведения). Повторное исследование на выборке объемом 103 человека показало, что измененные пункты опросника обладают приемлемым индексом эффективности.

Вычисление дискриминантности опросника осуществлялось посредством применения метода крайних групп. Доля членов крайних групп составила 33% от общего числа испытуемых (34 человека). В результате из опросника было удалено 38 пунктов, обладавших низкой дифференцирующей способностью. На измерение каждой компетенции внутри субтестов осталось по 8 утверждений, 4 из которых прямые и 4 обратные. Количество пунктов опросника было сокращено до 162.

На пятом этапе проводилось *определение надежности опросника*. Осуществлялось вычисление надежности/согласованности на разных выборках: студенты БарГУ 3–5 курсов, которые в процессе педагогической деятельности будут взаимодействовать преимущественно с младшими школьниками (первая выборка – В1), с подростками и старшеклассниками (вторая выборка – В2). В1 составили 216 студентов факультета педагогики и психологии; В2 – 200 студентов факультета славянских и германских языков. Для определения надежности опросника вычислялся коэффициент корреляции Пирсона, значения которого, согласно Л.Ф. Бурлачуку, должны быть не менее 0,2 [14].

Диапазон значений коэффициентов корреляции Пирсона между баллами, набранными по пунктам, и суммарным баллом соответствующих шкал составили: $r_{B1} = 0,20-0,78$ и $r_{B2} = 0,21-0,76$; между итоговым баллом по шкалам и итоговым баллом соответствующих субтестов – $r_{B1} = 0,71-0,91$ и $r_{B2} = 0,68-0,98$; между итоговым баллом субтестов и суммарным баллом по опроснику для первой выборки – $r_{c1-c2} = 0,89$, $r_{c3} = 0,86$, $r_{c4-c5} = 0,88$ и для второй – $r_{c1} = 0,75$, $r_{c2} = 0,79$, $r_{c3} = 0,76$, $r_{c4} = 0,75$, $r_{c5} = 0,71$.

Для первой выборки значение альфа Кронбаха шкал субтестов разместились в диапазоне $\alpha = 0,78-0,86$, для второй – $\alpha = 0,70-0,85$, что свидетельствует о достаточно высокой надежности шкал субтестов. Значение альфа Кронбаха для всего опросника по первой выборке составило $\alpha = 0,83$, а по второй – $\alpha = 0,70$.

Таким образом, установлен высокий уровень внутренней согласованности пунктов опросника по шкалам с общим баллом субтеста и общим баллом опросника, а также шкал субтестов с общим баллом субтестов и с общим баллом опросника, субтестов с общим баллом опросника. Идентичные результаты, полученные на двух выборках, указывают на достаточно высокую надежность опросника.

На шестом этапе проводилась *проверка валидности опросника*. Процедура оценки конструктивной валидности состояла в установлении сходства опросника с уже существующими методиками, измеряющими схожие феномены. Определялись коэффициенты корреляция шкал, субтестов и общего балла опросника с методиками «КОСКОМ–2», позволяющими исследовать «социально-психологическую компетентность как сложное многоуровневое психологическое образование» [15; 16], и «Тест коммуникативных умений Л. Мильхенсона» (в адаптации Ю.З. Гильбух) [17, с. 50–53].

Значения коэффициента корреляции между субтестами опросника и суммарным баллом методики «КОСКОМ–2» варьировали от 0,31 до 0,51; между шкалами субтес-

тов опросника и суммарным баллом методики «КОСКОМ–2» – от 0,29 до 0,53, что свидетельствует о наличии приемлемой взаимосвязи между показателями, получаемыми по двум методикам. Значит, разработанный нами опросник измеряет тот же феномен (те же компетенции).

Значимые связи прослеживаются между шкалами субтеста 1 «Рефлексивное доверие» опросника и шкалами методики «КОСКОМ–2» «Понимание людей» ($r_1 = 0,44$, $r_2 = 0,41$, $r_3 = 0,43$, $r_4 = 0,52$, $r_6 = 0,48$, $r_7 = 0,62$), «Предприимчивость» ($r_2 = 0,40$, $r_3 = 0,47$, $r_4 = 0,57$, $r_6 = 0,43$, $r_7 = 0,47$), «Коммуникативная компетентность» ($r_2 = 0,53$, $r_3 = 0,57$, $r_5 = 0,42$, $r_6 = 0,64$). Следовательно, данный субтест опросника позволяет достаточно точно оценить степень понимания испытуемыми вербального и невербального поведения людей, ожидания от учащихся нравственного поведения, умение ориентироваться в новой ситуации и с учетом новых обстоятельств взаимодействия, способность устно-навливать доверительные отношения, что соответствует содержанию СЛК группы «Рефлексивное доверие».

Значимые связи выявлены между шкалами субтеста 2 «Медиативная самопрезентация» опросника и шкалами методики «КОСКОМ–2» «Понимание людей» ($r_1 = 0,55$, $r_2 = 0,54$, $r_3 = 0,67$, $r_4 = 0,72$), «Предприимчивость» ($r_1 = 0,56$, $r_2 = 0,45$, $r_3 = 0,47$), «Эмоциональная устойчивость» (ЭУ) ($r_1 = 0,47$, $r_3 = 0,42$), «Социально-психологическая компетентность» ($r_1 = 0,43$, $r_3 = 0,40$). Таким образом, данный субтест позволяет верно оценить способность видеть ситуацию с позиции собеседника, быстро ориентироваться в новой ситуации взаимодействия, сохранять психическое равновесие в фрустрирующих ситуациях, устанавливать коммуникативный контакт, содействовать разрешению конфликтов других людей, формулировать комплименты и легко высказываться относительно положительных черт других людей, что входит в содержание СЛК группы «Медиативная самопрезентация».

Значимые связи установлены между шкалами субтеста 3 «Справедливость» и шкалами методики «КОСКОМ–2» «Понимание людей» ($r_2 = 0,51$, $r_3 = 0,59$), «Предприимчивость» ($r_2 = 0,60$, $r_3 = 0,41$), «Социально-психологическая компетентность» ($r_2 = 0,47$, $r_3 = 0,43$). Указанный субтест позволяет дать точную оценку способности человека выбрать из различных вариантов общения наиболее оптимальный, широты ролевого репертуара, способности понимать мотивацию поведения других людей, которые согласуются с содержанием СЛК группы «Справедливость».

Значимые связи прослеживаются между шкалами субтеста 4 «Коммуникативная толерантность» опросника и шкалами методики «КОСКОМ–2» «Понимание людей» ($r_1 = 0,54$, $r_2 = 0,62$, $r_3 = 0,44$), «Предприимчивость» ($r_1 = 0,46$, $r_2 = 0,43$), «Стабильность человеческих отношений» ($r_1 = 0,40$, $r_2 = 0,45$, $r_3 = 0,43$). Данный субтест позволяет достаточно точно оценить способности выстраивать близкие отношения, не нарушающие психологических границ другого человека, проявлять терпимость по отношению к поведению других людей, вызывать доверие, составляющие содержание СЛК группы «Коммуникативная толерантность».

Значимые связи определены между шкалами субтеста 5 «Понимающая автономия» опросника и шкалой «Понимание людей» методики «КОСКОМ–2» ($r_1 = 0,56$, $r_2 = 0,46$, $r_3 = 0,43$, $r_4 = 0,45$). Отмеченный субтест дает возможность точно оценить способности понимать личность другого человека, договариваться и организовывать общение «на равных», составляющие содержание СЛК группы «Понимающая автономия».

Учитывая, что составляющей социально-психологической компетентности выступают коммуникативные умения, конструктивная валидность опросника определялась посредством вычисления взаимосвязи с методикой «Тест коммуникативных умений Л. Мильхенсона» (в адаптации Ю.З. Гильбух).

Субтест 1 «Рефлексивное доверие» значимо коррелирует с баллами, набранными по пунктам теста Л. Мильхенсона, описывающими умение вступать в контакт с другим человеком ($r = 0,36$), оказывать поддержку ($r = 0,37$) и реагировать на попытку другого человека вступить в контакт ($r = 0,39$). Сумарный балл по субтесту 2 «Медиативная самопрезентация» значимо коррелирует с баллом, набранным по тесту Л. Мильхенсона, относящемуся к умениям оказывать знаки внимания ($r = 0,40$), поддержку ($r = 0,43$), принимать сочувствие ($r = 0,39$), вступать в контакт ($r = 0,44$) и позитивно реагировать на стремление другого человека вступить в контакт ($r = 0,48$). Суммарный балл по субтесту 3 «Справедливость» значимо коррелирует с баллом, набранным по тесту Л. Мильхенсона, относящемуся к умениям реагировать на справедливую ($r = 0,38$) и несправедливую критику ($r = 0,37$); провоцирующее поведение ($r = 0,35$) и на стремление другого человека вступить в контакт ($r = 0,36$). Суммарный балл по субтесту 4 «Коммуникативная толерантность» значимо коррелирует с баллом, набранным по тесту Л. Мильхенсона, характеризующему умение реагировать на справедливую критику ($r = 0,38$); обращаться с просьбой ($r = 0,34$); вступить в контакт ($r = 0,38$). Установлены значимые корреляции сумарного балла по субтесту 5 «Понимающая автономия» с баллом, набранным по тесту Л. Мильхенсона, относящемуся к умениям реагировать на провоцирующее поведение ($r = 0,38$), принимать сочувствие и поддержку ($r = 0,38$). Таким образом, очевидна релевантность пунктов опросника диагностируемому объекту.

Имеют место положительные корреляционные связи между шкалами и субтестами опросника и сумарным баллом по пунктам методики Л. Мильхенсона, относящимся к асертивному типу реагирования: $r_{C1} = 0,46$, $r_{C2} = 0,51$, $r_{C3} = 0,44$, $r_{C4} = 0,45$, $r_{C5} = 0,53$. Значит, опросник позволяет дать точную оценку асертивного взаимодействия, выступающего основой девиктимизации виктимных учащихся. Таким образом, установлено, что опросник обладает хорошей конструктивной валидностью.

Процедура оценки *конвергентной валидности* осуществлялась посредством вычисления коэффициентов корреляции Пирсона опросника с методиками, измеряющими схожие или противоположные психологические явления. Исследование показало, что все шкалы и суммарные баллы по субтестам, общий балл по опроснику положительно коррелирует со шкалой «Асертивные действия» методики «Стратегии преодоления в стрессовых ситуациях» (SACS) Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой [18] и отрицательно со шкалами «Манипулятивные действия», «Асоциальные действия», «Агрессивные действия» (таблица 1).

Таблица 1 – Коэффициенты корреляции между субтестами и шкалами опросника и шкалами методики SACS*

Субтесты (шкалы) опросника	Модели поведения			
	Асертивная	Манипулятивная	Асоциальная	Агрессивная
Субтест 1				
Рефлексия	0,41		-0,41	-0,41
Конструктивная критика			-0,47	-0,41
Интеллектуальная поддержка			-0,58	
Оптимизм		-0,42	-0,59	
Общий балл	0,43	-0,40	-0,54	
Субтест 2				
Медиация	0,44	-0,45	-0,54	
Убеждение			-0,57	
Положительное оценивание			-0,44	
Общий балл	0,41	-0,40	-0,61	

Субтест 3				
Справедливость	0,43	-0,47	-0,35	
Продолжение таблицы 1				
Требовательность	0,41		-0,40	
Ролевая гибкость			-0,42	
Общий балл		-0,49	-0,49	
Субтест 4				
Толерантность			-0,44	
Коммуникативная открытость	0,52			
Безоценочное отношение	0,51		-0,52	
Общий балл	0,51		-0,52	
Субтест 5				
Межличностное понимание	0,50			-0,46
Мотивирование	0,47			-0,43
Содействие автономии				-0,55
Компетентное слушание				-0,68
Общий балл	0,47			-0,56
Суммарный балл по опроснику	0,44	-0,41	-0,58	

**Приведены только значимые корреляции*

Таким образом, чем выше уровень овладения личностью СЛК в области девиктимизации обучаемых, тем в большей степени она ориентируется на ассертивную модель поведения в стрессовых жизненных ситуациях. Установленный факт подтверждает одно из теоретических положений, на котором базируется разработанный нами опросник: в основе девиктимизации обучаемых лежит ассертивная модель поведения взрослого, предполагающая отказ от психологического насилия и позволяющая избегать манипуляции со стороны виктимного ребенка.

Получены умеренные положительные корреляционные связи со шкалами методики «Тест уверенности в себе» В.Г. Ромека [19]. Суммарные баллы по субтесту 1, субтесту 2 и субтесту 3 значимо коррелируют со шкалами «Уверенность» ($r_1 = 0,37$; $r_2 = 0,43$; $r_3 = 0,33$) и «Инициатива в социальных контактах» ($r_1 = 0,32$; $r_2 = 0,35$; $r_3 = 0,35$) методики «Тест уверенности в себе», суммарный балл по субтесту 4 – со шкалами «Уверенность» ($r = 0,42$) и «Социальная смелость» ($r = 0,35$), суммарный балл по субтесту 4 – со шкалой «Социальная смелость» ($r = 0,37$), суммарный балл по опроснику – со всеми шкалами методики В. Ромека. Таким образом, чем выше уровень овладения личностью СЛК в области девиктимизации учащихся, тем она обладает большей самоэффективностью действий, проявляет большую смелость в межличностном взаимодействии и тем в большей степени она открыто и конструктивно выражает свои чувства, формулирует просьбы, проявляет уважение к психологическому пространству личности другого человека.

Проверка конвергентной валидности опросника предполагала вычисление коэффициента корреляции Пирсона между шкалами и субтестами опросника и шкалами методики «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой и Н.П. Радчиковой [20] (таблица 2).

Таблица 2 – Коэффициенты корреляции между субтестами и шкалами опросника и шкалами методики «Тип ролевой виктимности»*

Субтесты (шкалы) опросника	Шкалы методики «Тип ролевой виктимности»		
	Игровая роль жертвы	Социальная роль жертвы	Ролевая виктимность
Субтест 1			
Рефлексия		-0,46	-0,44

Конструктивная критика		-0,42	
Продолжение таблицы 2			
Общий балл		-0,48	-0,46
Субтест 2			
Убеждение	-0,43	-0,43	-0,45
Общий балл	-0,39		-0,40
Субтест 3			
Справедливость	-0,47		
Общий балл			-0,39
Субтест 4			
Безоценочное отношение	-0,41		-0,43
Общий балл	-0,41		-0,42
Субтест 5			
Межличностное понимание	-0,50		
Мотивирование	-0,58		
Содействие автономии	-0,42		-0,39
Компетентное слушание	-0,72		-0,54
Общий балл	-0,57		
Суммарный балл по опроснику	-0,49		-0,55

**Приведены только значимые корреляции*

Высокие показатели овладения личностью СЛК групп «Рефлексивное доверие», «Медиативная самопрезентация», «Справедливость» сочетаются с низкой предрасположенностью продуцировать поведение жертвы.

Субтесты 2, 4 и 5 опросника значимо коррелируют со шкалой «Игровая роль жертвы» методики «Тип ролевой виктимности». Значит, высокий уровень овладения СЛК, связанными со снятием психологического напряжения в системах взаимоотношений «учитель – виктимные учащиеся», «виктимный ученик – одноклассники» и конструктивным управлением педагогическими конфликтами; обеспечением психологически безопасной атмосферы для самораскрытия виктимных учащихся; стимулированием их к интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой автономии, сопровождается низким уровнем сформированности у будущих педагогов рентной установки на виктимное поведение.

Таким образом, полученные взаимосвязи с методикой «Тип ролевой виктимности» подтверждают, что пункты опросника описывают поведение, альтернативное виктимному. Конвергентная валидность опросника также подтверждена посредством установления значимых умеренных корреляционных связей со шкалами методики «Психологические границы личности» (С.К. Нартовой-Бочавер) (таблица 3) [21].

Таблица 3 – Коэффициенты корреляции между субтестами и шкалами опросника и шкалами методики «Психологические границы личности»*

Субтесты (шкалы) опросника	Шкалы методики «Психологические границы личности»				
	Суверенность	Суверенность	Суверенность	Суверенность социальных	Суверенность психологи-

	пространства	вещей	ценностей	связей	человеческого пространства
Продолжение таблицы 3					
Субтест 1					
Рефлексия	0,52	0,40			0,41
Конструктивная критика	0,54	0,45	0,40		0,46
Интеллектуальная поддержка		0,43		0,41	0,40
Оптимизм			0,43	0,48	0,42
Общий балл	0,51				0,44
Субтест 2					
Положительное оценивание		0,40	0,48		0,41
Общий балл по субтесту			0,41		0,44
Субтест 3					
Справедливость					0,45
Общий балл					0,41
Субтест 5					
Компетентное слушание		0,43	0,44	0,42	0,41
Суммарный балл по опроснику	0,48				0,41

**Приведены только значимые корреляции*

Чем выше уровень овладения личностью СЛК в области девиктимизации обучаемых, тем выше ее способность контролировать и защищать свое психологическое пространство, основанная на обобщенном опыте успешного автономного поведения. Установленный факт согласуется с тезисом, положенным в основу создания опросника, о том, что девиктимизация возможна при наличии у взрослого умения конструктивно выстраивать свои психологические границы.

Конвергентная валидность проверялась посредством установления взаимосвязи между шкалами и субтестами опросника и шкалами методики «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской [22, с. 378–389]. Выявлено, что высокий балл по опроснику сопровождается ориентацией будущих педагогов на проявление требовательности в отношениях с детьми ($r = -0,37$), поддержание их автономии ($r = -0,45$), сотрудничество ($r = -0,45$), а также отказом от принуждения детей ($r = -0,47$), принятием их личности ($r = 0,55$) и проявлением последовательности в стиле взаимодействия ($r = 0,34$).

Суммарный балл по субтесту 1 «Рефлексивное доверие» значимо коррелирует со следующими шкалами методики: «мягкость – строгость» ($r = -0,44$), «автономность – контроль» ($r = -0,43$), «тревожность за ребенка» ($r = -0,41$); по субтесту 2 опросника «Медиативная самопрезентация» – со шкалами «автономность – контроль» ($r = -0,42$), «отвержение – принятие» ($r = 0,42$), «непоследовательность – последовательность» ($r = 0,40$); по субтесту 3 «Справедливость» – со шкалами «нетребовательность – требовательность» ($r = 0,40$) и «отсутствие сотрудничества – сотрудничество» ($r = 0,49$); по субтесту 4 «Коммуникативная толерантность» – со шкалами «отвержение – принятие» ($r = 0,46$), «автономность – контроль» ($r = -0,45$); по субтесту 5 «Понимающая автономия» – со шкалами «отвержение – принятие» ($r = 0,57$), «отсутствие сотрудничества – сотрудничество» ($r = 0,64$), «непоследовательность – последовательность» ($r = 0,51$). Значит, высокий уровень овладения СЛК сопровождается ориентацией будущих педа-

гогов на сотрудничество и высокую требовательность по отношению к виктимному ребенку наряду с его принятием, ожиданием от него высокого уровня ответственности и достижений наряду с требовательностью, а также устойчивостью характера поведения, что является важными признаками сформированности СЛК в области девиктимизации учащихся.

На заключительном этапе осуществлялась *стандартизация опросника* посредством преобразования первичных («сырых») оценок в баллы, т.е. посредством процедуры нормирования. В целях стандартизации опросника выборка исследования была увеличена до 488 человек. Были составлены конверсионные таблицы для субтестов опросника, их шкал, а также для суммарного балла опросника.

Заклучение

1. Опросник предназначен для измерения уровня овладения студентами педагогических специальностей СЛК в области девиктимизации учащихся в трех аспектах: а) интегральная оценка (оценка уровня овладения СЛК в целом); б) оценка обобщенных компонентов (оценка уровня овладения пятью группами СЛК, измеряемых соответствующими субтестами); в) оценка уровня единичных составляющих (оценка уровня овладения 20 СЛК на основе анализа результатов, полученных по шкалам опросника).

2. Разработанный опросник «Социально-личностные компетенции будущих педагогов в области девиктимизации учащихся» обладает хорошими психометрическими показателями (дискриминативность, надежность, валидность).

3. Проведенная стандартизация опросника позволяет применять его в исследовательских целях, получать сопоставимые результаты исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Долговых, М.П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М.П. Долговых; Тольяттинский гос. ун-т. – М., 2009. – 19 с.
2. Одинцова, М.А. Психологическая коррекция установки «жертвы» у подростков Чернобыльской зоны : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М.А. Одинцова; Ярославский гос. пед. ун-т имени К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2007. – 24 с.
3. Одинцова, М.А. Специфика проявления рентной установки в поведении человека / М.А. Одинцова // Ярослав. пед. вестник. – 2010. – № 2. – С. 192–196.
4. Вишневецкий, К.В. Место виктимологической теории в криминологии / К.В. Вишневецкий // Общество и право. – 2010. – № 1. – С. 208–212.
5. Фоминых, Е.С. Девиктимизация студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве вуза: психологический подход / Е.С. Фоминых // Вестник Оренбург. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 3. – С. 119–123.
6. Бейтсон, Г. Экология разума / Г. Бейтсон. – М. : Смысл, 2000. – 396 с.
7. Каппони, В. Ассертивность – в жизнь / В. Каппони, Т. Новак. – СПб. : Питер, 1995. – 277 с.
8. Сатир, В. Психотерапия семьи / В. Сатир. – СПб. : Речь, 2000. – 284 с.
9. Bowen, M. Theory in practice of psychotherapy / M. Bowen // Family therapy. Theory and practice / eds. P. Guerin. – N.Y. : Gardner Press, 1976. – 242 p.
10. Salter, A. Conditioned reflex therapy / A. Salter. – N.Y. : Capricorn, 1949. – 106 p.
11. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

12. Горылев, А.И. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ : метод. пособие / А.И. Горылев, Е.А. Пономарева, А.В. Русаков. – Н. Новгород, 2011. – 93 с.
13. Olson, D.N. Circumplex model of marital and family systems. Assessing family functioning / D.N. Olson // Normal family processes. The Guilford press; eds. W. Froma. – N.Y. – London, 1993. – P. 43–52.
14. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика : учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2006. – 351 с.
15. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
16. Психология педагогического общения : энцикл. словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011. – 600 с.
17. Психологические тесты : в 2 т / под ред. А.А. Карелина. – М. : ВЛАДОС, 2001. – Т. 2. – С. 50–53.
18. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
19. Ромек, В.Г. Тест уверенности в себе / В.Г. Ромек // Психологическая диагностика. – 2008. – № 1. – С. 59–82.
20. Одинцова, М.А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности / М.А. Одинцова. – Самара : Бахрах-М, 2013. – 160 с.
21. Нартова-Бочавер, С.К. психологическое пространство личности : монография / С.К. Нартова-Бочавер. – М. : Прометей, 2005. – 312 с.
22. Олифиревич, Н.И. Терапия семейных систем / Н.И. Олифиревич, Т.Ф. Велента, Т.А. Зинкевич-Куземкина. – СПб. : Речь, 2012. – 570 с.

Yatsenko, T.E. Development and Psychometric Check of the Questionnaire of Social-personal Competences of Future Teachers in the field of Devictimization of Pupils

In the article the essence of phenomena «viktimmnost», «deviktimmization» and «social- personal competence of area of a deviktimmization of pupils» are revealed. The procedure of development, psychometric check and standardization of the questionnaire intended for an assessment of social-personal competences of future teachers in the field of deviktimmization of pupils is presented. The process of designing of points of a questionnaire, allocation of scales of five subtests of a questionnaire is described. Indicators of diskriminantnost, reliability, validity for five subtests and all questionnaire as a whole are given. The conclusion that the developed questionnaire possesses necessary psychometric properties is drawn and can be applied in research practice to definition of level of mastering by future teachers as separate competences of area of a deviktimmization of pupils, and their groups.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.09.2014

УДК 159.99

Е.В. Гаврилуца**К ВОПРОСУ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЙ
«ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ» И «НАСИЛИЕ» В ПСИХОЛОГИИ**

В статье предпринята попытка операционализации понятий «жестокое обращение» и «насилие». Автором акцентируется внимание на общем и различном в содержании и объеме данных понятий. Определены их границы, описаны возможности и ограничения использования данных терминов как синонимичных и независимых при проведении эмпирических исследований.

Человек на протяжении всей жизни взаимосвязан с окружающей действительностью посредством выстраиваемых им отношений. Раскрывая сущность понятия «отношение», В.Н. Мясищев указывал на то, что психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности. Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности тех социальных объективно существующих отношений общества в условиях его макро- и микробытия, в котором он живет [1]. Отношения в семье не являются исключением.

Специфической формой существующих вариаций отношений в семье можно считать жестокое обращение. Несмотря на разносторонние исследования проблемы жестокого обращения, до настоящего времени не существует единого видения данного понятия, не сложился полноценный терминологический и концептуальный аппарат (В.Е. Каган). В отечественной науке в данном проблемном поле используется пять основных понятий: насилие, жестокое обращение, плохое обращение, дурное обращение, злоупотребление. Чаще всего указанные понятия используются как синонимы, одно понятие свободно заменяется другим. Терминологическая путаница возникла в результате перевода используемых в англоязычной психологической литературе как основных терминов в области проблематики насилия собирательных слов «*abuse*» (обида, ругань, оскорбления, жестокое обращение, пренебрежение, злоупотребление, эксплуатация, соvrращение) и «*neglect*» (пренебрежение, игнорирование, забывание, отсутствие заботы), которые дали аббревиатуру CAN (Child Abuse and Neglect) [2].

Отсутствие четкого и единого определения содержания понятия «жестокое обращение», а также различие данного понятия с его синонимами, в частности, с понятием «насилие», затрудняет применение теоретических знаний к решению практических (прикладных и исследовательских) задач и ставит под сомнение чистоту эмпирических исследований в данной области. В связи с этим представляется необходимым проведение логического анализа понятий «жестокое обращение» и «насилие» как наиболее часто взаимозаменяемых терминов при исследовании проблемы жестокого обращения. Логический анализ понятий включает их интерпретацию и операционализацию. Если интерпретация – это трактовка, разъяснение сути понятия, то операционализация, базирующаяся на терминологическом анализе, – расчленение понятия на составляющие, выявление эмпирических признаков, характеристик, индикаторов данного понятия [3].

В психологии под операционализацией принято понимать требование, коему должны удовлетворять научные понятия, оно предполагает четкое указание на конкретные процедуры, приемы, методы или действия, с помощью которых можно практически убедиться в том, что данное понятие не является «пустым», т.е. означаемое им яв-

ление реально существует [4]. Основным принципом операционализации заключается в требовании четкости определения, объективности измерительных операций и их воспроизводимости любым исследователем в любой, соответствующим образом оборудованной лаборатории, т.е. каковы бы ни были выбранные параметры, задача исследователя состоит в проведении максимально точных измерений, в описании именно того, что было сделано [5].

Перед тем, кто в итоге будет знакомиться с исследовательским отчетом, тоже стоит определенная задача: прежде всего он должен осознать, что то или иное понятие может иметь множество операциональных определений и что какое-то одно исследование неизбежно будет включать лишь часть возможных определений. Это означает, что используемые операциональные определения не обязательно будут согласовываться с тем, что читатель сам вкладывает в понятие, и что определения не обязательно будут согласовываться с теми определениями, которые читатель встречал в других исследовательских отчетах по этой проблематике. Таким образом, читатель должен отбросить (по крайней мере на какое-то время) составленные ранее представления и сосредоточиться на том, что действительно было осуществлено в рассматриваемом исследовании. Тогда он сможет прийти к заключению, что операциональные определения разумны и достаточны либо что они по тем или иным причинам неадекватны [5; 6]. Таким образом, операционализация выступает важной с практической точки зрения процедурой, способствующей валидации эмпирических исследований, а значит, является необходимым условием повышения качества исследований в области жестокого обращения.

С целью уточнения содержания понятий «жестокое обращение» и «насилие» и исключения ситуации их подмены представляется целесообразным использование кругов Эйлера. Для проведения анализа выявим главные логические характеристики понятий: содержание и объем [7]. В литературе представлены самые разные толкования указанных понятий. Так, под жестоким обращением в широком смысле понимается большой спектр наносящих вред ребенку действий родителей и опекунов. В более узком смысле исследователи ограничиваются кратким перечислением его основных форм и конкретных проявлений, таких как избиение, издевательство, лишение пищи или одежды, оскорбления, унижение человеческого достоинства, посягательство на сексуальную неприкосновенность, убийство, доведение до самоубийства.

В психологических словарях жестокое обращение, как правило, рассматривается в контексте детско-родительских отношений, а именно как неслучайное нанесение ущерба детям родителями или опекуном [4; 8]; как любая форма физически или психологически неправильного обращения с детьми со стороны родителей или опекунов [9].

Определение жестокого обращения через призму детско-родительских отношений можно встретить и в другой психологической литературе: «жестокое обращение – любые умышленные, повторяющиеся действия или бездействие по отношению к ребенку со стороны родителей, лиц, их заменяющих, в результате чего нарушается его здоровье и благополучие или создаются условия, мешающие оптимальному физическому или психическому развитию, ущемляются его права и свободы» [10, с. 9]. Следует отметить, что данное определение жестокого обращения близко к словарному в описании осознанности жестокого действия, однако дополняет словарное определение некоторыми уточнениями, а именно повторяющимся характером жестоких действий и/или бездействий и негативными последствиями такого поведения в виде нарушения поведения и ущемления прав и свобод личности.

Жестокое обращение, по мнению А.А. Реана, это «умышленное нанесение физического или психологического насилия в виде избиения, издевательств, лишения пищи или одежды, оскорбления, унижения человеческого достоинства, посягательства на сексуальную неприкосновенность, убийства, доведение до самоубийства» [11]. О.А. Ники-

тина полагает, что жестоким обращением выступают «все формы физического или психического насилия, причинение побоев или нанесение оскорблений, невнимательное, небрежное или жестокое обращение, эксплуатация, включая сексуальные посягательства на ребенка; намеренное нанесение детям психологических или физических травм» [12, с. 56]. Определения А.А. Реана и О.А. Никитиной во многом схожи. Так, оба автора указывают на умышленность жестокого поведения, подчеркивают негативные формы его проявления и последствия. Однако представленные определения не отражают специфики понятия «жестокое обращение» и привносят некоторую путаницу в определение границ понятия, т.к. описывают его через синонимичное слово «насилие», говоря, что «жестокое обращение есть насилие».

Более конкретным, с нашей точки зрения, является определение жестокого обращения, данное специалистом в области исследований по насилию и жестокому обращению в семье И.А. Фурмановым [13]. Автор трактует жестокое обращение как любые умышленные, повторяющиеся действия агрессивного оскорбительного поведения, которое включает использование или угрозу насилия и запугивания или бездействие по отношению к ребенку со стороны родителей, лиц, их заменяющих, с целью получения власти и контроля над другим человеком, в результате чего нарушается его здоровье и благополучие или создаются условия, мешающие оптимальному физическому или психическому развитию, ущемляются его права и свободы. Так, И.А. Фурманов разграничивает понятия «жестокое обращение» и «насилие», рассматривая последнее как форму агрессивного поведения. В то же время понятие «жестокое обращение» является достаточно широким и включает весь спектр агрессивного поведения, а также бездействия, которые оказывают негативное влияние на физическое и психическое здоровье индивида.

В словаре С.И. Ожегова термин «жестокый» рассматривается как крайне суровый, безжалостный, беспощадный [14, с. 157]. В то же время жестокость – это свойство личности, заключающееся в безразличии к страданиям людей или же в стремлении к их причинению. Это осознанные действия, направленные на причинение мучений, страданий другим людям для достижения определенной внешней цели и удовлетворения потребностей. Важнейшей особенностью способа действий, характеризуемого как жестокий, является не объективная сторона, а психологический подтекст. Непреднамеренные неосторожные действия (неосознанные субъектом) даже с самыми тяжкими последствиями не являются жестокими. Таковыми можно считать деяния, мучительный характер которых осознается субъектом и входит в его намерения, т.е. при наличии прямого или косвенного умысла.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что индикаторами выступают следующие его характеристики: осознанность действий, их направленность на нанесение ущерба, вреда другому человеку, повторяющиеся и продолжительные по времени жестокие действия или бездействие, разнообразие форм и методов негативного воздействия на объект (вербальные, невербальные, физические, психологические и др.).

В свою очередь, насилие в буквальном смысле означает применение силы. Согласно «Словарю русского языка» С.И. Ожегова, насилие – «применение физической силы к кому-либо; принудительное воздействие на кого-либо; притеснение, беззаконие; опора на силу, действие с помощью силы» [14, с. 344]. В словаре В. Даля насилие определяется как «принуждение, неволя, силование; действие обидное, стеснительное, незаконное, своевольное» [15]. Представленные определения отражают преобладание нанесения физического ущерба при проявлении личностью насилия в отношении кого-либо, при этом не указывается степень осознанности личностью данных действий и их последствий. Использование термина «насилие» как применение физической силы по от-

ношению к другому можно встретить и в словаре современного английского языка Дж. Скэнзони [2, с. 235].

С.В. Фролова [16] трактует насилие в семье как систему поведения, целью которого является сохранение власти и контроля одних членов семьи над другими. Для А.А. Гусейнова это понятие представляет собой «такой тип человеческих, общественных отношений, в ходе которого одни индивиды и группы людей подчиняют себе других, узурпируют их свободную волю; это внешнее воздействие на человека и по преимуществу его физическое принуждение» [17, с. 23]. Анализ данных определений показывает, что насилие определяется авторами как одна из форм осознаваемого или неосознаваемого поведения индивида, целью которого выступает подчинение себе другого человека. Проявляется эта форма поведения как правило в виде физического принуждения.

В исследованиях детско-родительских отношений используется следующее определение насилия: это физическое, психологическое, социальное воздействие на ребенка со стороны другого человека (ребенка или взрослого), семьи, группы или государства, вынуждающее его прерывать значимую деятельность и исполнять другую, противоречащую ей, либо угрожающее его физическому или психологическому здоровью и целостности [6]. Данное определение отражает многообразие форм воздействия индивида на другого человека и подчеркивает негативное влияние насилия на личность жертвы. Такое широкое представление о насилии делает данное понятие близким по содержанию с понятием жестокого обращения.

Использование понятия «насилие» в широком смысле (как синонима вреда, ущерба, принуждения вообще) уменьшает качество предметной определенности, что серьезно затрудняет его изучение. Если понимать под насилием ограничение возможностей и прав личности, то оно растворяется в категориях «угнетение», «подавление». Употребление понятия в узком смысле как применение физической силы, всяческое ущемление физических потенциалов человека, делает его более конкретным и удобным применительно к эмпирическим исследованиям.

Анализ представленных определений «насилия» и «жестокое обращение», а также их содержания позволяет отметить, что в объем понятия жестокое обращение входят любые умышленные, повторяющиеся действия агрессивного оскорбительного поведения. Это поведение включает использование или угрозу насилия и запугивания или бездействие по отношению к ребенку со стороны родителей, лиц, их заменяющих, с целью получения власти и контроля над другим человеком, в результате чего нарушается его здоровье и благополучие или создаются условия, мешающие оптимальному физическому или психическому развитию, ущемляются его права и свободы. Насилие включает физическое, психологическое, социальное воздействие на ребенка со стороны другого человека, которое может быть как единожды совершенным, так и повторяться в течение некоторого времени. Данное воздействие имеет явной или скрытой целью сохранение власти и контроля одних членов семьи над другими, результатом чего является ущемление свободы и нанесение вреда, преимущественно физического, жертве насилия.

Итак, понятия «жестокое обращение» и «насилие» имеют общие элементы: цель (осознаваемая или неосознаваемая) – сохранение власти и контроля; способ реализации – агрессивные действия; результат воздействия – негативные последствия для субъекта. Вместе с тем объемы понятий «насилие» и «жестокое обращение» отличны между собой. Так, жестокое обращение является всегда осознанным, умышленным действием, в то время как насилие – это воздействие на индивида имеющее негативные последствия, причем данное воздействие может не осознаваться самим субъектом, применяющим насилие, но жертвой всегда воспринимается как насильственное действие. Жестокое обращение может быть как активным (непосредственное воздействие, угрозы и действия против жертвы), так и пассивным (бездействие по отношению к субъекту), тогда

как насилие – всегда активное воздействие на индивида. Кроме того, жестокое обращение включает широкий спектр методов воздействия, насилие же реализуется преимущественно использованием физической силы.

Далее перейдем к закону обратной пропорциональности между содержанием и объемом: при уменьшении содержания объем понятия увеличивается [4]. Например, дано понятие А – «жестокое обращение». Увеличиваем его содержание. Переходим к понятию В – «жестокое обращение с детьми». Содержание увеличилось, объем уменьшился. То же можно проделать и с понятием насилия [4]. По содержанию между понятиями могут быть два вида отношений: сравнимость и несравнимость. Понятия «жестокое обращение» и «насилие» являются сравнимыми, так как они имеют в своем содержании общие, существенные признаки. Между сравниваемыми понятиями возможны два типа отношений по объему: совместимость и несовместимость. Данные понятия совместимы, т.к. не отрицают друг друга. Между совместимыми понятиями могут складываться следующие отношения:

1. **Равнообъемность.** Равнообъемными, или равнозначными, называются понятия, которые различаются по своему содержанию, но объемы которых совпадают. Объемы тождественных понятий изображаются кругами, полностью совпадающими [4]. В нашем случае определения равнообъемны, так как из указанных выше определений мы видим, что они совпадают (рисунок 1).



Рисунок 1 – Равнообъемные понятия

2. **Перекрещивание.** Понятия, объемы которых частично совпадают, вместе с тем каждый из объемов имеет собственные элементы, не входящие в объем другого понятия [4]. Так, «жестокое обращение» и «насилие» имеют общие элементы объема (осознанные активные действия с применением физической силы), а также элементы, не входящие в объем другого понятия: жестокое обращение включает пассивные действия или бездействие, разнообразные формы негативного воздействия, кроме физического. Понятие «насилие», в свою очередь, имеет в своем объеме один элемент, не входящий в объем жестокого обращения, – неосознанный характер насильственных действий. Таким образом, при рассмотрении понятий «жестокое обращение» и «насилие» с учетом осознанности оказываемого воздействия можно заключить, что они состоят в перекрестных отношениях (рисунок 2).

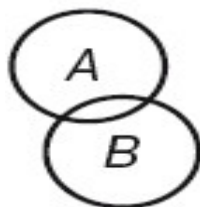


Рисунок 2 – Перекрещивающиеся понятия

3. **Подчинение.** В отношении подчинения (субординации) находятся понятия, если объем одного полностью входит в объем другого, но не исчерпывает его [4]. Рассматривая понятия «жестокое обращение» и «насилие» как осознанные умышленные действия, можно увидеть, что насилие полностью входит в объем понятия «жестокое обращение» (рисунок 3).



Рисунок 3 – Подчиняющиеся понятия

Выявленные в итоге анализа признаки терминов «жестокое обращение» (осознанность, активность и/или пассивность действий или бездействие, разнообразие форм воздействия) и «насилие» (осознанность и/или неосознанность действий, применение преимущественно физической силы) являются эмпирическими референтами операционализации данных понятий, создающими предпосылки для более глубокого анализа и построения прикладных исследований по проблеме жестокого обращения в семье.

Таким образом, применение терминов «жестокое обращение» и «насилие» как синонимов возможно только при условии наполнения их следующим содержанием: осознанные, умышленные, активные действия с применением агрессивной физической силы. С целью описания и исследования деструктивного осознанного поведения родителей в отношении детей в семье целесообразнее употреблять термин «жестокое обращение» как более широкий и отражающий большее многообразие видов негативного воздействия на ребенка. В тех случаях, когда речь идет о неосознаваемом негативном воздействии уместнее говорить о «насилии».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мясищев, В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В.Н. Мясищев ; под ред. А.А. Бодалева. – М. : Модэк МПСИ, 2004. – 398 с.
2. Scanzoni, John H. Contemporary families and relationships. Reinventing responsibility / John H. Scanzoni. – McGraw-Hill, Ino, USA, 1995. – 474 p.
3. Крейденко, В.С. Библиотечные исследования : учеб.-метод. пособие / В.С. Крейденко // Русские школьные библиотечные исследования. – М. : Просвещение, 2007. – 352 с.
4. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин [Электронный ресурс]. – Минск : Харвест, 1998. – 554 с.
5. Миллер, С. Психология развития: методы исследования / С. Миллер [Электронный ресурс]. – СПб. : Питер, 2002. – Режим доступа : http://bookap.info/razvit/miller_psihologiya_razvitiya_metody_issledovaniya/gl37.shtml. – Дата доступа : 01.06.2014.
6. Лучинин, А.С. Психодиагностика / А.С. Лучинин [Электронный ресурс]. – М. : ЭКСМО, 2009. – Режим доступа : http://bookap.info/genpsy/luchinin_psihodiagnostika/gl12.shtml. – Дата доступа : 01.06.2014.
7. Васильев, В. Леонард Эйлер / В. Васильев, Х. Крафт, И. Попов. – М. : Нестор-История, 2008. – 340 с.
8. Корсини, Р. Психологическая энциклопедия / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – СПб. : Питер, 2006. – 1096 с.
9. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера [Электронный ресурс]. – 2002. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/zhestokoe-obraschenie-s-rebenkom>. – Дата доступа : 01.06.2014.
10. Радина, Н.К. Личностные паттерны в воспроизводстве сценариев домашнего насилия: анализ романтических отношений «взрослых детей алкоголиков» / Н.К. Радина // Домашнее насилие в отношении женщин: масштабы, характер, представления общества. – М. : МАКС-Пресс, 2003. – 118 с.

11. Реан, А.А. Психологические деформации семьи / А.А. Реан // Психология подростка. Полное руководство / под ред. А.А. Реана. – СПб. : Питер, 2003. – 189 с.
12. Никитина, О.А. Жестокое обращение с детьми / О.А. Никитина. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. ун-та, 2000. – 145 с.
13. Фурманов, И.А. Особенности поведения родителей, допускающих сексуальное, физическое и эмоциональное насилие / И.А. Фурманов // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф : материалы IX Междунар. конф. – Минск : НИО, 2003. – С. 123–124.
14. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов ; под ред. Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип.. – М. : Русский язык, 1989. – 748 с.
15. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль [Электронный ресурс]. – М., 1955. – Режим доступа : <http://slovari.yandex.ru/>. – Дата доступа : 01.06.2014.
16. Фролова, С.В. Психология преодоления ситуации насилия в семье (феноменология переживания и пути оказания психологической помощи) / С.В. Фролова. – СПб. : Речь, 2012. – 112 с.
17. Гусейнов, А.А. Понятия насилия и ненасилия / А.А. Гусейнов [Электронный ресурс] // Вопросы философии. – 1994. – № 6. – Режим доступа : <http://philosophy.ru/library/vopros/22.html>. – Дата доступа : 01.06.2014.

Haurylutsa E.V. To the Question of Operational Use of Concepts «Cruel Treatment» and «Violence» in Psychology

In the article the author attempts operationally to utilize the concepts of «cruel treatment» and «violence». The author makes emphasis on common and different aspects in the contents and volume of those terms. The borderline differences are explained. The author describes possibilities and limitation in the use of these terms as synonyms or independent concepts when conducting empirical research.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.09.2014

УДК 37.015.3

Ю.А. Сальников

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ О НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

В статье теоретически обосновывается проблема несовпадения позиций преподавателей и студентов по отношению к научному тексту. Анализируются сложности использования научных текстов при обучении студентов и организации их самостоятельной работы. Сравняются позиции представителей социально-гуманитарной и естественно-технической сфер образования. Результаты эмпирического исследования подтверждают значимость различий в представлениях различных субъектов образовательного процесса, главными из которых являются стремление преподавателей к упрощению научных текстов и недостаточная педагогическая диагностика умения студентов самостоятельно осваивать научные тексты. Наиболее остро данная проблема проявляется в социально-гуманитарной сфере образования.

Мышление человека неразрывно связано с речью. Мысль не может ни возникнуть, ни протекать, ни существовать вне языка, вне речи. Научный стиль речи является основным средством передачи информации в научной сфере, как области деятельности, основной функцией которой является теоретическое осмысление знаний о действительности. Научный способ освоения действительности отличается стремлением к максимально обобщенному, объективному, обезличенному знанию. Названные характеристики научного знания воплощаются в содержании и отражаются в языковой форме научных произведений. В науке речь как средство передачи знания находит свое отражение в научных текстах.

Научные тексты оформляются в виде отдельных законченных произведений, структура и содержание которых подчинены определенным законам. Выделяются следующие жанры научных текстов: монография, журнальная статья, рецензия, учебник (учебное пособие), лекция, доклад, информационное сообщение (о состоявшейся конференции, симпозиуме, конгрессе), устное выступление (на конференции, симпозиуме), диссертация, научный отчет. Указанные жанры относятся к первичным. Ко вторичным текстам, т.е. текстам, составленным на основе уже имеющихся, относятся: реферат, автореферат, конспект, тезисы, аннотация. При подготовке вторичных текстов происходит свертывание информации в целях сокращения объема текста. К ведущим жанрам учебно-научного стиля относятся лекция, семинарский доклад, курсовая работа, реферативное сообщение [1].

Характерной чертой научного стиля работ является их насыщенность терминами, в частности интернациональными. Однако степень этой насыщенности должна иметь определённый оптимум: в среднем терминологическая лексика обычно составляет 15–25% общей лексики, использованной в работе [2]. Большую роль в стиле научных работ играет использование в них абстрактной лексики. Ф. Кликс писал: «Самым существенным результатом мышления является образование и фиксация в памяти различного уровня абстракций. Подобно ступенькам лестницы, обозначения способствуют введению все более абстрактных понятий... При помощи этой «лестницы» человеческое мышление может и подниматься, и опускаться, выбирая самые различные ступени абстракции... В таком движении лежит источник творческого мышления, т.е. основа тех процедур, посредством которых человек может создавать новое знание» [3, с. 13–14].

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

Для обеспечения объективности научному стилю речи присущ определенный консерватизм, который поддерживается в силу ряда причин:

- 1) объединение языковых единиц, создаваемых для выражения нового знания, в достаточно устойчивую терминологическую систему текста;
- 2) стереотипность элементов, из которых строится научно-функциональный стиль;
- 3) единство структуры повествования в научных текстах, а значит, повторяемость в процессе научного творчества [3].

Одновременно научное знание имеет и динамический характер, который обеспечивается влиянием других факторов:

- 1) деятельностная природа научного знания;
- 2) открытость системы научного знания;
- 3) определенная хаотичность мышления ученого;
- 4) степень логичности и интуитивности индивидуального стиля мышления [3].

Поскольку научный стиль речи – это понятие, представляющее собой сложный конструкт, созданный специально для того, чтобы использоваться в научно-коммуникативной сфере, то несомненно, что он проявляется в текстах весьма вариативно. Вариативность, многообразие научных текстов объясняется их функцией обслуживания аналитической деятельности, используемой в определенной отрасли науки, а также познавательно-коммуникативной деятельности преподавателя и студента в образовательном процессе изучения основ науки. На первоначальных этапах знакомства с научным стилем речи своеобразным посредником между наукой и сознанием будущего специалиста выступает преподаватель. Правомерность теоретического положения о преподавателе как организаторе «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский) студентов подтверждается непосредственно педагогической практикой, демонстрирующей очевидные различия отношения названных субъектов образования к научным текстам.

Следует обратить внимание на то, что главное назначение научных текстов – это передача содержательной информации от одного ученого другому, от преподавателя студенту. Т.Н. Ушакова отмечает: «В самом деле, люди могут общаться, когда у них есть нечто общее. Таким единым звеном при коммуникации является естественная матрица речевого опыта – вербальная и грамматическая сеть. Говорящий человек возбуждает у слушающего паттерн, аналогичный передаваемому, поскольку вербальная матрица служит им общим алфавитом, как это описывается в теории связи» [4, с. 15]. Таким образом, можно сказать, что передача содержательной информации будет эффективна при наибольшем сходстве матриц речевого опыта. Субъекты образовательного процесса лучше поймут друг друга в том случае, когда их матрицы наполнены общими понятиями научного стиля речи. Поэтому предметом эмпирического исследования выступили представления преподавателей и студентов о научных текстах.

Организация исследования. Результаты и их обсуждение.

В исследовании участвовали преподаватели Брестского государственного технического университета и Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина ($n = 60$) и студенты данных университетов, обучающиеся у вышеуказанных преподавателей ($n = 100$). На закрытые вопросы анкеты можно было давать несколько ответов. Обработка данных осуществлялась посредством частотного анализа и сопоставления данных по выборкам. Для выявления значимости различий был использован критерий углового преобразования Фишера. Для удобства сравнительного анализа его результаты представлены в таблицах, в которых уровень значимости ϕ -критерия обозначен следующим образом: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Таблица 1 – Научные тексты, используемые при изучении учебных дисциплин, %

Вариант ответа	Социально-гуманитарные дисциплины			Естественные и технические дисциплины		
	Преподаватели	Студенты	ф-критерий	Преподаватели	Студенты	ф-критерий
Диссертации, монографии	16,7	8	1,159	13,3	6	1,094
Научные статьи, доклады, тезисы	60	36	2,101*	33,3	12	2,267*
Учебники, учебные пособия	96,7	72	3,239**	80	42	3,482**
УМК, тексты лекций	80	56	2,266*	60	94	3,787**
Справочники, энциклопедии	46,7	22	2,285**	23,3	28	0,463
Статьи в научно-популярных журналах	43,3	20	2,207*	10	4	1,043

Результаты, отраженные в таблице 1 демонстрируют, что преподаватели различных дисциплин достаточно единодушны в рекомендации студентам учебников, текстов УМК (учебно-методических комплексов) и научных статей. Студенты-«гуманитарии» в целом следуют педагогическим рекомендациям. Студенты-«технари» научным статьям предпочитают справочники и энциклопедии. Обращает на себя внимание существенное различие между студентами, изучающими различные циклы дисциплин к УМК и текстам лекций: молодые люди, осваивающие естественно-технические предметы, очевидно предпочитают их всем другим жанрам научных текстов.

Для уточнения критерия выбора научных текстов преподавателями и студентами анкета содержала следующий вопрос: «Какие научные тексты наиболее сложны в освоении?» Результаты обработки представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Наиболее сложные в освоении научные тексты, %

Вариант ответа	Социально-гуманитарные дисциплины			Естественные и технические дисциплины		
	Преподаватели	Студенты	ф-критерий	Преподаватели	Студенты	ф-критерий
Диссертации, монографии	86,7	66	2,154**	80	76	0,419
Научные статьи, доклады, тезисы	46,7	28	1,684*	50	24	2,368**
Учебники, учебные пособия	0	18	3,794**	6,7	18	1,533
УМК, тексты лекций	0	4	1,744*	0	2	1,229
Справочники, энциклопедии	3,3	18	2,204*	3,3	6	0,553
Статьи в научно-популярных журналах	3,3	20	2,425**	6,7	4	0,518

Из таблицы 2 следует, что у преподавателей и студентов социально-гуманитарного профиля абсолютно различные представления о сложности научных текстов, что отражается на выборе литературы, используемой в образовательном процессе. У преподавателей и студентов естественно-технического направления различие в представле-

ниях существует лишь в одном пункте (научные статьи, доклады, тезисы), что обусловлено спецификой научных текстов технической и естественнонаучной сферы.

Для определения оснований выбора преподавателями и студентами учебной литературы, необходимо рассмотреть представления об особенностях научного стиля речи, затрудняющих его освоение. Эти данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Особенности научного стиля речи, осложняющие его понимание, %

Вариант ответа	Социально-гуманитарные дисциплины			Естественные и технические дисциплины		
	Преподаватели	Студенты	ф-критерий	Преподаватели	Студенты	ф-критерий
Наличие большого количества терминов	83,3	66	1,749*	53,3	68	1,306
Сложная конструкция предложений	83,3	56	2,639**	56,7	54	0,232
Присутствие обобщений	3,3	4	0,154	10	4	1,043
Строгость и однозначность текста	6,7	26	2,372**	10	12	0,277
Обезличенность повествования текста	46,7	24	2,079*	40	20	1,915*

Данные, содержащиеся в таблице 3, свидетельствуют о практически полном сходстве представлений о сложности научных текстов у преподавателей и студентов технической и естественнонаучной сфер. Представления об особенностях научного стиля речи, вызывающих сложности его понимания, существенно отличаются у субъектов, преподающих и изучающих социально-гуманитарные дисциплины. В отличие от преподавателей студентов мало пугает наличие большого количества терминов, сложная конструкция предложений и обезличенность повествования текста. Таким образом, эти факты позволяют говорить о проблеме подбора адекватных по сложности научных текстов педагогами социальных и гуманитарных дисциплин. Преподаватели идут по пути облегчения студентам подачи материала, не используя потенциал научного стиля речи, ссылаясь на его сложность, что не соответствует представлениям самих студентов.

Важным, с нашей точки зрения, является установление общего подхода и частных приемов освоения научных текстов, используемых студентами, и представлений об этих технологиях у преподавателей. Для выявления этих представлений в анкете было задано два вопроса: «Каким подходом к чтению текстов вы (ваши студенты) пользуетесь?» и «Какие приемы вы (ваши студенты) используете в работе с научными текстами?». Итоги частотного анализа ответов на данные вопросы отражены в таблицах 4 и 5.

Таблица 4 – Общий подход к изучению научного текста, %

Вариант ответа	Социально-гуманитарные дисциплины			Естественные и технические дисциплины		
	Преподаватели	Студенты	ф-критерий	Преподаватели	Студенты	ф-критерий

Продолжение таблицы 4

Беглое чтение	83,3	40	4,032**	76,7	32	4,031**
Тщательная проработка в целом	13,3	38	2,515**	13,3	26	1,397
Тщательная проработка частей текста	13,3	28	1,592	13,3	50	3,565**

Помимо значимости различий представлений преподавателей и студентов следует уточнить, что около 80% преподавателей различных научных сфер считают, что студенты бегло читают научные и учебные тексты, а значит, и поверхностно усваивают их содержание. У студентов подходы к освоению текстов разделились приблизительно поровну. При этом студенты естественно-технического направления предпочитают проработку частей текста, а студенты социально-гуманитарного направления проработку текста целиком. Это говорит о том, что преподаватели недостаточно точно диагностируют умения студентов и имеют о них лишь общие субъективные представления.

Таблица 5 – Приемы анализа научных текстов, %

Вариант ответа	Социально-гуманитарные дисциплины			Естественные и технические дисциплины		
	Преподаватели	Студенты	φ-критерий	Преподаватели	Студенты	φ-критерий
Самостоятельное чтение	33,3	84	4,709**	30	64	3,011**
Выявление известных и новых понятий	63,3	26	3,337**	30	30	0
Анализ структуры текста	43,3	40	0,293	23,3	14	1,045
Представление текста в иной форме (таблицы, схемы)	36,7	18	1,838*	23,3	24	0,068
Постановка вопросов к тексту	56,7	12	4,317**	30	8	2,536**

Данные таблицы 5 свидетельствуют, что студенты двух выборок используют самостоятельное чтение при освоении научных текстов (технические и естественнонаучные дисциплины – 64%; социально-гуманитарные дисциплины – 80%). При этом студенты технических и естественных специальностей, как и их преподаватели, используют выявление известных и новых понятий, анализируют структуру текста и преобразовывают его в иные формы, а у студентов социально-гуманитарных специальностей все приемы, за исключением анализа структуры текста, вызывают сложности, поэтому студенты к ним практически не обращаются.

Заключение

Полученные эмпирические данные позволяют говорить о том, что студенты недостаточно владеют технологиями освоения научных текстов, а преподаватели (особенно дисциплин социально-гуманитарного цикла) ошибочно полагают, что молодые люди достаточно часто к ним обращаются. В сложившейся ситуации эффективность использования научных и учебных текстов в образовательном процессе представляется довольно сомнительной. Обилие научных текстов разной сложности остаются мало востребованным, что снижает познавательную и поисковую активность студентов.

Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь» отметил: «Трудно допустить мысль, чтобы ребенок усваивал, но не перерабатывал по-своему научные понятия, чтобы эти последние попадали сразу к нему в рот, как жареные голуби. Все дело заключается в том, чтобы понять, что образование научных понятий в такой же мере, как и спонтанных, не заканчивается, а только начинается в тот момент, когда ребенок усваивает впервые новое для него значение или термин, являющийся носителем научного понятия. Это – общий закон развития значений слов, которому подчинены в одинаковой мере в своем развитии и спонтанные и научные понятия» [5, с. 188–189]. Развивая идею знаменитого психолога, можно предполагать, что усвоение новых понятий осуществляется на разных этапах онтогенеза посредством аналогичных механизмов, а именно: самостоятельная переработка и осознание научных текстов студентами может являться способом развития у них вербально-логического мышления.

Таким образом, можно утверждать, что преподаватели, ориентируясь на облегчение усвоения студентом учебного материала, тем самым направляют студента в пассивную объектную позицию: материал подается преимущественно в упрощенной форме посредством адаптированных учебников и конспектов лекций, что, в свою очередь, не позволяет полностью использовать потенциал научного стиля речи в развитии вербально-логического мышления молодых людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амосова, Н.Н. Слово и контекст / Н.Н. Амосова // Ученые записки Ленинград. гос. ун-та имени Жданова. – 1958. – № 243. – Вып. 42. – С. 17–21.
2. Котюрова, М.П. Стилистика научной речи / М.П. Котюрова. – М. : Академия, 2010. – 240 с.
3. Кликс, Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта / Ф. Кликс. – М. : Прогресс, 1983. – 302 с.
4. Ушакова, Т.Н. Речь человека в общении / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова. – М. : Наука, 1989. – 192 с.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

Salnikov Yu.A. Features of Lecturers' and Students' Conceptions of Scientific Text

The article theoretically discusses the problem of conception mismatch by lecturers and students regarding scientific texts and analyzes practical difficulties of using these texts for teaching and self-learning of students. The analysis adopts a comparative approach by looking at social sciences and humanities versus natural and technical sciences. The results of empirical analysis confirm the importance of differences in conceptions of actors in the educational process, related to the lecturers' tendency for simplification of texts along with insufficient pedagogical diagnostics of students for self-learning. These problems are most acute in social sciences and humanities.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.01.2014

**Да 75-годдзя доктара філалагічных навук,
прафесара Мішчанчука Мікалая Іванавіча**

ЗДЗЯЙСНЕННЕ – ГЭТА ПОШУК СЯБЕ

Гутарка Уладзіміра Сенькаўца з вядомым беларускім літаратуразнаўцам, паэтам, доктарам філалагічных навук, прафесарам кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна **М.І. Мішчанчуком** адбылася ў 2009 годзе. 5 кастрычніка 2012 года Мікалая Іванавіча не стала...

Паважаны Мікола Іванавіч! Мінулы год для Вас быў юбілейным. Семдзсят васьмьскіх параў сустрэлі Вы на сваім жыццёвым шляху. Напэўна ж Вы задумваліся над пытаннем «А ці ўсё я зрабіў, што планаваў?»

Гэтае пытанне хвалюе кожнага чалавека, асабліва калі яго жыццёвы шлях набліжаецца да часу жніва. Думаў і я над тым, ці ўсё зрабіў за свой век, ці ўсё ўдалося. Адразу хачу сказаць, што не ўсё зрабіў, не ўсе планы рэалізаваў. Многа засталася задумаць, якія датычацца мастацкай творчасці. Толькі апошнім часам падрыхтаваў да выдання кнігу абразкоў – ма-стацкіх партрэтаў сваіх сяброў і калег. У ёй прыга-даў старонкі дзяцінства, рачулку Пёру, каля якой нарадзіўся, вяртанне ў Беларусь, свае студэнцкія гады. Атрымалася нібыта і няблага. Не змог я цалкам рэалізаваць сябе і як крытык: апошнім часам няма фізічнай магчымасці заняцца зборам пад адной вокладкай сваіх крытычных артыкулаў, а іх у мяне вельмі многа. Неблагія артыкулы пра Алесь Бачылу, Максіма Лужаніна, пра паэзію дваццатых гадоў. Хочацца выпусціць кніжку крытыкі – не кан’юнктурнай, але разам з тым такой, якая б паказала, з чаго я пачынаў, як ішоў у літаратурную навуку і да чаго прыйшоў. Планую яшчэ разам з калегамі падрыхтаваць метадычныя дапаможнікі для дзесятага і адзінаццаціга класаў сярэдняй школы.



Вы асоба даволі вядомая ў нашай краіне. Асабліва добра Вас ведаюць настаўнікі-філолагі. Вы падрыхтавалі не адну кнігу для студэнтаў, вучняў, педагогаў. Скажыце, Мікола Іванавіч, напісанне кнігі прыносіць Вам духоўную асалоду ці гэта, хутчэй, цяжкая, доўгая і карпатлівая праца, якая вымагае вялікіх інтэлектуальных і фізічных высілкаў?

Дзякую за пытанне, Уладзімір Адамавіч. Яно разварушвае нешта ў сэрцы, у душы. У ім закладзена думка, якая мяне сапраўды пераследавала амаль усё жыццё. Маёй першай сур’ёзнай працай была кніга для настаўнікаў «Літаратура, народжаная Кастрычнікам: матэрыялы для аглядных лекцый». Яна выдавалася ў застойныя гады, калі нельга было адкрыта гаварыць пра многія тэндэнцыі, якія адбываліся ў літаратурным працэсе. Нельга было называць прозвішчы рэпрэсаваных аўтараў. Не называлі яшчэ аўтараў-эмігрантаў. Вось у тыя часы і нарадзілася названая кніжка. І гэта была з’ява. Паколькі кніга была першая, то яна была доўгачаканая. Яна пісалася на хвалі высокага эмацыянальнага парыву. Выхад яе на чытацкую аўдыторыю стаў для мяне сапраўднай радасцю. Так як і выхад першага зборніка паэзіі пад назваю «Вернасць». Гэта быў 1979 – год

майго саракагоддзя. Першыя кніжкі – гэта як народжаныя дзеці. Яны прыносяць задавальненне, натхняюць на далейшую працу. І не таму, што атрымліваеш за іх пэўны ганарар (а плацілі па тым часе вельмі добра: напрыклад, кожны радок зборніка паэзіі каштаваў адзін рубель), але і таму, што гэта кніжкі мае, менавіта мае. Трымаеш іх у руках і бачыш, якія яны прыгожыя, чытаеш на вокладцы загаловак, сваё прозвішча. Гэта ні з чым не параўнаная асалода.

А далей адбывалася маё сталенне як чалавека, адбывалася пераразмеркаванне эмацыянальнага і рацыянальнага пачаткаў у душы, распачыналася праца па пэўнай праграме. Я, напрыклад, адчуваў, што студэнтам не хапае добрай хрэстаматыі па «Уводзінах у літаратуразнаўства», над складаннем якой мы працавалі разам з М.Ф. Шаўлоўскай і М.А. Лазаруком. Па той жа прычыне я выдаваў кнігу пра беларускую паэзію 20-х гадоў мінулага стагоддзя. У яе былі ўведзены новыя для тагачаснага чытача імёны цікавых і вельмі таленавітых нацыянальных творцаў. Напрыклад, Аркадзя Моркаўкі. Я апублікаваў яго невядомыя творы, правёў на філфаку сустрэчу з роднымі паэта. Тое ж датычыцца і Тодара Кляшторнага, Алеся Звонака і іншых мастакоў слова. Калі падручнік Р.В. Шкрабы па літаратуры для сярэдняй школы перастаў адпавядаць патрабаванням часу, давалося брацца за працу па стварэнні новых праграм і кніг для настаўнікаў і школьнікаў. У той час і берасцейскія аўтары пад кіраўніцтвам В.Я. Ляшук стварылі свае паралельныя праграмы і падручнікі, па якіх школы працавалі болей за дзесяць гадоў. Для стварэння кніг, такім чынам, патрэбны фізічныя і духоўныя высілкі і адпаведны настрой.

Складваецца такое ўражанне, што Вы не толькі задавальняеце свае ўласныя пачуцці, звяртаючыся да паэзіі, але і адчуваеце патрэбу часу. Як толькі паяўляецца нейкая ніша, Вы стараецеся яе запоўніць ці хоць бы знайсці ў ёй сваё месца. Адкрыццё новых імёнаў цікава і карысна для грамадства. Вы самі пачалі гаварыць пра тое, што Вы чалавек шырокіх філалагічных магчымасцяў. Я б назваў Вас універсальным філолагам...

Уладзімір Адамавіч, перш чым Вы закончыце сваё пытанне, скажу, што мой настаўнік, вядомы пісьменнік і мовазнаўца Фёдар Міхайлавіч Янкоўскі напачатку вінаваціў мяне за гэтую ўніверсальнасць. Ён гаварыў: «Мікола, я чакаю ад цябе доктарскую дысертацыю, не кідайся туды-сюды, не займайся ўсім – займайся пакуль адным». Я ж яму – пытаннем на пытанне: «Фёдар Міхайлавіч, а Вы?» Ён к таму часу абараніў ужо доктарскую дысертацыю і актыўна пісаў абразкі, выдаваў падручнікі, друкаваў артыкулы. У адказ на маё прэрэчанне ён павучальна заўважаў: «Ну вось, таксама мне. Абараніся спачатку, тады будзеш мець права займацца і гэтым».

Вельмі разумны падыход. Ён ведаў, што чалавек павінен стаяць на надзейным грунце. Сталі доктарам навук – лягчэй уздыхнулі. У Вас паявілася іншая матэрыяльная, фінансавая база... І тым не менш я вяртаюся да пытання. Мы акрэслілі Ваш творчы дыяпазон: Вы крытык, літаратуразнаўца, паэт, метадыст, перакладчык. Такая філалагічная шырыня – праявы Вашага таленту ці гэта вынікі ўласнага пошуку, немагчымасці раскрыцця ў нейкім адным рэчышчы? Многія мастакі слова не замыкаліся толькі на паэзіі. Да прыкладу, Уладзімір Караткевіч ці Васіль Быкаў...

Аляксандр Пушкін.

Так. Міхаіл Лермантаў... Любая творчая натура стараецца не замыкацца ў адным жанры. Яна ўспрымае жыццё з дапамогай мастацкага вобраза, які якраз і паядноўвае розныя віды мастацтва. Ці ёсць у Вас адчуванне, што Вы маглі б, дапусцім, выявіць свае пачуцці ў музыцы, ці маляванні, ці ў нечым іншым.

Адчуванне недавыкананасці пэўных намераў, планаў у крытыцы, задумак у мастацкай прозе, адчуванне таго, што не ўсё яшчэ сказаў як метадыст, ёсць. Можна было б

дапрацаваць і перавыдаць кнігу «Настаўніку пра настаўнікаў». Я прыхільнік педагогікі супрацоўніцтва. Напэўна, каб больш сур'ёзна заняўся пытаннямі метадыкі выкладання літаратуры ў школе і ВНУ, то напісаў бы і другую дысертацыю – па педагогіцы. У мяне такая задумка была. Але адбываецца сапраўды пэўны роскід інтарэсаў. Я не лічу сябе выбітным паэтам – проста пішу вершы для сябе. Я бачу, што многія з іх рытарычныя, не надта высокага ўзроўню, але душа патрабуе пісаць, таму і звяртаюся да паэтычнага радка. Вершы я пачаў пісаць з трэцяга класа. Гэта здарылася само сабою. Ніхто мяне не прымушаў, не натхняў. Мама была непісьменная, бацька загінуў на вайне, айчыным малапісьменны. Таму мой шлях да паэзіі – гэта хутчэй праяўленне дапытлівасці, жаданне павысіць уласную эрудыцыю, стараннасць, праца над сабой і пошук сябе. Пошук ішоў, ідзе і будзе ісці, відаць, да самага апошняга моманту. Кожны чалавек павінен здзейсніцца, а гэта магчыма толькі ў пошуку. Калі ж ён жыве па формуле «жыць як набяжыць», то не здолее здзейсніцца не толькі як асоба, але і як сем'янін, як проста чалавек.

Вы нарадзіліся на Далёкім Усходзе, сваю маладосць і сталасць правялі ў горадзе Мінску, пэўны час працавалі ў Польшчы, ужо многа гадоў жывяце ў горадзе Брэсце. Што для Вас Радзіма?

Дзякую, Уладзімір Адамавіч. Падабраў такія пытанні, якія сапраўды не даюць мне спакою. У чалавека, па словах Твардоўскага, ёсць дзве радзімы. Адна – вялікая. Для мяне гэта Беларусь, Радзіма майго дзеда, бабулькі, маіх бацькоў, якія паехалі з вёскі Жыцін цяперашняга Старадарожскага раёна следам за высланым на Далёкі Усход дзедам, які напісаў заявы двум адыходнікам з калгаса, бо быў у вёсцы адзіным пісьменным чалавекам. І там у Амурскай вобласці нарадзіўся я. Гэта вельмі прыгожы край, з сопкамі, бурундукамі, велізарнымі кедрачамі, халоднай рэчачкай Пёрай, якая ўпадае ў Зею, а Зея – у Амур. Але калі я ўбачыў Радзіму сваіх бацькоў, то адчуў, што менавіта тут мае карані.

У колькі гадоў Вы пераехалі ў Беларусь?

У чатырнаццаць. У васьмы клас пайшоў тут, у Беларусі. За год я авалодаў мовай маёй мамы – экзамены за базавую школу здаваў па-беларуску. Мне можна было вучыцца і па-руску, але для гэтага патрэбна было ездзіць у Мар'іну Горку. Мама сказала тады: «Ну што ты будзеш так далёка дабірацца. Хадзі, як і ўсе, у нашу вясковую звычайную школу».

Цяжкавата было напачатку?

Трошкі цяжкавата. Сачыненне пісаў пра Грышку і Марыську па «Пінскай шляхце» В.І. Дуніна-Марцінкевіча. Зрабіў толькі адну памылку: напісаў, што Грышка *выйшаў замуж* за Марыську. А так – усё на пяцёркі. Школу закончыў з залатым медалём і паступіў на шырокі профіль (беларуская і руская мовы і літаратуры) філалагічнага факультэта Мінскага педагагічнага інстытута імя Максіма Горкага, які цяпер з'яўляецца педуніверсітэтам імя Максіма Танка. Так што ў мяне дзве Радзімы. Малая Радзіма вельмі часта сніцца. Сніцца арэшнік – вялікае, высокае кустоўе. Фундук мы збіралі толькі сіні, вялікі. Насілі яго цэлымі мяхамі, лушчылі і са смакам елі. Сніцца чысценькая вада Пёры. Да гэтага часу помню, як слоікам лавілі ўсялякую рыбную малечу. Накідвалі ў слоік хлебных крышак, завязвалі яго марлечкай, у якой прарэзвалі маленькую дзірачку, мацавалі да колца са шнурочкам і кідалі ў ваду. Праз дзірачку ў слоік набіваліся рыбачкі, якіх мы потым елі – галодна было пасля вайны. Помню хатку, якую мы ўсе разам скідалі. Спачатку жылі ў зямлянцы, а тады ў гэтай невялічкай хатцы...

У 1979 годзе пасля абароны кандыдацкай дысертацыі разам з жонкай Соф'яй Аляксандраўнай з'ездзілі туды, на малую Радзіму. Там дасюль жыве мая сястра Валянціна – ад першага мужа маёй мамы. Мой бацька быў другім, а трэці – айчыным. Двух маціных мужоў з'ела вайна...

Цягне Вас туды з'ездзіць яшчэ раз?

Вельмі цягне, але сёння гэта дарага.

Многія Вашы навуковыя працы адрасаваны і прысвечаны настаўнікам. А каго Вы самі лічыце сваімі настаўнікамі? Вы называлі Ф.М. Янкоўскага.

Так. І Лазарука М.А. называў – вядомага вучонага-літаратуразнаўцу. Я спачатку працаваў на кафедры рускай і замежнай літаратуры Мінскага педінстытута, таму маім першым настаўнікам-калегам, які паказаў мне, як працаваць над кандыдацкай дысертацыяй, які ўдзяляў мне шмат увагі, нават запрашаў дахаты, быў загадчык названай кафедры С.І. Карабан. Затым дзякуючы прафесарам Ф.М. Янкоўскаму і А.А. Семяновічу я перайшоў на кафедру беларускай літаратуры, якой пазней давялося нават загадваць. Помню ўсіх сваіх педінстытуцкіх настаўнікаў. Многіх з іх я, на жаль, праводзіў у апошні шлях. Гэта былі ветэран вайны дэкан І.Ц. Зяневіч, былы партызан А.М. Налівайка, выкладчык фальклора С.А. Гурвіч, К.А. Казлова, якая чытала выдатныя лекцыі па літаратуры другой паловы XIX стагоддзя, Л.П. Чарнова, якая выкладала літаратуру першай паловы XIX стагоддзя, гэта лінгвісты, выкладчыкі беларускай і рускай моў і літаратур В.Т. Гнеўка, М.С. Яўневіч, М.І. Гурскі, А.М. Бардовіч і многія іншыя.

Але самыя першыя мае настаўнікі, пра якіх я пішу ў сваіх абразках, былі настаўнік пачатковых класаў А.А. Севасцьянаў, франтавік, са шрамам на шчацэ, і матэматык В.І. Духонін; яны вучылі мяне ў Юхцінскай сямігодцы. Вельмі ўдзячны і настаўнікам Суцінскай сярэдняй школы: Савельеву, Чайкоўскаму, Баешка і іншым. Яны вучылі мяне жыццю.

Да ліку сваіх настаўнікаў у літаратуры і мастацкай творчасці я адношу Міколу Аўрамчыка, Уладзіміра Юрэвіча, Янку Сіпакова, Анатоля Сабалеўскага, Міхася Мушынскага, Уладзіміра Гніламёдава.

Мікола Іванавіч, Вы назвалі многіх сваіх настаўнікаў, і школьных, і інстытуцкіх. Вы іх усіх добра памятаеце. Аўтарытэт настаўніка ў той час быў вельмі высокі і ўдзячнасць вучняў таксама была вялікая. Сёння аўтарытэт настаўніка падае. Што, на Вашу думку, стала прычынай гэтаму?

Мне думаецца, што галоўнай прычынай з'яўляецца агульнае маральнае, духоўнае паніжэнне статусу грамадства ў цэлым. Паніжэнне гуманнасці. Чалавечнасць у нашых узаемаадносінах страчвае сваю абавязковасць. Мы больш думаем пра сябе, ператвараючыся ў эгаістаў. Стараемся выжыць у эпоху, калі матэрыяльныя каштоўнасці дамінаюць над духоўнымі. Наша пакаленне было іншае, бо нас, найперш, выхоўвалі ў павазе да старэйшых, у павазе да настаўнікаў. Слова *настаўнік* сапраўды пісалася з вялікай літары. А цяпер, калі адбываецца звужэнне духоўнай сферы ў жыцці грамадства, калі часам заўважаецца прыніжэнне настаўніка як асобы, калі часта выказваецца недавер не толькі бацькоў, але і вучняў да настаўніка, то якая гаворка можа весціся пра павышэнне агульнай павягі да настаўніка і яго прафесіі ў цэлым. Мне думаецца, што вінаваты ўсё ж такі час, зацяглы працэс перабудовы, калі матэрыяльны, «шмутацны», па словах А.А.Семяновіча, фактар пачынае выходзіць на першыя пазіцыі, а духоўнасць аказваецца на завуголлях. Гэта і з'яўляецца асноўнай прычынай таго, што настаўнік не разумее вучняў, вучні не разумеюць настаўніка, што адбываецца разрыў паміж пакаленнямі, разрыў паміж старэйшымі і малодшымі.

Мікола Іванавіч, Вы і самі выдатны педагог. Вы падрыхтавалі вялікую колькасць студэнтаў, настаўнікаў, кандыдатаў філалагічных навук. На Вашу думку, якое сёння маладое пакаленне? Ці імкнецца яно ў навуку, у прыватнасці, філалагічную навуку? Ці толькі адзінкі мараць стаць навукоўцамі?

Я падрыхтаваў восем кандыдатаў навук, на падыходзе яшчэ двое. Думаю, што калі дзесяць кандыдатаў навук падрыхтую, то гэта стане пэўным паказчыкам. Я лічу, што мая школа, няхай і невялікая, але ёсць. А калі ўлічыць тых кандыдатаў навук, якіх я

апаніраваў, кансультаваў, з якімі падтрымліваю сувязі, то можна лічыць, што ў плане падрыхтоўкі навуковых кадраў я здзейсніўся. Што датычыцца маладой навуковай змены, то мне думаецца, што яна значна слабейшая, чым былі некалі мы. Тут існуе многа фактараў, якія абумоўліваюць больш слабы ўзровень падрыхтоўкі аспірантаў да напісання кандыдацкіх дысертацый. Яны былі слабейшымі ў школе, затым слабейшымі і ў ВНУ. Сённяшні вучэбны працэс у ВНУ усё ж такі не накіраваны актыўна на выхаванне навуковых здольнасцей студэнтаў. Паменела і колькасць маладых людзей, апантаных навуковым пошукам. Апошнім часам мне чамусьці трапляюцца аспіранты, якія фактычна не выпрацавалі за гады вучобы ў ВНУ ўласнага навуковага стылю. І таму я пакутую, трачу вельмі многа часу на другарадную працу. Я пакутую над тым, каб яны маглі правільна рэалізаваць ідэі, якія гняздуюцца ў іх галовах, на якія яны выходзяць, але аформіць якія словам, сказам, абзацам, манаграфіяй яшчэ не могуць. Таму і атрымліваецца, што тры гады я выпрацоўваю ў аспірантаў стыль, каб яны ўрэшце рэшт змаглі аформіць уласныя інтэлектуальна-навуковыя пошукі ў дысертацыйную форму. Я бачу, што сучасная моладзь меней апантана навукай. «А каму гэта трэба? – думаюць некаторыя з іх. – А што гэта мне дасць? Ну, атрымаю я надбаўкі да акладу трыста, ці нават меней, тысяч. А працуючы ў кіёску ці недзе яшчэ, я магу зарабіць за тыдзень тое, што зараблю за месяц. І навошта мне мазгі столькі гадоў сушыць?! Дый невядома яшчэ, ці абаранюся».

Гэта азначае, што ў навуку прыходзяць не тыя людзі, якія маглі б стаць сапраўднымі вучонымі?

Пакуль не тыя. Можна ў другіх галінах навукі яно і па-іншаму, а ў нас – не.

Калі параўнаць нашу беларускую філалагічную навуку 70–80-ых гадоў і сённяшнюю, то заўважаецца яе значны спад.

Абсалютна правільны накірунак Вашага мыслення. Ён супадае з маім. Я, напэўна, стаю на пазіцыях састарэлых. Маладзейшыя навукоўцы могуць нават сказаць, што я нейкі рэлікт, дыназаўр у навуцы, у думках. Па маім меркаванні, маладое пакаленне філолагаў захапілася перабудовай мыслення на заходні лад. Я не адну дысертацыю апаніраваў. Аўтары, асабліва па рускай літаратуры, вельмі захапіліся замежнай тэрміналогіяй, якую яны пхаюць, выбачайце, куды трэба, куды не трэба. Яны проста жангліруюць гэтымі тэрмінамі.

Вы хочаце сказаць, што яны адрываюцца ад нацыянальных традыцый?

Так, яны адрываюцца ад нацыянальных традыцый, нацыянальных каранёў. Яны забываюць, што многія праблемы, якія яны разглядаюць ў сённяшняй еўрапейскай пракцыі, былі даўно вывучаны нацыянальным літаратуразнаўствам, на нацыянальнай глебе з выкарыстаннем беларускай тэрміналогіі. Напрыклад, праблема аўтара і яго самавыяўлення ў мастацкім творы. Але я думаю, што такое захапленне маладых навукоўцаў – з’ява часовая. Трэба развіваць і паглыбляць найперш нацыянальныя набыткі.

Мікола Іванавіч, мы ведаем, што Вы чалавек вельмі лёгкі на пад’ём, многа часу праводзіце ў цягніку. Вы аб’ездзілі ўсё куточки Беларусі. Чым, на Вашу думку, адметны берасцейцы і сама Берасцейшчына? Некалі з Мінска Вас паклікаў лёс на берасцейскую зямлю.

Дзякую, Уладзімір Адамавіч, за пытанне. Сапраўды я працаваў пяць гадоў у Магілёве ў якасці і выкладчыка, і старшыні дзяржаўнай камісіі на выпускных экзаменах, пяць ці шэсць гадоў быў старшынёй камісіі ў Гродне, у Віцебску чытаў лекцыі для настаўнікаў... Але здарылася так, што лёс свой звязаў з цудоўным кутком, які завецца Палесем. Упершыню на Палессі я быў разам са сваім сябрам Я. Лецкам яшчэ ў студэнцкія гады, які доўгі час кіраваў кафедрай беларускай літаратуры Гродзенскага ўніверсітэта. Разам з ім рыбаліў на Гарыні, цягаў там шчупакоў. Разам з ім быў у Століне, Струзе. Знаёмыя мне Давыд-Гарадк, Хорск. Ездзіў рыбаліць на Прыпяць. А затым Вера

Якаўлеўна Ляшук, на той час загадчык кафедры беларускай літаратуры, запрасіла мяне працаваць у Брэсцкі педінстытут па сумяшчальніцтве. Крыху пазней была камісія, якая надавала статус універсітэта Брэсцкаму педінстытуту. Былі і творчыя кантакты з берасцейцамі: пісалі разам многія навуковыя і метадычныя працы. Потым, у сувязі з квартэрнай праблемай, паўстала пытанне аб пераездзе. Дапамог яго вырашыць Васіль Аляксеевіч Сцепановіч, які ў той час быў рэктарам Берасцейскага ўніверсітэта. Павінен сказаць, што гэта быў сапраўдны кіраўнік, які шчыра клапаціўся пра аўтарытэт ВНУ, шанаваў кожнага чалавека. Дзякуй яму за гэта. З яго дапамогай я атрымаў у Брэсце аднапакаёвую кватэру, у якой пражываю дасюль. Берасцейшчына ўжо 14 гадоў для мяне самая дарагая мясцінка. У Мінск ужо не вельмі цягне, хоць мяне і да гэтага называюць вандроўным прафесарам. Бываю ў стольным градзе толькі па неабходнасці, хоць там і дачка мая жыве, там жа і мая альма-матэр, у якую я заходжу вельмі рэдка. Я лічу, што месца майго апошняга прыпынку – Брэст, цудоўны горад з прыгожымі кветкамі, вуліцамі, павучай палескай мовай, добрымі людзьмі, можа крыху закрытымі, своеасаблівымі, але памяркоўнымі і вельмі добразычлівымі.

Дзякуй, Мікола Іванавіч, за цікавую гутарку.

ЗВЕСТКІ АБ АЎТАРАХ

Александровіч Т.В. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры дашкольнай адукацыі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Банцюкова А.М. – выкладчык агульнавайскавай кафедры Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я. Купалы, аспірант кафедры ўзроставай і педагагічнай псіхалогіі Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я. Купалы

Бачкова С.У. – аспірант 3-га года навучання Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова

Броўка Н.У. – доктар педагагічных навук, прафесар кафедры тэорыі функцый Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Будзько Т.С. – кандыдат фізіка-матэматычных навук, дацэнт кафедры дашкольнай адукацыі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Бут-Гусаім С.Ф. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускага мовазнаўства і дыялекталогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Бялова К.А. – аспірант кафедры мовазнаўства і тэорыі камунікацый Мінскага дзяржаўнага лінгвістычнага ўніверсітэта

Гаўрылуца К.В. – выкладчык кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Грыгарэвіч В.У. – кандыдат гістарычных навук, дацэнт, загадчык кафедры фізічнага выхавання і спорта Гродзенскага дзяржаўнага медыцынскага ўніверсітэта

Гутнік В.М. – старшы выкладчык кафедры нямецкай філалогіі і пераклада Кіеўскага нацыянальнага лінгвістычнага ўніверсітэта (Украіна)

Жыгалава М.П. – доктар педагагічных навук (РФ), сапраўдны член Акадэміі педагагічных і сацыяльных навук РФ, Заслужаны настаўнік Беларусі, дацэнт кафедры педагогікі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Каракоўцава В.А. – доктар палітычных навук, кандыдат педагагічных навук, дэкан факультэта дадатковай прафесійнай адукацыі Яраслаўскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя К.Д. Ушынскага (Расія)

Крыварот В.У. – аспірант кафедры тэарэтычнага і славянскага мовазнаўства Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Лагонда Г.У. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Магарыта Л.В. – магістрант кафедры дашкольнай адукацыі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Прыступа М.І. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дэкан факультэта фізічнага выхавання Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Рагаўцоў В.І. – доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры беларускай мовы Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова

Сальнікаў Ю.А. – аспірант кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сенькавец У.А. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сівашынская А.Ф. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры педагагікі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Склеініс Г.А. – доктар філалагічных навук, дацэнт кафедры рускай філалогіі і журналістыкі Паўночна-Усходняга дзяржаўнага ўніверсітэта (Расія)

Смаль Вяч.М. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры дашкольнай адукацыі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сняжыцкі П.У. – дырэктар Вярдоміцкай сярэдняй школы Свіслацкага раёна Гродзенскай вобласці

Тарханова І.Ю. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры тэорыі і метадыкі прафесійнай адукацыі Яраслаўскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя К.Д. Ушынскага (Расія)

Хворац В.В. – студэнтка філалагічнага факультэта Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Швед І.А. – доктар філалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Яцэнка Т.Я. – магістр псіхалагічных навук, выкладчык кафедры псіхалогіі Баранавіцкага дзяржаўнага ўніверсітэта

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 Інструкцыі па афармленні дысертацыі, аўтарэферата і публікацыі па тэме дысертацыі, зацверджанай пастановай Прэзідыума Дзяржаўнага вышэйшага атэстацыйнага камітэта Рэспублікі Беларусь ад 24.12.1997 № 178 (у рэдакцыі пастановы Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 22.02.2006 № 2, ад 15.08.2007 № 4). Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасыллак падаюцца ў квадратных дужках (напрыклад, [1, с. 32], [2, с. 52–54]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносаў.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК (выраўноўванне па левым краі);
- ініцыялы і прозвішча аўтара (аўтараў) (выдзяляюцца паўтлустым шрыфтам і курсівам; выраўноўванне па левым краі);
- назва артыкула (друкуецца вялікімі літарамі без пераносаў; выраўноўванне па левым краі);
- анатацыя ў аб'ёме ад 100 да 150 слоў на мове артыкула (кегль – 10 pt.);
- звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай старонцы артыкула ўнізе;
- асноўны тэкст, структураваны ў адпаведнасці з патрабаваннямі ВАК да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў (Уводзіны з пастаўленымі мэтай і задачамі; Асноўная частка, тэкст якой структуруецца падзагалоўкамі (назва раздзела «Асноўная частка» не друкуецца); Заключэнне, у якім сцісла сфармуляваны асноўныя вынікі даследавання, указана іх навізна);
- спіс літаратуры;
- рэзюмэ на англійскай мове (да 10 радкоў, кегль – 10 pt.): назва артыкула, прозвішча і ініцыялы аўтара/аўтараў, тэзісны пераказ зместу артыкула; у выпадку, калі аўтар падае матэрыял на англійскай мове, рэзюмэ – на рускай ці беларускай.

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- звесткі пра аўтара на беларускай мове (прозвішча, імя, імя па бацьку поўнасьцю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, паштовы і электронны адрасы для перапіскі і кантактныя тэлефоны);
- выписка з пратакола пасяджэння кафедры, навуковай лабараторыі ці ўстановы адукацыі, дзе працуе/вучыцца аўтар, завераная пячаткаю, з рэкамендацыяй артыкула да друку;
- рэцэнзія знешняга ў адносінах да аўтара профільнага спецыяліста з вучонай ступенню, завераная пячаткаю;
- экспертнае заключэнне (для аспірантаў і дактарантаў).

Рукапісы, аформленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Карэктары *А.В. Дзябёлая, Л.М. Калілец*
Камп'ютарнае макетаванне *С.М. Мініч, Г.Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 22.12.2014. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.
Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 19,76. Ул.-выд. арк. 16,36.

Тыраж 100 экз. Заказ № 407

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.