

Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Галоўны рэдактар:
А.М. Сендзер

Намеснік галоўнага рэдактара:
С.А. Марзан

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

Рэдакцыйная калегія:

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

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

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

Часопіс «Веснік Брэсцкага
ўніверсітэта» выдаецца
з снежня 1997 года

Серыя 3

**ФІЛАЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
ПСІХАЛОГІЯ**

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць два разы ў год

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

№ 1 / 2018

У адпаведнасці з Дадаткам да загада
Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь
ад 01.04.2014 № 94 (у рэдакцыі загада Вышэйшай атэстацыйнай
камісіі Рэспублікі Беларусь ад 16.01.2018 № 16) часопіс
«Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія»
ўключаны ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў
па філалагічных, педагогічных і псіхалагічных навуках

ЗМЕСТ

Сендзер Ганна. «Весніку Брэсцкага ўніверсітэта» – 20 гадоў	5
Сенькавец У.А. Сіла слова.....	6

ФІЛАЛОГІЯ

Дервянко В.Г. Обращение к религиозным мотивам в политических публичных речах	7
Авраменко В.В. Роль социального статуса коммуникантов в выражении действующей функции (на примере немецкого дискурса).....	12
Садко Л.М. Трансформация канона «Анегдоты из жизни Пушкина» Д. Хармса, «Обычный Рильке» Э. Яндля, «Уклясыкі» Анки Упала	19
Леванцэвіч Л.В. Лінгвакраязнаўчы кантэкст моўнай адзінкі	24
Новік Г.Ю. Сацыялагічны тып асобы апавядальніка як крытэрыі дыферэнцыяцыі сучаснага беларускага травелогу.....	30
Архипов Д.В., Тарасевич Н.А. Особенности отражения концептуальной картины мира в английской и русской фразеологии	38
Суколен А.Г. Вербализация понятия «сила» ‘физическая мощь’ в русском и китайском языках (на материале зоонимической лексики)	46
Тарасова Е.В. Взаимодействие элементов готического канона с фольклорной традицией в белорусской прозе.....	54
Сидорович З.З. Textoобразующий потенциал антропонимов.....	62
Савчук Т.Н. Стратегия критики в научно-гуманитарной аргументации (на материале русского и белорусского языков)....	70

ПЕДАГОГІКА

Осипова М.П. Основы моделирования педагогического взаимодействия с семьей учащихся.....	77
Сендер А.Н., Соколова Т.В. Идеологическая и воспитательная работа со студенческой молодежью в образовательном пространстве университета.....	87
Мартысюк И.А. Экологизация внеклассной работы по курсу «Биология. 9 класс»	96
Сендер А.Н., Федорова Л.В. Формирование методологических знаний в процессе изучения систематического курса геометрии: содержательно-методический аспект.....	103
Михальчук М.П., Шпудейко Л.Н. Педагогические тесты как средство диагностики уровня сформированности межкультурной компетенции студентов	119
Предко Т.И. Игровые технологии в процессе обучения английскому языку как средство развития коммуникативной компетенции	128
Захарчук А.М. Теоретические аспекты формирования профессиональной культуры педагога-музыканта	135
Казаручик Г.Н., Зданевич А.А. Развитие связной речи детей среднего дошкольного возраста средствами теории решения изобретательских задач	143
Смаль Вяч.М. Фарміраванне эмацыйна-ацэначнай лексикі дзяцей дашкольнага ўзросту	151

ПСІХАЛОГІЯ

Бай Е.А., Можаева М.В. Социально-психологические особенности старшеклассников, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения	159
Гижук Т.В., Башун Н.З., Максимович В.А., Обелевский А.А. Психозэмоциональный стресс у студентов с разным уровнем физической активности в период сессии	168
Горегляд И.В. Содержание представлений об авторитетном учителе и педагоге-репетиторе у разных субъектов образования.....	174
Иванюк Ю.Е. Оценка устойчивости профессиональной позиции педагогов-психологов	181
Марченко Е.Е. Толерантность к неопределенности как значимая характеристика личности обучающегося высшей школы	188
Москалюк В.Ю., Дубинко О.М. Особенности супружеских конфликтов в многодетных и однодетных семьях.....	197
Кошик Т.Н. Печатные и электронные учебные издания: анализ предпочтений студентов	204
Тарасов В.В. Особенности понимания педагогами личности учащегося с признаками гиперактивности	210
Валитова И.Е. Закономерности нарушений психофизического развития ребенка в раннем возрасте: к вопросу о содержании диадного возраста.....	216

ПАДЗЕІ

Швед І. Дом як канцэпт і каштоўнасць	226
Переход О.Б. Сравнение на шкале сходств и различий	229



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.: 21-72-07
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued two times a year

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

№ 1 / 2018

According to the Supplement to the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from April 01, 2014 № 94 (as revised by the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from January 16, 2018 № 16) 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

CONTENTS

Sender Hanna. «Vesnik of Brest University» is 20 Years	5
Senkavets U.A. Power of Word.....	6

PHILOLOGY

Derevyanko V.G. Religious references in Political Public Address.....	7
Avramenko V.V. The Role of the Social Status of Communicators in the Expression of Influence Function (on Basis of German Discourse).....	12
Sadko L.M. Transformation of the Canon: «Anegdota from Pushkin's Life» of D. Kharms, «Ordinary Rilke» of E. Yandl, «Uklyasyki» of Anka Upala	19
Levantsevich L.V. Linguistic and Cultural Context of a Language Unit	24
Novik H.Yu. Sociological Type of Personality of the Narrator as a Criterion of Differentiation of Modern Belarusian Travelogue ...	30
Arkipov D.V., Tarasevich N.A. Particular Reflection of the Conceptual Map by Means in English and Russian Phraseology.....	38
Sukolen A.G. Verbalization of a Notion «Power» 'Physical Power' in Russian and Chinese Languages (on the Material of Zonomic Lexis)	46
Tarasova E.V. Interaction of Gothic Canon Elements with Folklore Tradition in Belarusian Prose	54
Sidorovich Z.Z. The Potential of Anthroponyms in Text Production	62
Savtchuk T.N. Strategy of Critique in Scientific Humanitarian Argumentation (on the Material of the Russian and Belarusian Languages)	70

PEDAGOGICS

Osipova M.P. The Fundamentals of Modeling of Pedagogical Interaction with Pupils' Families	77
Sender A.N., Sokolova T.V. Ideological and Educational Work with Student Youth in Educational Space of the University	87
Martysuk I.A. Ecologization of Extracurricular Work in the Course «Biology. 9 Class»	96
Sender A.N., Fyodorova L.V. The Formation of Methodological Knowledge to the Study of the Systematic Geometry Course: a Substantive-Methodological Aspect.....	103
Mikhalchuk M.P., Shpudeiko L.N. Pedagogical Tests as a Means of Diagnosing the Level of Intercultural Competence Formedness of Technical Students.....	119
Predko T.I. Gaming Technologies in English Teaching as Means of Developing Communicative Competence.....	128
Zakharchuk A.M. Theoretical Foundations of the Structural-Content Model of Professional Culture of the Teacher of Music	135
Kazaruchik G.N., Zdanevich A.A. The Development of Coherent Speech of Children of the Average Preschool Age by Means of the Theory of Solution of Inventive Tasks.....	143
Smal Viach.M. Formation of the Emotionally-Estimated Lexicon of Pre-School Age Children	151

PSYCHOLOGY

Bai A.A., Mozhaeva M.V. Socially-Psychological Features of Senior Pupils, Apt to Engaging in Destructive Informal Youth Associations	159
Gizhuk T.V., Bashun N.Z., Maksimovich V.A., Obelevskij A.A. Psychoemotional Stress at Students with the Different Level of Physical Activity during the Session	168
Horehliad I.V. The Content of Views on the Authoritative Teacher and the Teacher-Tutor of Different Subjects of Education	174
Ivanyuk Yu.E. Assessment of the Sustainability of the Professional Position of Educators-Psychologists.....	181
Marchenko E.E., Orlovtsava E.V. Tolerance to Uncertainty as an Important Students' Personality Trait.....	188
Moskaliuk V.Y., Dubinko V.M. Features of Marital Conflicts in Families with one and Many Children.....	197
Koshik T.N. Printed and Electronic Publications: an Analysis of the Preferences of the Students	204
Tarasov V.V. Peculiarities of Teachers' Understanding of the Personality of a Pupil with Signs of Hyperactivity	210
Valitova I.E. The Regularities of Child Psychophysical Developmental Disorders at an Early Age: to the Question of the Content of Dyadic Age	216

EVENTS

Shved I. Home as Concept and Value	226
Perekhod O.B. Comparison on the Scale of Similarities and Differences	229

«ВЕСНІКУ БРЭСЦКАГА ЁНІВЕРСІТЭТА» – 20 ГАДОЎ

Шаноўныя калегі, паважаныя аўтары і чытачы!

Сёлета навукова-тэарэтычны часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта» адзначае сваё 20-годдзе. Часопіс быў створаны ў снежні 1997 г. згодна з рашэннем Рады ўніверсітэта, а першы нумар «Весніка Брэсцкага ўніверсітэта» выйшаў з друку ў маі 1998 г. У прывітальным слове з нагоды нараджэння новага навуковага выдання Васіль Аляксеевіч Сцепановіч, рэктар Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта, адзначаў, што заснаванне навуковага часопіса – «гэта яшчэ адзін крок у станаўленні нашай навучальнай установы ў якасці ўніверсітэта... сведчанне прызнання тых навукова-педагагічных школ, якія склаліся... і тых, якія знаходзяцца ў станаўленні... сведчанне сталасці навукова-педагагічных работнікаў... і новая магчымасць для маладых даследчыкаў... давесці вынікі сваіх навуковых пошукаў да патрабавальнага чытача». І сёння мы бачым, што тыя ідэі, тыя спадзяванні цалкам спраўдзіліся: наш часопіс займае годнае і пачэснае месца ў шэрагу навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь.

Развіваўся наш універсітэт – сталаў наш часопіс. У першыя чатыры гады свайго існавання (1998–2002) «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта» – гэта выданне фармату В5 аб’ёмам да 100 старонак і з перыядычнасцю выхаду адзін раз на два месяцы. На старонках часопіса друкаваліся артыкулы розных навуковых накірункаў. З 2003 г. часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта» быў падзелены на дзве серыі – «Серыя гуманітарных і грамадскіх навук» і «Серыя прыродазнаўчых навук». У 2005 г. з «Серыі гуманітарных і грамадскіх навук» была вылучана і пачала асобна выдавацца «Серыя філалагічных навук». У 2009 г. было прынята рашэнне аб рэарганізацыі часопіса: змены былі абумоўлены як пашырэннем навуковай працы ва ўніверсітэце, так і патрабаваннямі Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь да часопісаў, якія прэтэндуюць на ўключэнне ў Пералік навуковых выданняў для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў. Такім чынам, была створана рэдакцыя часопіса «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта», і з сакавіка 2010 г. часопіс выдаецца ў пяці серыях: Серыя 1. Філасофія. Паліталогія. Сацыялогія; Серыя 2. Гісторыя. Эканоміка. Права; Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія; Серыя 4. Фізіка. Матэматыка; Серыя 5. Хімія. Біялогія. Навукі аб зямлі.

За два дзесяцігоддзі на старонках «Весніка Брэсцкага ўніверсітэта» было апублікавана каля 2 850 матэрыялаў (навуковых артыкулаў, паведамленняў, рэцэнзій) (больш за 450 з іх на беларускай мове). Сярод нашых аўтараў не толькі айчынныя навукоўцы з розных навучальных і акадэмічных устаноў Беларусі, але і вучоныя з Азербайджана, Арменіі, Германіі, ЗША, Казахстана, Кітая, Літвы, Сірыі, Славакіі, Паўднёвай Карэі, Польшчы, Расіі, Украіны.

Часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў па філасофскіх, палітычных, сацыялагічных, гістарычных, эканамічных, юрыдычных, філалагічных, педагагічных, псіхалагічных, фізіка-матэматычных (фізіка), біялагічных, геаграфічных і геалага-мінералагічных навук. Таму запрашаю да супрацоўніцтва даследчыкаў як Берасцейшчыны, так і ўсёй Беларусі і нашых замежных партнёраў.

Спадзяюся, што навуковыя публікацыі нашага часопіса будуць заставацца на высокім узроўні, а тэматыка іх будзе актуальнай па ўсіх галінах даследаванняў. У развіцці часопіса ёсць новыя арыенціры і перспектывы. Упэўнена, што кожны: і даследчык-тэарэтык, і практык, і аспірант, і студэнт – знойдзе на старонках часопіса «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта» неабходныя яму матэрыялы, разважанні, ідэі!

Віншую сённяшніх і будучых аўтараў і чытачоў з дваццацігоддзем нашага выдання!



Ганна Сендзер,
галоўны рэдактар,
рэктар Брэсцкага дзяржаўнага
ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

СІЛА СЛОВА

Дваццаць гадоў часопісу – першы значны юбілей, які сведчыць не так пра часавыя межы яго існавання, як пра выпрабаванне часам. Сённяшняя вялікая запатрабаванасць нашага выдання, напоўнены рэдактарскі партфель, высокі навуковы ўзровень – найбольшая гарантыя яго аптымістычнай перспектывы.

Серыя 3 часопіса «Вестнік Брэсцкага ўніверсітэта» аб'ядноўвае пад адной вокладкай вельмі блізкія паміж сабой адгалінаванні гуманітарнай навукі: філалогію, педагогіку і псіхалогію. Іх родніць агульны аб'ект даследавання – чалавек са сваім адметным духоўным светам, стасункамі з грамадствам і акаляючай прасторай. Фундаментальным аб'яднальным сродкам філалогіі, педагогікі і псіхалогіі з'яўляецца **слова**, з дапамогай якога ствараецца мастацкая карціна свету, устанаўліваюцца разнастайныя стасункі паміж людзьмі, фарміруецца чалавек як асоба і частка соцыуму.

Наша **слова** адрасавана ўсім тым, хто закладваў падмурак часопіса, ствараў і на працягу дваццаці гадоў удасканалваў выданне, хто працягвае навукова-выдавецкую працу. Гэта галоўныя рэдактары, рэктары ўніверсітэта В.А. Сцепановіч, У.А. Плещохоў, М.Э. Часноўскі, Г.М. Сендзер; члены рэдакцыйнай калегіі І.Я. Валітава, В.Я. Зарэцкая, Т.А. Кавальчук, З.П. Мельнікава, В.І. Сянкевіч; людзі, адказныя за выдавецкую дзейнасць (С.К. Грабельная, Э.С. Платонава, С.М. Громік, Ж.М. Селюжыцкая); адказны сакратар рэдакцыі часопіса М.М. Аляшчэня; тэхнічныя рэдактары А.Я. Кулай, Г.Ю. Пархац; карэктары Г.В. Прыбытка, Г.В. Пісарук, С.Ф. Бут-Гусаім, А.Г. Хадыева, К.А. Зуева, А.В. Дзябёлая, К.М. Мароз, Л.М. Калілец. Шчырая падзяка ім і пажаданні далейшай плённай працы на карысць берасцейскага навуковага **слова**, у імя нашай навучальнай установы!

Віншваем усіх аўтараў серыі 3, сталых, прызнаных навукоўцаў і маладых вучоных – аспірантаў, магістрантаў, студэнтаў, – тых, хто жыве ў Беларусі і за яе межамі, хто давярае нашаму выданню вынікі сваіх навуковых даследаванняў. Спадзяёмся, шануючыя аўтары, на далейшае плённае супрацоўніцтва і чакаем ад вас новых цікавых артыкулаў па філалогіі, педагогіцы і псіхалогіі!

За дваццаць гадоў шмат чаго змянілася: адышлі ад актыўнай навуковай дзейнасці многія прызнаныя вучоныя, педагогі, некаторыя закончылі сваё зямное існаванне. У свой час яны спрыялі сталенню і прызнанню нашага выдання, стваралі яму навуковы аўтарытэт. Згадаем **словамі** ўдзячнасці Г.М. Малажай, А.А. Майсейчыка, М.І. Мішчанчука, Г.М. Праневіча, М.А. Дабрыніна...

Радуе, што на змену прызнаным навукоўцам прыходзіць таленавітая моладзь, у тым ліку і выпускнікі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна. Упэўнены, што яны будуць беражліва захоўваць навуковыя традыцыі і даследчыцкі імпульс, закладзеныя старэйшымі пакаленнямі вучоных-гуманітарыяў.

Віншваем усіх з юбілеем! Жадаем аўтарам і выдаўцам здароўя, новых творчых і навуковых дасягненняў на карысць нашай радзімы, нашай альма-матар!

*У.А. Сенькавец,
адказны рэдактар часопіса «Вестнік Брэсцкага ўніверсітэта»
Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія»,
кандыдат філалагічных навук, дацэнт*

В.Г. Деревянко

*ст. преподаватель каф. английской филологии
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: victoria.derewyanko@yandex.by*

ОБРАЩЕНИЕ К РЕЛИГИОЗНЫМ МОТИВАМ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ПУБЛИЧНЫХ РЕЧАХ

Приведены результаты сравнительного анализа политических публичных речей российских и американских общественных и государственных деятелей, который был проведен с целью выявления религиозных ссылок, религиозной терминологии и использования библейских мотивов представителями обеих стран. Рассматривается исторический аспект возникновения разного подхода к использованию данного типа лексики.

Введение

В последние годы наиболее перспективные научные направления чаще всего возникают в зоне соприкосновения различных областей знания. Одним из таких направлений стала политическая лингвистика – новая наука, возникшая на пересечении лингвистики с политологией и учитывающая также достижения этнологии и этносемантики, социальной психологии и социологии. Необходимость возникновения и развития нового научного направления определяется возрастающим интересом общества к условиям и механизмам политической коммуникации.

Политическая коммуникация ориентируется на пропаганду тех или иных идей, эмоциональное воздействие на граждан страны и побуждение их к политическим действиям для выработки общественного согласия, принятия и обоснования социально-политических решений в условиях множественности точек зрения в обществе [2, с. 28]. Политическая коммуникация отражает существующую политическую реальность, изменяется вместе с ней и участвует в ее создании и преобразовании.

В данной статье рассматриваются особенности политических публичных речей американских и российских политических деятелей, а именно использование религиозных мотивов в текстах публичных речей.

Влияние религиозных мотивов на политическую коммуникацию

Современная политическая лингвистика активно занимается многочисленными проблемами политической коммуникации. В частности, она изучает отдельные политические концепты в рамках соответствующего языка и национальной культуры. Политическая лингвистика исследует публичную речь с целью влияния на общество и описания особенностей политической коммуникации и определения ее места в современных коммуникативных процессах. Публичная речь рассматривается ею как текст, предназначенный для воздействия на политическую ситуацию при помощи пропаганды определенных идей, эмоционального воздействия на граждан страны и побуждения их к действиям. Для текстов политических публичных речей характерна прямая или косвенная ориентированность на вопросы распределения и использования политической власти, на поддержку определенных политических сил или на борьбу с ними.

Детальный анализ текстов политических публичных речей ораторов указывает на то, что, несмотря на сходную структуру построения, американские политические деятели постоянно используют выдержки из Святого Писания в главной части выступле-

ния, неизменно заканчивая любую публичную речь фразами «Да благословит вас Господь!» или «Господи, благослови Америку!». Анализ политических публичных речей российских политических деятелей выявляет редкое обращение к религиозным мотивам и употребление цитат из Библии. В основном это встречается лишь в текстах публичных обращений к руководителям церкви и представителям духовенства.

Во время сопоставительного анализа речей мы обратились к историческому аспекту возникшей проблемы. Как показывают исследования, религиозный фактор в публичных предпочтениях американцев всегда был и остается ведущим при построении политической публичной речи. Американские социологи полагают, что религиозные убеждения жителей Соединенных Штатов традиционно «коррелируют с их политическим выбором».

Специфическая связь религии и политики в США – одна из самых ранних и самых устойчивых характеристик американского общества. На эту особенность обратил внимание Алексис де Токвиль, чье описание американской демократии признано классическим: «Религию, которая в Соединенных Штатах никогда не вмешивалась непосредственно в управление обществом, следует считать первым политическим институтом этой страны. Я не могу сказать, все ли американцы действительно веруют. Но я убежден, что, по их мнению, религия необходима для укрепления республиканских институтов. И это мнение принадлежит не какому-либо одному классу или партии, его придерживаются все слои населения» [4, с. 223–224].

Стержнем американской культуры стала проповедуемая протестантами идея Завета («договорная теология»). Американские пуритане полагали основополагающими:

а) завет благодати между Богом и членами невидимой церкви (то есть избранными к спасению);

б) церковный завет (добровольное соглашение конгрегации верующих с Богом);

в) гражданский завет (соглашение конгрегации верующих с государством).

Основополагающим для американского общественно-политического устройства стал «третий завет» – завет гражданский, что обуславливает и гражданский характер общественной жизни.

Религия гораздо больше предлагала, чем требовала. Она давала смысл жизни, утверждала в сознании своей избранности и богоугодности. Вместе с тем она говорила о необходимости упования на Бога, о молитве и спасении. Самым главным «дополнением» к христианству в Америке (помимо идеи избранности своей земли и народа) стало «обожествление» свободы и демократии.

Гражданская религия в США вобрала в себя традиции американского протестантизма, соединила их с идеей свободы-демократии и оказалась новой религией, которая отдаленно напоминает христианскую. Особенность гражданской религии заключается в том, что она не является заменителем другой религии; можно быть баптистом, католиком, буддистом, но находиться в то же время в сфере действия гражданской религии и подчиняться ее законам.

Каждый из американских президентов считал и считает своим долгом упомянуть о свободе как Богом данном праве, которое жители Америки призваны культивировать и распространять в других странах. Однако стоит отметить, что большинство политиков, оперируя понятием «свобода», предполагают реструктуризацию не целого мира, а в основном Америки.

Особое место в гражданской религии отводится личности президента. Инаугурация является важнейшим элементом, венчающим центральное событие американской политической жизни – президентские выборы. В сознании американцев президент – это символ государства, именно с президентом они связывают представление о государственности [3, с. 163–164]. Некоторые исследователи приводят дифференциацию

религиозных функций американского президента, различая «пророческий» и «священнический» компоненты президентского участия в гражданской религии.

«Пророческая» функция президента заключается в сдерживании национальной гордыни, предохранении ее от превращения в слепое поклонение государству. При этом она также призвана напоминать о присутствии в человеческой жизни Высшей силы, о вовлеченности Бога в том числе и в политические процессы. «Священническая» функция состоит в укреплении мифа о возникновении государства.

Личности двух американских президентов – Авраама Линкольна и Джорджа Вашингтона – сыграли важную роль в становлении основ гражданской религии. Если Вашингтон олицетворяет рождение американской нации, то священное для американцев имя Линкольна «персонифицирует» единство нации и жертву, принесенную в Гражданской войне, в этом великом эпосе американской истории, обеими сторонами для национального «возрождения» и устранения рабства [5, с. 19]. Другими словами, в американской политической символике Вашингтон являет собой фигуру Моисея-освободителя, а Линкольн – Мессии-спасителя.

Джордж Вашингтон стал первым теоретиком и практиком гражданской религии. Можно сказать, что именно Вашингтон ввел в обязательную практику инаугурационную речь президента, поскольку Конституцией данная речь не предусматривается. Он придавал глубокую религиозную окраску своим публичным выступлениям. Такой подход стал парадигматическим для всех преемников первого американского президента. Его неизменная фраза «И да поможет мне Бог» является постоянным атрибутом не только церемонии инаугурации и американской политической культуры, но и правовой культуры США.

Авраам Линкольн сделал основным символом и объектом гражданской религии демократию. Линкольн и в личном общении, и в публичных выступлениях говорил о Боге, он прекрасно знал и часто цитировал Библию. Библейские образы прочно вошли в его лексикон. Он первым назвал Америку Градом Божиим. Демократия для Линкольна – это религия, а слова «*under God*» в публичных выступлениях стали восприниматься как символ «американской мечты».

Политическая лингвистика как особая область науки возникла в России только в последнее десятилетие прошлого века. Однако ошибочно утверждать, что ранее российское искусство политического красноречия отсутствовало. Так, древнерусское политическое красноречие существовало, но в ином политическом и языковом контексте. Оно представляло собой торжественные и поучительные «слова», обращенные к единомышленникам, широко опиралось на библейский контекст, не содержало сложных политических идей. Тем не менее в нем можно обнаружить образцы, на которые впоследствии ориентировались многие ораторы. В России XVIII – первой половины XIX в. проблемы политического красноречия изучались преимущественно в рамках риторики. Проблемы политической речи во второй половине XIX – начале XX в. затрагивались в публицистике, где велись острые дискуссии между сторонниками революционных, либеральных и консервативных взглядов.

В истории изучения политического красноречия и особенностей его языка в советский период можно выделить три этапа.

Первый из них приходится на 1920–1930-е гг., и в нем преобладает изучение преобразований в русском литературном языке после революции 1917 г.

Второй период приходится на 1930–1940 гг., когда последователи Н.Я. Марра стремились выделить и автономно описать «язык эксплуататоров» и «язык трудящихся» как едва ли не отдельные системы в рамках одного национального языка. Авторы исследований отмечают ораторское мастерство большевистских руководителей, «народность» их речи.

Третий период изучения советского политического языка относится к 1950–1980-м гг., когда проблемы политической речи рассматривались в публикациях по теории и практике ораторского искусства и лекторского мастерства, а также в исследованиях по вопросам агитации и пропаганды [1, с. 34–38].

Обсуждение проблем политической коммуникации в российской лингвистике советского периода происходило вне контекста мировой науки. Западные публикации считались идеологически порочными и почти не были известными ученым, работающим в этой области. Положение изменилось только в конце XX в., когда демократизация общественной жизни сделала политическую коммуникацию в России предметом массового интереса. Формированию новой политической лингвистики способствовали бурные изменения в политическом языке, отражавшие коренные социальные преобразования в постсоветской России, а также возможность открыто выражать свои взгляды.

В настоящее время, когда границы между государствами открыты, когда развивается демократия, публичные речи российских политических лидеров постоянно обогащаются различными неологизмами и новой манерой поведения на публике. Необходимо также напомнить, что религия всегда влияла на содержание политического текста, запрет или свобода вероисповедания всегда откладывала отпечаток на терминологию, которую использовали политические деятели в своих речах. Манера преподнесения своих идей российскими политиками никогда не отличалась наличием и разнообразием религиозных терминов и открытым цитированием Библии. Это прежде всего связано с тем, что православная религия не предполагает такой формы обращения к пастве, как евангелистская проповедь, так широко распространенная в протестантизме. Другая специфическая черта православной религии заключается в том, что о Боге не говорят, в него верят.

Для сравнительного анализа были отобраны десять публичных речей трех американских президентов (Била Клинтона, Джорджа Буша и Барака Обамы) и десять публичных речей двух российских президентов (Владимира Путина и Дмитрия Медведева). Мы пытались определить, насколько характерным для данных речей является использование слов и цитат из Библии представителями двух стран.

Исследования показывают, что 15 % каждой публичной речи американских президентов построены на обращении к религиозным мотивам, 0,5 % занимает цитирование псалмов. В публичных речах российских президентов мы обнаружили только 0,5 % таких ссылок.

Можно также определить слова и выражения, которые наиболее часто используются представителями двух государств. Американские политики довольно часто используют противопоставления «*evil*» («зло») – «*devil*» («дьявол») и «*angel*» («ангел») – «*God*» («Бог»), а также риторический повтор, основанный на слове «вера»: «*believe in the church*»; «*believe in religious liberty*»; «*believe in freedom of speech*».

В публичных речах российских президентов можно выделить только отдельные слова, относящиеся к сфере религии: «христианство», «церковь», «православие».

Из проведенного анализа видно, что американские политические деятели используют религиозные слова, выражения и цитаты из Священного Писания, что является составной частью их гражданской религии. Российские политики крайне редко используют данные ссылки, так как для настоящих христиан вера находится глубоко в душе, она не соотносится с выступлением на публике. Для американцев использование таких ссылок – это политическая «мода». Это больше вера в свободу и свое превосходство, нежели вера в Господа Бога.

Заключение

Итак, американское и российское политическое красноречие прошло долгий и трудный путь развития. И хотя в основу построения и оформления обоих положены законы античной риторики, политические публичные речи американских и российских политиков значительно отличаются друг от друга. Отличие в первую очередь выражается отношением к использованию религиозных слов, цитат из Библии, текстов псалмов в публичных обращениях к народу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аннукушки, В. Н. Русские учения о речи. История, теория и общественно-языковая практика. Речевое общение / В. Н. Аннукушки. – Красноярск : Академкнига, 2000. – С. 34–38.
2. Кубрякова, Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике / Е. С. Кубрякова. – М. : Прогресс, 2007. – С. 28.
3. Лернер, М. Развитие цивилизации в Америке / М. Лернер. – М. : Дело, 1992. – С. 463–464.
4. Токвиль, А. Демократия в Америке / А. Токвиль. – М. : Рефл-бук, 1994. – С. 223–224.
5. Хайдекинг, Ю. Возникновение в истории института президентов в Америке / Ю. Хайдекинг // Американские президенты: 41 исторический портрет от Джорджа Вашингтона до Билла Клинтона / Ю. Хайдекинг (ред.). – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – С. 49.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 09.06.2017

Derevyanko V.G. Religious references in Political Public Address

The article presents the results of the comparative analyses of American and Russian political public speeches, delivered by the US and Russian presidents. There is an attempt to explain existing difference from the point of view of their historical development.

УДК 81' [225.2+23]

В.В. Авраменко

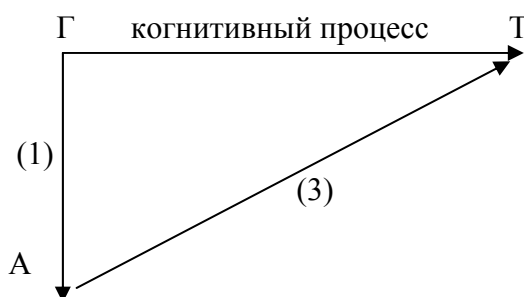
канд. филол. наук, доц., доц. каф. немецкой филологии и лингводидактики
 Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
 e-mail: lingvodid@brsu.brest.by

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА КОММУНИКАНТОВ В ВЫРАЖЕНИИ ВОЗДЕЙСТВУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ДИСКУРСА)

Текст рассматривается как продукт речевой деятельности, основными элементами которой являются говорящий и адресат. Деятельность всегда целенаправленна, и ее цель – воздействие на адресата. Реализация цели и эффект воздействия зависят от социального статуса коммуникантов.

Интерес к личностному аспекту изучения языка существенно повысился в последние годы во всех дисциплинах, так или иначе связанных с языком, – не только в лингвистике, но и в психологии, философии, лингводидактике. Под языковой личностью понимается совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью. В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов. Три выделенные в дефиниции аспекта анализа текста сами по себе всегда существовали по отдельности как внутрilingвистические и вполне самостоятельные задачи [1].

Создание и восприятие речевых произведений определяется в современной лингвистике как вид деятельности, которая может быть представлена следующей схемой:



Г – говорящий, А – адресат, Т – текст: процесс коммуникации (2)

Схема. – Создание и восприятие речевых произведений

Говорящий воздействует на адресата (отношение 1) благодаря речевой деятельности, выражающейся в создании текста в процессе коммуникации, в основе которого лежит когнитивный процесс (отношение 2). Текст как результат коммуникативной деятельности обладает функцией воздействия на адресата (отношение 3).

Статус языковых функций однозначно не установлен, вследствие чего в зависимости от коммуникативной целеустановки и факторов, обуславливающих информативную значимость текста, функции могут подразделяться на конститутивные, репрезентативные, когнитивные и интерактивные [2, с. 184]. Если обратиться к известным немецким словарям философских понятий, то нетрудно обнаружить, что они трактуют функцию в двух смыслах: в физиолого-этимологическом – как реализацию роли, задания через проявление определенных внешних и внутренних душевных движений, и в логико-

философском, в том числе математическом – как сигнализацию признака (признаков) включенности в определенную систему или множество в их внутренние отношения – отношения между элементами системы или членами множеств [3]. В последнем случае имплицитно признается, что структура и функция в системе или в системно выстроенном множестве образуют диалектическое единство: структура – это организация элементов, системы или членов множества, при которой функция есть способ, вид их взаимодействия, взаимозависимостей.

Спорные вопросы о первичности/вторичности функций, об их количестве/качестве и прочее решаются однозначно и могут решаться относительно однозначно с опорой на элементы коммуникативной деятельности: говорящий – адресат – язык. Функцией языка является воздействующая функция: говорящий воздействует на адресата. Воздействие происходит в процессе коммуникации, протекающем на основе когнитивного процесса. Остальные функции больше связаны с самим речевым актом и его соответствующим оформлением для воздействия на адресата. Цели воздействия подчинены эмотивная, апеллятивная и другие функции. Количество функций может увеличиваться при их рассмотрении за счет увеличения числа элементов структуры коммуникативной деятельности. Например, Р. Якобсон выделяет отправителя, получателя, контекст, код, контакт, сообщение. Соответственно и языку приписывается большее число функций, а именно: эмотивная (выражения чувств и воли говорящего), коннотативная (вокативно-импеллятивная или модальная), референтная (обозначения предметов внешнего мира), метаязыковая (возможность говорить о языке с помощью языка), фатическая (установление контакта), поэтическая [4, с. 10]. Чаще всего базовыми функциями признаются коммуникативная, когнитивная и эмоциональная, но есть и другие мнения, в частности, представляемое Ю.Д. Дешериевым: «Важнейшая функция языка – коммуникативная функция, все же остальные являются производными» [5, с. 26–27]. Так полагает и В.А. Аврорин [6, с. 48]. Н.Д. Арутюнова считает, «что эмоции по отношению к когнитивному процессу вторичны, и когнитивный компонент... первичен относительно эмотивного» [7, с. 112].

В социолингвистических исследованиях проблематики социальной коммуникации выделяются три основных базовых функции коммуникации – информационная, прагматическая и экспрессивная. При анализе различных уровней коммуникации выяснилось, что в рамках этих базовых функций выделяются частные и специализированные функции, которые актуализируются при помощи разнообразных коммуникативных средств. Некоторые из них, например указывающая и репрезентативная функции, социально значимы только при определенных условиях – когда они социально ориентированы или передают социально значимую информацию. Другие функции имеют постоянную социальную ориентацию благодаря своей коммуникативной природе и поэтому представляют особый интерес для социальной коммуникации. Специализированные функции социальной коммуникации актуализируются в конкретных речевых актах, которые всегда социально ориентированы. Их можно обобщить в следующие группы: контактоустанавливающая, функция самопрезентации, апеллятивная, побудительная, волеизъявительная, регулирующая, ритуальная и перформативная [8]. Все виды функций реализуются в конкретных высказываниях (текстах), в каждом из которых прослеживается коммуникативная установка, которая обусловлена целью воздействия на партнера – убедить его, посеять сомнения, заставить что-то сделать и т.п. Коммуникативная установка различается в зависимости от характера информации. Так, при передаче деловой информации – установка на рекламирование своей деятельности, ее результатов и достоверности сообщаемых фактов. При передаче познавательной информации – установка в большей степени на интерес и перспективу творчества. При пере-

даче культурологической информации преобладает установка на эстетические, этические, развлекательные факторы, определяющие социальную ценность коммуникации.

Степень воздействия зависит от социальной роли коммуникантов, попеременно выступающих в роли говорящего и слушающего, определяется их пресуппозицией (фондом общих знаний) [5; 9–11]. Так, непредсказуемость реакции чиновников как класса в различных ситуациях требует особой тонкости обращения с ними.

In manchen seien ja die Beamten wie Kinder. Oft können sie durch Harmlosigkeiten, unter die allerdings K.s Verhalten leider nicht gehöre, derartig verletzt werden, daß sie selbst mit guten Freunden zu reden aufhören, sich von ihnen abwenden, wenn sie ihnen begegnen, und ihnen in allem möglichen entgegenarbeiten [12, s. 107].

Отношения между коммуникантами, как правило, обозначены четко. Рассмотрим некоторые примеры:

1. *Auf meine Empfehlung hin wird er gewiß alles tun, was ihm möglich ist* [12, s. 120–121].

2. *Das war kein Klient mehr, das war der Hund des Advokaten. Hätte ihm dieser befohlen, unter das Bett wie in eine Hundehütte zu kriechen und von dort aus zu bellen, er hätte es mit Lust getan* [12, s. 171–172].

3. *Begann der Onkel, während er die Verbeugungen der Umstehenden durch leichtes Salutieren beantwortete* [12, s. 85].

4. «Habe Block», sagte der Advokat. Statt ihn aber zu holen, trat sie nur vor die Tür, rief: «Block! Zum Advokaten!» Block war auf den Anruf hin gleich gekommen [12, s. 168].

5. *Aber mein Onkel bestand darauf, daß ich Ihnen meine Vertretung übergebe, ich tat es, um ihm gefällig zu sein* [12, s. 165].

В примере 1 субъект полностью уверен в последующих поступках объекта, в своем авторитете: *wird alles tun*.

Полная рабская зависимость одного коммуниканта от другого выражена в примере 2: *Hätte ihm dieser befohlen, ... hätte er es mit Lust getan*.

Манера поведения одного из собеседников (пример 3) характеризует разный статус действующих лиц, ср.: *die Verbeugungen – leichtes Salutieren*.

Особенно ярко выражены отношения говорящих во время их обращения друг к другу (пример 4). Приказ («Block! Zum Advokaten!») и реакция объекта (*war gleich gekommen*) указывают на полную зависимость объекта от субъекта.

Положительная реакция на воздействие свидетельствует о хорошем отношении объекта к субъекту (пример 5).

Если коммуниканты находятся в какой-либо зависимости друг от друга и эта зависимость им известна, то результат воздействия, как правило, можно запланировать. И наоборот, планируемый эффект воздействия не всегда наступает, если говорящий и слушающий не связаны никакими отношениями, если же один из них не заинтересован в сотрудничестве:

Aber der Mann folgte der Anforderung nicht, sondern hielt die Hände ruhig in den Hosentaschen und lachte laut [12, s. 64].

Наиболее предсказуема реакция в официальных отношениях:

Mancher Richter wird zum Beispiel verlangen, daß ich Sie selbst zu ihm hinführe. Dann müßten Sie also einmal mitkommen [12, s. 139].

Отношения между коммуникантами не являются какой-то постоянной величиной, они меняются, и с их сменой меняются средства воздействия и реакция:

«Wie heißt dieser Richter?» – fragte er plötzlich. «Das darf ich nicht sagen», – antwortete der Maler, er war tief zum Bild hinabgebeugt und vernachlässigte deutlich seinen Gast, den er doch zuerst so rücksichtsvoll empfangen hatte [12, s. 130].

Ср. отношения: 1) *zuerst hatte er seinen Gast rücksichtsvoll empfangen*; 2) *er vernachlässigte deutlich seinen Gast*.

Только если перед собеседниками открывается перспектива сотрудничества, они вступают в контакт и поддерживают связи, стараются восстановить утраченные и укрепить приобретенные:

«Eine Frage, Herr K.: Möchten Sie mir Sonntag früh das Vergnügen machen, eine Partei auf meinem Segelboot mitzumachen? ...Wollen Sie kommen? Kommen Sie doch!» Es war nicht unwichtig für ihn, denn diese Einladung des Direktor-Stellvertreters, mit dem er sich niemals sehr gut vertragen hatte, bedeutete einen Versöhnungsversuch von dessen Seite und zeigte, wie wichtig K. in der Bank geworden war und wie wertvoll seine Freundschaft...dem zweithöchsten Beamten der Bank erschien.

«Vielen Dank! Aber ich habe leider Sonntag keine Zeit, ich habe schon eine Verpflichtung» [12, s. 32].

Приглашение говорящего, стоящего на более высокой ступени социальной лестницы, анализируются слушающим. Вежливый отказ, сожаление о невозможности принять приглашение свидетельствуют о почтительном, уважительном отношении слушающего к говорящему.

Если по крайней мере один из коммуникантов не заинтересован в поддержании контактов, то контакт прерывается:

«Das ist Gesetz. Wo gäbe es da einen Irrtum?» – «Dieses Gesetz kenne ich nicht, sagte K.». *«Desto schlimmer für Sie»... Franz mischte sich ein und sagte: «Sieh, Willem, er gibt zu, er kenne das Gesetz nicht, und behauptet gleichzeitig, schuldlos zu sein.» – «Du hast ganz recht, aber ihm kann man nichts begreiflich machen», sagte der andere. K. antwortete nichts mehr; muß ich, dachte er, durch das Geschwätz dieser niedrigsten Organe – sie geben selbst zu, es zu sein – mich mehr verwirren lassen? Sie reden doch jedenfalls von Dingen, die Sie gar nicht verstehen. Ihre Sicherheit ist nur durch Ihre Dummheit möglich [12, s. 9–10].*

Если одна из действующих сторон заинтересована в сохранении контакта, то взаимодействие коммуникантов может некоторое время продолжаться:

Das mußte endgültig verhindert werden, er sagte deshalb: «Was wollen Sie in meiner Sache unternehmen, wenn Sie die Vertretung behalten?» Der Advokat fügte sich sogar dieser beleidigenden Frage und antwortete: «In dem, was ich für Sie bereits unternommen habe, weiter fortfahren». – «Ich wußte es ja», sagte K., «nun ist aber jedes weitere Wort überflüssig». – «Ich werde noch einen Versuch machen», sagte der Advokat... [12, s. 167].

Nun ist aber jedes weitere Wort überflüssig – прерывание контакта; а с другой стороны, стремление сохранить контакт: *Ich werde noch einen Versuch machen.*

Поведение коммуникантов зависит также от других слушающих, о которых они знают. Если же о присутствующем говорят как о третьем лице, то это свидетельствует о негативном отношении говорящего к присутствующему:

«Laß jetzt Block, mit Block kannst du auch später reden, er bleibt doch hier». «K. zögerte noch». Sie bleiben hier? Fragte er den Kaufmann, er wollte dessen eigene Antwort, er wollte nicht, daß Leni vom Kaufmann wie von einem Abwesenden sprach, er war heute gegen Leni voll geheimen Ärgers [12, s. 159].

Сила воздействия зависит также от языковой ситуации [13, с. 130]. В современных лингвистических исследованиях чаще всего исследуются средства воздействия, выраженные глаголами. Между тем такие средства составляют только небольшую часть в механизме воздействия ситуации и/или субъекта на объект.

Сила (степень) вербального/невербального воздействия выражается в реакции (положительной – отрицательной, вербальной – невербальной):

K. hatte gut beobachtet, wie ihm beim Anblick der Banknote die Augen gelehrt hatte [12, s. 79].

Невербальное воздействие – невербальная реакция:

Dieser wandte sich zur Tür..., um jemandem zu sagen: «Er will, daß Anna ihm das Frühstück bringt». Ein kleines Gelächter im Nebenzimmer folgte [12, s. 5].

Комбинации «вербальное воздействие – вербальная реакция», «невербальное воздействие – вербальная реакция» могут дополняться воздействием внеязыковой ситуации:

«Es ist Ihnen wohl heiß». – «Ja», sagte K., der bisher auf nichts als auf die Erklärungen des Malers geachtet hatte, dem aber jetzt, da er an die Hitze erinnert worden war, starker Schweiß auf der Stirn ausbrach [12, s. 137].

Воздействие (*Erklärungen des Malers*) было настолько сильным, что объект не заметил воздействия на себя окружающей среды. Если объект не подвергается воздействию сразу нескольких сил, то в первую очередь он реагирует на наиболее сильное воздействие. Наибольшей силой воздействия обладают необычные для объекта действия и ситуации:

Und schlug, da keine Glocke vorhanden war, mit der Faust auf den Tisch; im Schrecken darüber fuhren die Köpfe des Untersuchungsrichters und seines Ratgebers augenblicklich auseinander [12, s. 43].

«Ich habe außer ihm noch fünf Winkeladvokaten». – «Fünf!» rief K., erst die Zahl setzte ihn in Erstaunen, «fünf Advokaten außer diesem?» [12, s. 153].

Испуг и удивление объекта вызваны необычным невербальным действием (*schlug mit der Faust auf den Tisch*) и сообщением – вербальным действием (*ich habe außer ihm noch fünf Winkeladvokaten*).

Целенаправленное воздействие начинается, как правило, с наименьшего уровня силы. Если субъект не достигает результата, то воздействие становится более интенсивным:

Nachdem er auf diese Weise die Bedenken gegen die Frau beseitigt hatte, wurde ihm das leise Zwiegespräch am Fenster zu lang, er klopfte mit den Knöcheln auf das Podium und dann auch mit der Faust. Der Student sah kurz über die Schulter der Frau hinweg nach K. hin, ließ sich aber nicht stören [12, s. 52].

Воздействие не достигает перлокутивного эффекта, т.е. оно недостаточно. Нежелательное воздействие вызывает всегда противодействие, имеющее целью свести воздействие до минимума:

Hier haben sie alle möglichen Machtmittel, die sie notwendigerweise automatisch auch dir gegenüber anwenden; auf das Land müßten sie aber erst Organe delegieren oder nur brieflich, telegrafisch, telefonisch auf dich einzuwirken suchen. Das schwächt natürlich die Wirkung ab, befreit dich zwar nicht, aber läßt dich aufatmen [12, s. 86].

Реакция может быть противоположной ожидаемой:

«Es hilft nichts», sagten die Wächter, die immer, wenn K. schrie, ganz ruhig, ja fast traurig wurden und ihn dadurch verwirrten oder gewissermaßen zur Besinnung brachten [12, s. 12].

Сила воздействия как субъективная величина меняется во времени:

«Spielen Sie vielleicht auf den Vorfall in der letzten Sitzung an, durch den ich Ihre Rede störte?» fragte die Frau. «Natürlich», sagte K., heute ist es ja schon vorüber und fast vergessen, aber damals hat es mich geradezu wütend gemacht [12, s. 47].

Силой воздействия обладают не только конкретные действия, но и мысли о предстоящих действиях:

«Du mußt ihnen nicht alles glauben, sie sind durch die Angst vor den Prügeln schon ein wenig schwachsinnig geworden» [12, s. 76–77].

Для определенного социума характерна реакция, вызываемая различного рода предрассудками, предсказаниями. Разного рода предрассудки могут воздействовать, как и любые другие реальные действия, события, ситуации:

«Ein solcher Aberglaube ist es zum Beispiel, daß viele aus dem Gesicht des Angeklagten, insbesondere aus der Zeichnung der Lippen, den Ausgang des Prozesses erkennen wollen. Diese Leute also haben behauptet, Sie würden, nach Ihren Lippen zu schließen, gewiß und

bald verurteilt werden. Ich wiederhole, es ist ein lächerlicher Aberglaube und in den meisten Fällen durch die Tatsachen auch vollständig widerlegt, aber wenn man in jener Gesellschaft lebt, ist es schwer, sich solchen Meinungen zu entziehen. Denken Sie nur, wie stark dieser Aberglaube wirken kann. Sie haben doch einen dort angesprochen, nicht? Er konnte Ihnen aber kaum antworten. Es gibt viele Gründe, um dort verwirrt zu sein, aber einer davon war auch der Anblick Ihrer Lippen. Er hat später erzählt, er hätte auf Ihren Lippen auch das Zeichen seiner eigenen Verurteilung zu sehen geglaubt» [12, s. 154].

Бездействие в определенных ситуациях имеет влияние не меньшее, чем любое действие. Самое неожиданное воздействие оказывают различные ситуации, «когда открывается правда»:

Als die Wahrheit sich herumsprach, waren die meisten Kollegen sehr humorlos, nur Bassermann war menschlich-anständig, Ernst Lothar leugnete, daß sich Brandhofer bei ihm gemeldet hatte [14, s. 18].

По мнению автора, коллеги по реакции на одно и то же событие разделяются на три группы:

- 1) *die meisten Kollegen waren humorlos;*
- 2) *Bassermann war menschlich-anständig;*
- 3) *Ernst Lothar leugnete, daß sich Brandhofer bei ihm gemeldet hatte.*

Несомненно, предшествующая ситуация оценивается автором резко отрицательно:

Leo Reuss gehörte zu der Schauspielerin Agnes Straub, die bleiben konnte. Er hatte sich auf ein alpines Gut zurückgezogen, nachdem er sich vergeblich bemüht hatte, in seiner Heimatstadt Wien als Schauspieler Beschäftigung zu finden. Er ließ sich einen Bart wachsen, färbte ihn und seine Haare blond und versuchte nun geschickt, als Bauer und Laienspieler entdeckt zu werden. Dies gelang auf dem Umweg über Salzburg und die Clique um Reinhardt. Kaspar Brandhofer wurde für den Herrn von Dorsday an die Josefstadt engagiert. Diese Besetzung allein spricht für die Gedankenlosigkeit dieser Clivue, denn man könnte einem Bauern wohl den Wilhelm Tell, den Meister Anton, einen Anzengruber-Protagonisten zutrauen, in keinem Fall aber einen reichen Wiener Patrizier. Doch Brandhofer spielte die Rolle, «lernte» Hochdeutsch, war bei der Premiere nicht zu erkennen. Weil ich es wußte, merkte ich nur an der professionellen Art, wie er auf den Beifall reagierte, daß das kein Brandhofer war. Die Wiener Kritik lobte die Entdeckung. In der christlichen Reichspost war das Wort «Scholle» zu lesen. Als die Wahrheit sich herumsprach [14, s. 17–18].

Для осуществления поставленной цели (*in seiner Heimatstadt Wien als Schauspieler Beschäftigung zu finden*) главное действующее лицо прибегает к различным действиям (*Er ließ sich einen Bart wachsen, färbte ihn*) и добивается своей цели. Воздействие театрального коллектива выражается в противодействии Райсу для достижения его цели. О причине противодействия автор говорит дальше. *Da schrieb ich, nur für mich, ohne Publikationsabsicht, ein Gedicht im Wirtinnen-Metrum:*

*Frau Wirtin hatt' auch einen Reuss,
Der war ein Jude und kein Preuß,
Drum tät es ihm nicht glöcken,
Im neuen freien Österreich
'ne Chance zu erblicken... [14, s. 18].*

Целью любого действия является воздействие как на одушевленный, так и на неодушевленный объект. Воздействие на неодушевленный предмет изменяет его физические характеристики, которые удовлетворяют требованиям деятеля. В современных лингвистических исследованиях чаще всего исследуются средства воздействия на одушевленный объект, выраженные глаголами. Задача воздействия – вызвать необходи-

мую суб'екту дзейства рэакцыю аб'екта. Сила (ступень) вербальнага/невербальнага ўздзеяння выражаецца ў рэакцыі (позытыўнай – адмоўнай, вербальнай – невербальнай) і залежыць ад сацыяльнага статусу камунікантаў.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лекция. Иностранные языки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lektsia.com/1x65d0.htm>. – Дата доступа: 10.11.2017.
2. Федосеева, Е. Г. Иллокутивная транспозиция типов научных текстов и эквивалентный перевод / Е. Г. Федосеева, А. А. Романов // Текст в языке и речевой деятельности : сб. науч. тр. – М. : Ин-т языкознания АН СССР, 1987. – С. 183–186.
3. Hoffmeister, I. Wörterbuch der philosophischen Begriffe / I. Hoffmeister // Philosophisches Wörterbuch / Hrsg. v. G. Klaus, M. Beehr. – Leipzig, 1944. – 283 S. – Leipzig : Bibliographisches Institut, 1970. – 385 S.
4. Леонтьев, А. А. Общественные функции языка и его функциональные эквиваленты / А. А. Леонтьев // Язык и общество. – М. : Наука, 1968. – С. 99–108.
5. Дешериев, Ю. Д. Социальная лингвистика. К основам общей теории / Ю. Д. Дешериев. – М. : Наука, 1977. – 383 с.
6. Аврорин, В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка / В. А. Аврорин. – Л. : Наука, 1975. – 226 с.
7. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова / отв. ред. Г. В. Степанов, Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 339 с.
8. StudFiles. Файловый архив для студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/2974042/>. – Дата доступа: 10.11.2017.
9. Крысин, Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л. П. Крысин / отв. ред. Ю. Д. Дешериев, Л. П. Крысин. – М. : Наука, 1989. – 188 с.
10. Теоретические проблемы социальной лингвистики. – М. : Наука, 1981. – 365 с.
11. Hartung, D. Soziokulturelles Hintergrundwissen als Konstituente der Wortbedeutung / D. Hartung // Semantik von Wort, Satz und Text: Beitr. des Kolloquiums «Semantik von Wort, Satz und Text» in Rostock, 1994 / Hrsg. von Inge Pohl. – Frankfurt am Main etc. Lang, 1995. – S. 113–128.
12. Kafka, F. Der Prozeß / F. Kafka. – Berlin : Philipp Reclam jun. Leipzig, 1989. – 228 S.
13. Gajdučik, S. M. Theoretische Phonetik des Deutschen / S. M. Gajdučik. – Minsk : Wjshejschaja Schkola, 1981. – 156 S.
14. Weigel, H. Das Abendbuch / H. Weigel. – Wien : Verlag Styria, 1989. – 223 S.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.02.2018

Avramenko V.V. The Role of the Social Status of Communicators in the Expression of Influence Function (on Basis of German Discourse)

In the article the text is considered as a product of speech activity whose main elements are the speaker and the addressee. The activity is always purposeful, and its goal is to impact on the recipient. The implementation of goals and effect of the influence depend on social status of communicators.

УДК 821(112.2+161.3).0

Л.М. Садко

*канд. філол. наук, доц. каф. русской литературы и журналистики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: konovod1@yandex.ru*

**ТРАНСФОРМАЦИЯ КАНОНА:
«АНЕГДОТЫ ИЗ ЖИЗНИ ПУШКИНА» Д. ХАРМСА,
«ОБЫЧНЫЙ РИЛЬКЕ» Э. ЯНДЛЯ, «УКЛЯСЫКІ» АНКИ УПАЛА**

Демифологизация реальности, обнажение ее истинных механизмов, которые закамуфлированы официальными идеологическими и эстетическими представлениями, характерные эстетике авангарда, неоавангарда, постмодернизма, ярко проявили себя в творчестве Д. Хармса, Э. Яндля, Анки Упала в провокативном осмыслении фигур литературных классиков – А. Пушкина, Р.-М. Рильке, Якуба Коласа и Янки Купалы. В «Анегдотах из жизни Пушкина» Д. Хармса, в цикле Э. Яндля «Обычный Рильке», «Уклясыкі» Анки Упала происходит актуализация позитивности непонимания, генерация нового языка описания культурных феноменов – нонсенса и абсурда.

Введение

Предметом комического изображения в художественном пространстве авангардистской литературы зачастую оказываются имена или понятия, канонизированные культурой, смеяться или иронизировать над которыми «не полагается». Эстетика эпатажа, провокации близка и одному из самых известных русских писателей нонсенса Д. Хармсу (1905–1942), австрийскому поэту-конкретисту Э. Яндлю (1925–2000), ряду современных белорусских авторов (Анка Упала, 1981; Всеволод Горячка, 1968; др.).

Бессмыслицей с точки зрения традиционных представлений могут показаться истории из жизни великого русского поэта А. С. Пушкина, которые Д. Хармс назвал «Анегдоты из жизни Пушкина». Сознательно сближается «высокое» искусство с лубочными простонародными историями и в цикле Э. Яндля «Обычный Рильке».

Неожиданные портреты классиков белорусской литературы, «альфа-писателей» Янки Купалы и Якуба Коласа созданы в цикле «Уклясыкі» Анки Упала («Уклясыкі: Колас, Купала і пачэсны пасад», «Уклясыкі: “Паўлінка”», «Уклясыкі: Як Колас і Купала бралі Смаленкс»).

Необходимо обратить внимание, что к изначально нелепым, бессмысленным – нонсенсным – ситуациям, созданным пером Хармса, классическая наука подходит все же хрестоматийно и однобоко. Тексты-нонсенсы интерпретируются как иносказания, пародии, обладающие хоть и скрытым, но ясным и логизированным смыслом.

Пользуясь определением категории нонсенса, подчеркнем, что герой цикла «Анегдоты из жизни Пушкина» Д. Хармса не пародийный Пушкин обывательской культуры, а непостижимый и самодостаточный иероглиф. Известный современный литературовед О. Лекманов, исследуя возможные источники этого хармсовского цикла, отмечает, что писателя «должна была заинтересовать сама форма («жанр») тех отрывков, из которых, как известно, состоит книга Вересаева («Пушкин в жизни: Систематический свод подлинных свидетельств современников». – Л. С.). Эти короткие, часто полные приземленно-бытовых подробностей микроновеллы своим строением и лексикой сходны с рассказами, составившими прозаический цикл Хармса «Случаи» [1].

Чем более детально и натуралистично воссоздает нюансы и подробности Д. Хармс в «Анегдотах», тем более нелепый вид приобретают в этих историях герои, носящие исторические имена, тем большей художественной автономии достигает творимый Хармсом литературный мир. «Анегдоты» демонстрируют именно «создание

алогичного фантастического мира – шаг за пределы поэтических миров предшественников» [2, с. 276]. *«Лето 1829 года Пушкин провел в деревне. Он вставал рано утром, выпивал жбан парного молока и бежал к реке купаться. Выкупавшись в реке, Пушкин ложился на траву и спал до обеда. После обеда Пушкин спал в гамаке. При встрече с вонючими мужиками Пушкин кивал им головой и зажимал пальцами свой нос. А вонючие мужики ломали свои шапки и говорили: “Это ничаво”»*. В этом тексте тщательно выписан хронотоп: якобы доподлинно определено время действия, топографические и бытовые приметы, однако «зарисовка с натуры» воспроизводит некую псевдореальность, условный мир нонсенса, не имеющего, конечно же, никакого отношения к биографии поэта. Пушкин – это только имя, сообщающее привычным описаниям («молоко», «река», «трава») алогичность.

В первом же анекдоте примитивистские формулы: *«Пушкин был поэтом и все что-то писал»* и *«Да никак ты писака!»* – выводят Пушкина из круга «великих идей», помещая его в пространство «чистого» и вполне самодостаточного письма. Следующие три анекдота варьируют мотивы увечья (*«Когда Пушкин сломал себе ноги...»*), отворачивания (*«При встрече с вонючими мужиками Пушкин кивал им головой и зажимал себе нос»*) и, наконец, прямого насилия (*«Пушкин любил кидаться камнями»*).

Ситуации, легшие в основу миниатюр Д. Хармса, с точки зрения здравого смысла представляют собой описания бессмысленных случаев, противоречащих законам строгой логики. Все тексты демонстрируют нарушение причинно-следственных отношений. Зачины, подробно детализированные, с большим количеством бытовых подробностей, нацеливающих читателя на информативное и занимательное чтение, продолжают на уровне фразы невероятными сообщениями и неожиданными концовками. В подобных текстах Хармса «средний член» между правдоподобным началом и невероятным финалом – середина, которая объяснила бы читателю текста, как «такое» могло случиться, – отсутствует. Философ Бенъямин называет подобную ситуацию «сопряжением оппозиций» (отождествлением противоположностей).

Особенность «Анекдотов» состоит в том, что Даниил Хармс представляет различные варианты своего хаоса от его житейского понимания к философскому. Литературные находки Д. Хармса заключаются в том, что он создает свой художественный мир нонсенса с помощью оригинального рассказывания и языковых аллегорий. Как итог – мотивы абсурда и трагического смеха, смещения и размывания смыслов, а также попытка выйти путем деконструкции ценностей-идеалов к новому миропониманию.

Сквозной мотив отсутствия ориентиров, неспособности традиционной системы ценностей служить образцом для подражания в современной духовной и общекультурной ситуации нашел отражение в создании цикла стихотворений Э. Яндля «обыкновенный Рильке» (сохранена традиция письма конкретизма без заглавных букв и знаков препинания – Л. С.). Сам заголовок цикла содержит в себе иронию, двусмысленность. Эпитет «необыкновенный» стал постоянным в литературоведении по отношению к роли и месту творчества Р.М. Рильке в мировом литературном процессе. Примерно в это же время, когда написаны стихи цикла, на страницах литературных журналов Германии обсуждается вопрос «опасен ли Рильке?». По сути, в метафорической форме это выражение извечной мысли: «Опасен ли кумир?». К. Рихтер, один из молодых литераторов, отмечает: «Да, Рильке опасен. Опасен как образец, как искуситель, как кумир. Рильке препятствует движению вперед. Рильке сковывает. Рильке – это плотина, огромный вал, о который разбиваются набирающие силу волны» [3, с. 487].

Э. Яндль предпринимает попытки вернуть Рильке-стереотипу, Рильке-шаблону жизненность, человечность, конкретистское совпадение означаемого и означающего, слова и значения. От классического великолепия поэта «вещей», каким представлен Рильке во всех хрестоматиях, в трактовке Э. Яндля остаются сами вещи: башмаки

Рильке, воздух Рильке, нос Рильке, стакан Рильке. Объектом изображения в стихах цикла «Обычный Рильке» становятся только самые обыденные предметы, которые окружают любого человека, и самые примитивные действия, которые совершает любой без исключения человек в повседневной жизни.

Автор, как и заявлено в заголовке, делает своеобразные зарисовки с натуры, создает микрорассказы о совершенно бытовых случаях из жизни не Рильке-поэта, а Рильке-человека:

стакан рильке

рильке взял стакан
налил воды
поднял к губам
выпил (*Перевод А. Глазовой*)

Эта нарочитая бессобытийность вступает в противоречие с читательскими ожиданиями, в глазах которых поэтический текст непременно должен содержать некую глубокую философию или хотя бы осмысление некоей ситуации.

Есть в цикле Э. Яндля и стихи намеренно телесные, не физиологические в натуралистически-сниженном смысле, а именно телесные – с простой констатацией наличия рук, глаз, носа и т.д. у великого поэта, что при всей нормальности само по себе вызывает удивление:

рука рильке и рука рильке
повисли на рильке

рука рильке в руке рильке
одна в другой

рука рильке в другой руке
в приветствии

рука рильке у рта рильке
он ее осязает (*Перевод А. Глазовой*)

Ряд стихов повествует о предметах, которыми с большой долей вероятности Рильке пользовался буквально каждый день, только такие подробности не стали достоянием хрестоматий и учебников из-за своей обычности:

окно
открыл он
высунул голову
втянул голову в комнату
закрыв окно (*Перевод А. Глазовой*)

Своеобразный вызов традиции и ценностям культуры предшествующих эпох звучит уже в псевдониме Елены Козловой – современного белорусского писателя и переводчика. Ее литературный никнейм – результат многоаспектной языковой игры (графической, фонетической, семантической) с антропонимом «Янка Купала». В итоге появилась достаточно провокативная Анка Упала. В сборнике «Дрэва энталіпт» тексты также созданы на основе законов лингвистической креации. Л. Витгенштейн отмечает, что «языковая игра – это определенная модель коммуникации или конституция текста, выход за пределы которой ведет к разрушению данной коммуникационной системы» [4, с. 175]. Анка Упала, обращаясь к фигурам Янки Купалы и Якуба Коласа, по законам игровой поэтики занимается трансформацией классических мифов белорусской литера-

туры и культуры. В современных условиях кризиса идентичности, «текстуальной революции», признания приоритетности хаоса, двусмысленности, игры в процессах смыслопорождения цикл «Уклясыкі» представляется, по словам Т. Гридиной, «возможностью творческого отхода от стандартных способов выражения самосознания языковой личности» [5, с. 8]. Базовый образ поэтов-титанов отечественной литературы «нагружается» в текстах-нонсенсах Анкой Упала дополнительными коннотациями из палитры категории комического, подчеркнутой бытовой детализацией: *«Сначатку трэба пад'есці, – Колас пакорпаўся ў чамадане і з крыкам «А-а-а!» двума пальцамі выцягнуў адтуль цяжкі і набрынялы чымсьці беларуска-расійскі слоўнік. З падарункавага выдання сцякалі кроплі незразумелай вадкасці. Гэта быў форс-мажор: кансерваваныя кілкі (прынамсі, так падалося Якубу) прарваліся вонкі, і кніжка наскрозь набрыняла расолам з кілкіным водарам».*

Автор играючи создает невероятные сцены, наделяет знакомых персонажей нехарактерными чертами, использует разрушающую силу комизма как способ борьбы с доминирующим восприятием литературы и культуры. Янка Купала и Якуб Колас по разным причинам в вульгаризованном массовом представлении давно выступают своеобразными трудноразличимыми близнецами, персонажами общего произведения. Именно этот аспект и обыгрывает Анка Упала, объединяя в общем цикле этих героев-иероглифов, великих белорусских писателей: *«Мала хто ведае, што аднойчы Янка Купала і Якуб Колас разам з'ездзілі ў Маскву з дыпламатычнай місіяй. Купілі ўклясыкі дзве плацкарты (верхнія паліцы) і паехалі».*

Нелогичное как инструмент борьбы с инерцией восприятия задействовано в тексте «Уклясыкі: “Паўлінка”». Привычные коллизии этой пьесы вызывают смех, поскольку главную героиню – Павлинку должна играть (в духе театра абсурда) елка, а роли прочих героев достались не совсем обычным актерам: *«Ішла рэпетыцыя знакамітай купалаўскай п'есы «Паўлінка». Колас быў за рэжысёра, Купала – за героя-палюбоўніка, елка – за выканаўцу галоўнай жаночай ролі. Паводле рэжысёрскай задумкі, Паўлінка мусіла выглядаць недатыкальнай і надзвычайна бадзёрыць закаханага ў яе Якіма. Было заўважна, што елка няблага спраўлялася з ускладненымі на яе абавязкамі... Прэм'ера спектакля прайшла выдатна, публіку абаяла колкая ў сваёй ролі елка і інтрыгавала падрапанае чало героя-палюбоўніка».*

Заклучение

И «Анегдоты из жизни Пушкина» Д. Хармса, и «Обычный Рильке» Э. Яндля, и «Уклясыкі» Анки Упала пародируют обывательские представления о великих писателях, протестуют против монументализации и мифологизации Пушкина, Рильке, Купалы и Коласа, против создания своеобразной популярной мещанской легенды о великих классиках. В подобных произведениях игровое, гротескное, анекдотическое повествование демонстрирует доведенное до абсурда массовое представление, точку зрения большинства на литературные и культурные явления в целом. Пародия и ирония в данном случае нацелены на обывательское изоморфное представление о Пушкине, Рильке, Купале и Коласе как о бронзовых фигурах, начисто лишенных сколько-нибудь живых черт и глубоких трактовок.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лекманов, О. Об одном источнике «Анегдотов из жизни Пушкина» Даниила Хармса [Электронный ресурс] / О. Лекманов // Объединенное гуманитарное издательство Ruthenia. – Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/document/383071.html>. – Дата доступа: 15.09.2017.

2. Боров, Ю. Б. Эстетика. Теория литературы : энцикл. словарь терминов / Ю. Б. Боров. – М. : Астрель : АСТ, 2003. – 575 с.
3. Schnell, R. Geschichte der deutschsprachigen Literatur seit 1945 / R. Schnell. – Stuttgart : Metzler, 1993. – 609 s.
4. Баранчик, Ю. В. Витгенштейн Людвиг / Ю. В. Баранчик, А. А. Грицанов // История философии : энциклопедия / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – Минск : Интерпрессервис : Книжный Дом, 2002. – С. 174–176.
5. Гридина, Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество / Т. А. Гридина. – Екатеринбург : УрГПИ, 1996. – 214 с.

Sadko L.M. Transformation of the Canon: «Anegdota from Pushkin's Life» of D. Kharms, «Ordinary Rilke» of E. Yandl, «Uklyasyki» of Anka Upala

In article strategy the letters sent on an experiment and innovation in works by «Anegdota from Pushkin's life» of D. Kharms, «Ordinary Rilke» of E. Yandl, «Uklyasyki» of Anka Upal are considered. Reality demythologization, exposure of her true mechanisms which are camouflaged with official ideological and esthetic representations characteristic to an esthetics of vanguard, neovanguard, postmodernism, have brightly proved in D. Kharms, E. Yandl, Anka Upala's creativity in provocative judgment of figures of literary classics – A. Pushkin, R.-M. Rilke, Yaqub Kolas and Janka Kupala. In the stated texts there is an updating of positivity of misunderstanding, generation of a modern language of the description of cultural phenomena – a nonsense and absurdity.

УДК 81:39(476)(07)

Л.В. Леванцэвіч

канд. філал. навук, заг. каф. беларускай філалогіі
 Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна
 e-mail: t_lyan@mail.ru

ЛІНГВАКРАЯЗНАЎЧЫ КАНТЭКСТ МОЎНАЙ АДЗІНКІ

Разглядаецца паняццё змест і нацыянальна-культурная канатацыя лексічнай адзінкі «гразь». Матэрыялам для даследавання паслужылі даныя слоўнікавай і даведачнай літаратуры. Канататыўнае значэнне акрэсліваецца ў ходзе аналізу лексем тэматычнай групы «гразь» і выяўлення эквівалентнасці слоў лексіка-семантычнага поля названай адзінкі на ўзроўні беларускай і рускай моў.

Сучаснае айчыннае мовазнаўства назапасіла ці мала грунтоўных навуковых збораў моўнага матэрыялу з празрыстым лінгвакультуралагічным зместам. Культуралагічны змест моўных адзінак раскрываецца па канкрэтных сэнсава-тэматычных напрамках, не выходзячы на абагульненне, без комплекснага раскрыцця моўнага кантэксту. Пэўныя лексіка-семантычныя групы (ЛСГ) разглядаюць у сваіх артыкулах А.А. Носік (ЛСГ «гнеў»), Л.М. Шэцка (ЛСГ «дрэва»), В.Э. Зіманскі (ЛСГ «разумовыя здольнасці чалавека»), А.Г. Ванкевіч (ЛСГ «надвор'е») і інш. Аўтары, аналізуючы структурна-семантычныя асаблівасці лексем ЛСГ, звяртаюць увагу на пераносныя і кантэкстуальныя значэнні, выяўляюць семантычныя адметнасці ў параўнанні з рускай мовай, адзначаюць нацыянальна-культурную семантыку. Большасць слоў любой мовы валодае нацыянальна-культурнай семантыкай. Таму такія адзінкі ўяўляюць цікавасць не толькі як сродак зносін, але і як крыніца шматлікіх і разнастайных ведаў аб нацыянальнай гісторыі і культуры. У артыкуле аналізуецца нацыянальна-культурная семантыка лексічных адзінак тэматычнай групы «гразь».

Прырода, геаграфічныя асаблівасці, даступнасць і зручнасць шляхоў зносін накладваюць свой адбітак на культуру народа і на яго мову. На Беларусі, як вядома, некалі вялікія плошчы займаў лес, тут бяруць пачатак чатыры галоўныя ракі еўрапейскай Расіі (Волга, Днепр, Нёман і Заходняя Дзвіна), тэрыторыю перасякаюць шматлікія маленькія рэчкі і раўчкі, маецца шмат азёр, а паміж азёрамі – балот. Найбольшая колькасць балот размешчана ў басейне ракі Прыпяці, на тэрыторыі Брэсцка-Пінскага Палесся. Пра Палессе Я.Ф. Карскі гаварыў, што *«свежэму чалавеку, побывавшэму в Белоруссии впервые, кажется, что здесь процесс творения, состоящий в отделении воды от земли, еще не завершился вполне, а продолжается до сих пор»* [8, с. 51]. Палеская прырода стварыла натуральныя межы для знешняга ўздзеяння на культуру, побыт і мову палешукоў. Заходнепалескія гаворкі, у параўнанні з іншымі гаворкамі Беларусі, захоўваюць найбольшую колькасць архаічных фанетычных, граматычных і лексічных рыс.

Напалеону I прыпісваюцца словы, што гразь у Літве і на Беларусі з'яўляецца пятай стыхіяй. На старонках «Жывапіснай Расіі» (1882) даліна Прыпяці называецца Герадотавым морам. У запісах І.П. Крашэўскага гаворыцца, што некалі Чорнае мора даходзіла да самага Пінска. *«Изборожденная рѣками (у Прыпяць на тэрыторыі Пінскага Палесся ўпадае 15 рэк, а ўсяго 123 ракі), рѣчками, ручьями, разливами, протоками, усѣянная озерами, озерами, бродами, залегаемая непроходимыми болотами, она весною и теперь имѣетъ видъ моря, будучи почти на третью часть залита водами»* [6, с. 330].

Басейн Прыпяці вядомы таксама пад назвай Пінскія балоты. Балоты ў басейне Прыпяці раней займалі адну чацвёртую частку ўсёй прасторы. Большыя па плошчы беларускія балоты мелі свае назвы: «Качай болото, Стрижъ, Одрино, Жерново, Гайдзинь,

Гвозса, Одрь, Гричинь, Волховы» [6, с. 342–343]. Асушэнне беларускіх балот пачалося на Палессі ў 1873 г. Распчаў яго вучоны геадэзіст І.І. Жылінскі. Ён склаў план асушэння Пінскіх балот, даследаваў глебу балоцістай мясцовасці.

Самыя балоты складаюць асадкі ілу і іншых рэчываў, нанесеных былою вадою. А так як гразь – гэта ‘вязкая, размякляя ад вады глеба’, то зразумела, што на Палессі яе заўсёды хапала. Ці не палешукі прыдумалі выраз як гразі ‘вельмі многа чаго-небудзь’. Акрамя названага, лексема гразь мае і наступныя значэнні: ‘марскі або азёрны іл, які мае лекавыя ўласцівасці’, ‘бруд, нечыстоты’, ‘пра што-небудзь ганебнае, подлае, нізкае’ [17, т. 2, с. 75].

Слова мае чатыры значэнні, што дало магчымасць народнай назіральнасці стварыць немалую колькасць прыказак. Семантызацыя лексемы ў значэнні ‘пра што-небудзь ганебнае, подлае, нізкае’ паслужыла асновай для прыказак *Адзін у карэце едзе, а ў другога гразь ляціць; Гразь, кінутая на чалавека, пакідае на ім плямы; Ты з душой к брату, а ён табе гразі шмату (Ты да чалавека з душой, а ён да цябе спіной); Хоча хадзіць па гразі (мясіць нагамі гразь) і быць чысценькім; Наелася жаба гразі.*

Жывучы пасярод балот, «у гразі», беларусы заўсёды імкнуліся да чысціні ў побыце, да фізічнай чысціні і асабліва маральнай. Яны заўсёды асуджалі «бруд» душы: *Я табе зраблю на гары гразь; Свіння гразь (лужу) заўсёды знойдзе, нават у сухое надвор’е; Расхініся гразь – бруд плыве* (‘кажуць, калі праходзіць міма ганарысты чалавек, які не лепшы за астатніх’).

Не лепшымі былі людзі, якія ставіліся абыякава да чужых праблем. Пра такіх гаварылі з асуджаннем: *Таго бяда, чый конь уграз* (‘кажуць, калі астатніх якая-н. справа не тычыцца’). Ганьба была тым людзям, якія за дабро плацілі злом: тады беларус пачынаў цаніць лепш жывёлу (каня, сабаку), чым чалавека: *Не цягні чалавечай нагі з балота, а цягні коньскую, бо коньская нага цябе вывезе з гразі, а чалавеча нага цябе ўтопча ў гразь; Не цяні чалавечаскай галавы з гразі, а лепей конскую, бо чалавек атплаціць злом, а лошадзь з гразі вывезе* (‘гавораць, калі нехта за зробленае дабро адплачвае свайму дабрадзею злом’).

Да подлага, нізкага прыраўноўвалася і такая якасць, як ганарыстасць: *Раздайся, гразь, навоз паўзе* (‘кажуць, калі міма праходзіць ганарысты чалавек’); *Вылез з гразі і патрапіў у князі* (‘пра чалавека, які з нізоў выбіваецца ў людзі, займае высокую пасаду’).

Нягледзячы на тое, што *Гразь, кінутая на чалавека, пакідае на ім плямы*, сцвярджаецца: *Сорам – не дым, гразь – не кароста; Гразь – не сала, пацёр – і адстала* (‘несправядлівую ганьбу, знеслаўленне, ачарненне, якія б яны ні былі, можна абвергнуць’), бо *Золата і ў гразі блішчыць* (‘добрае нідзе не траціць сваіх выдатных якасцяў; чалавек з вялікімі заслугамі заўсёды ў пашане’).

Гразь асацыюецца з непрыемнасцю, нават калі яна ўзнікае па сваёй віне: *З чужога воза злазь і ў гразь (і пасярод лужы); З чужога каня й у гразі сьсідаюць* (‘калі спаганяюць пазычаную рэч у самы непадыходзячы момант або патрабуюць пакінуць месца, якое занята не па праву’).

Беларусы заўсёды асуджалі п’янства, гэта было нечым такім жа непрыстойным, брудным, як і гразь: *Набраўся як свіння гразі (як жаба твані, як Марцін мыла)*. Аднак, жывучы пастаянна на забалочанай тэрыторыі, беларус прымаў такое сваё становішча: *Карась любіць гразь* (‘кожны любіць тое, што яму найбольш блізкае, дарагое’).

Беларус заўсёды ўважліва назіраў за зменамі ў прыродзе: *Восень не вясна: пакапае з лыжку, а ногі з гразі не выцянеш; Вясною мора дажджу і лыжка гразі, увосень лыжка дажджу і мора гразі; Вясной – кораб вады, а коўш гразі, а восеннай – коўш вады, а кораб гразі* (‘вясной вада хутка высыхае, а восенню наадварот – марудна’); *Як гразь, дык шавец кладзь* (‘у непагадзь патрэбен добры абутак, таму ў гэты непагодлівы час шавец высока цаніўся; усяму свой час, усё адбываецца тады, калі трэба’) [1; 12].

Значэнне прыказак паказвае, што беларусаў больш турбавала «гразь» маральная, этычная, чым «гразь» прыродная, геаграфічная.

Гэтую выснову пацвярджае і фразеалагічны матэрыял: *мяшацца з гразёю* 'усяляк прыніжацца, беспадстаўна абвінавачвацца', *закідваць (абкідаць) гразню (гразёю)* 'незаслужана чарніць, зневажаць', *мяшаць (змешваць) з гразню (з гразёй)* 'усяляк прыніжаць, груба ляць, несправядліва абвінавачваць', абліванне *гразню* 'несправядлівае абвінавачванне, незаслужанае зневажэнне', абліваць *гразню* 'несправядліва абвінавачваць, незаслужана зневажаць', з *гразі* ды ў князі 'з нізоў у вялікае начальства (выбіцца, узняцца, трапіць)', як *гразі* 'вельмі многа, у вялікай колькасці', як жаба *гразі* 'вельмі моцна; пра п'янага', як з *гразі* куля 'нявартасны, нікудышні, неадпаведны назве, месцу, пасадзе', мясіць *гразь* 'ісці па гразкай дарозе', не ўдарыць тварам у *гразь* 'наспяхова справіцца з чым-н., не асараміцца, выканаўшы што-н. найлепшым чынам', пляснучца тварам у *гразь* 'асароміцца, паказаць сябе з найгоршага боку ў чым-н.', таптацца ў *гразь* 'усяляк прыніжацца, знеслаўляцца, зневажацца', таптаць у *гразь* 'усяляк чарніць, прыніжаць, знеслаўляць каго-н., што-н., зневажальна адзвацца, несправядліва абвінавачваючы', як *гразь* (п'яны) 'вельмі моцна', падаць тварам у *гразь* 'набірацца сораму, паказаць сябе з найгоршага боку ў чым-н.' [11].

Амаль усе фразеалагізмы з кампанентам гразь маюць эквіваленты, адпаведнікі ў рускай мове: *абрасці гразню* – *обрасти грязью*; *змяшаць з гразню* – *смешать с грязью*; *абліваць гразню* – *обливать грязью*; *выцягнуць з гразі* – *вытащить из грязи*; *непраходная гразь* – *непролазная грязь*; *мясіць гразь* – *месить грязь*; *утаптаць у гразь* – *втоптать в грязь*; *не ўдарыць тварам у гразь* – *не ударить лицом в грязь*; *зарасці гразню* – *зарости грязью*; *па вушы ў гразі* – *по уши в грязи*; *з гразі не вылазіць* – *из грязи не вылезать* [16, т. 1, с. 192].

Слова гразь семантычна блізкае са словамі балота (размоўнае), каша і калатуша (пераноснае), якія ў [9] падаюцца як сінонімы. Чамусьці ў слоўніку як сінонімы не адзначаюцца такія адзінкі, як бруд, дрыгва, груда, кал, муля. Хаця сваім значэннем яны цесна звязаны з семантыкай лексемы гразь: па-першае, «Руска-беларускі слоўнік» да рускага гразь падае ў другім (са значэннем 'нечыстота') і трэцім (пераноснае) значэннях беларускі адпаведнік бруд [16, т. 1, с. 192]; па-другое, у беларускай дыялектнай мове са значэннем 'гразь' ужываюцца словы іл, балота, дрыгва, плаў на балоце, кал, муля [10, т. 2]; па-трэцяе, яшчэ ў старабеларускай мове слова гразь ужывалася са значэннем 'балота, багністае месца' [4, т. 7, с. 186–187]; па-чацвёртае, другое значэнне слова груда – 'замёрзлая на дарозе гразь' [17, т. 2, с. 75].

У дыялектнай мове для розных відаў гразі існуюць свае найменні:

- а) размякляя глеба, гразь называецца балота;
- б) замёрзлая на дарозе гразь, калі яшчэ не выпаў снег, – грузалкі, грузакі;
- в) гразкі торф – шлям;
- г) гразь на дарозе – балота;
- д) бруд, гразь – кал;
- е) гразь, твань – муля;
- ё) вадкая гразь – лепэта [10, т. 2].

У сваю чаргу, у дыялектнай мове лексема гразь мае, акрамя тых, што ёсць у літаратурнай мове, і значэнні 'асадак з вады, які выпадае на дно пасуды', 'іл на дне вадаёма', 'плаў на балоце, дзе калышацца верхняе покрыва'. Як бачым, слова гразь у літаратурнай і дыялектнай беларускай мове з'яўляецца няпоўнаэквівалентным.

Само слова гразь паходзіць ад праслаўянскага *gręzь і суадносіцца з дзеясловам gręziti. У аснове ляжыць *gręz-, якое параўноўваецца з літоўскім grįmsti 'тануць' [19, т. 3, с. 105]. У старабеларускай мове лексема гразь (гразь, грязь, гразь) мела значэнні: 1) *гразь, размокляя ад вады глеба*: все злато къ прировнанию мудрости ест **г**ако

песокъ дробный, и тако грязь имено будеть сребро противу ей; 2) 'балота, багністае месца': одтуль зь Быстрейны Овдеевская грань пошла назадъ черезъ гору напрость рубежами и натесами... да въ Пласкую грязь; 3) 'бруд': какъ можетъ грязь в шмыти чистю крыницю [4, т. 7, с. 186–187].

З коранем гразь- у беларускай мове існуе невялікая колькасць слоў: *гразевы* 'які мае адносіны да гразі', *гразелячэбніца* 'лячэбная ўстанова, у якой лечаць гразямі', *гразелячэнне* 'лячэнне гразямі', *гразішча* 'вялікая гразь, многа гразі', *гразка* 'прыслоўе да гразкі', *гразкаваты* 'крыху гразкі', *гразкі* 1) 'пакрыты граззю'; 2) 'багністы, топкі, вязкі', *гразнуць* 'апускацца ў што-небудзь гразкае, топкае', *грускі* 'такі, у якім можна ўвязнуць; гразкі, багністы' [17, т. 2, с. 74], *загразлы* 'які засеў, завяз у гразі', *загразнуць* 'засесці, завязнуць у чым-н. топкім, гразкім; трапіўшы ў якое-н. непрыемнае становішча, не знайсці сіл выбрацца з яго', *загрузнуць* 'засесці, завязнуць у чым-н. топкім, сыпкім; заняўшыся чым-н., апынуцца ў цяжкім становішчы' [17, т. 2, с. 303].

А таксама *гразевыя вулканы* 'геалагічныя ўтварэнні, якія пастаянна ці перыядычна вывяргаюць гразевыя масы, а таксама гаручыя газы, часта з вадой і нафтай', *гразевыя курорты* 'курорты, дзе адным з асноўных лекавых фактараў з'яўляюцца гразі лячэбныя' [17, т. 2, с. 388].

У дыялектнай мове з коранем граз- існуюць назвы раслін: *гразно*, *гразён* 'куст, корч цыбулі', *гразніца* 'разрастацца карчом; кусціцца' [15, с. 313, 439]; 'нехайны чалавек, які не прытрымліваецца чысціні і парадку' у гаворках сярод шматлікіх іншых мае назвы *гразнух*, *гразнуля*, *гразнота* [18, с. 225–226].

У беларускім анамастыконе іменаванне словамі з коранем гразь- не з'яўлялася актыўным. Сярод прозвішчаў – гэта *Гразноў* [2, с. 116]. Па тэрыторыі Беларусі працякаюць рэчкі *Гразіва* (Гомельская вобл.), *Гразь*, яна ж *Плясна*, *Гнойніца* (Магілёўская вобл.), *Гразнуха* (Віцебская вобл.) [3]. У Брэсцкай, Мінскай і Гродзенскай абласцях назваў населеных пунктаў з коранем гразь- няма, у Гомельскай і Магілёўскай – па два айконімы, у Віцебскай – чатыры: *Гразліва* (Нараўлянскі р-н Гомельскай вобл.), *Гразючка* (Гомельскі р-н), *Гразівец* (*Клімавіцкі і Крас-напольскі р-ны Маг. вобл.*), *Гразі* (*Глыбоцкі р-н Віц. вобл.*), *Гразівец* (Аршанскі р-н, Віцебскай вобл.), *Гразіна* (Аршанскі і Чашніцкі р-ны Віцебскай вобл.), *Гразіўка* (Аршанскі р-н Віцебскай вобл.).

Калі параўноўваць рускую і беларускую мовы, то няпоўнаэквівалентнасць назіраецца як у значэнні самога слова гразь, так і ў вытворных ад яго словах. Так, у рускай мове адсутнічае значэнне 'марскі або азёрны іл, які мае лекавыя ўласцівасці', з падобным значэннем у ёй ужываецца множналікавы назоўнік *гязи* 'озёрный или лиманный ил, некоторые виды торфа как лечебное средство, а также место, где ими лечатся'.

У сваю чаргу, у беларускай мове адсутнічае значэнне 'то, што пачкае, грязнит' [13, с. 148]. Яшчэ ў большай ступені няпоўнаэквівалентнасць і безэквівалентнасць выяўляецца пры параўнанні семантыкі лексем са словаўтваральнага гнязда. Параўнаем: *руск.* грязнеть – *бел.* бруднець; *руск.* грязнить – *бел.* 1) брудзіць, пэцкаць, 2) смяціць, 3) бэсціць, няславіць, зневажаць; *руск.* грязниться – *бел.* брудзіцца, пэцкацца; *руск.* грязно – *бел.* 1) брудна, 2) гразка; *руск.* грязнуля – *бел.* мурза, мазіла, нехайны; *руск.* грязный – *бел.* 1) брудны, 2) гразкі, 3) брудны, брыдкі, непрыстойны [16, т. 1, с. 192].

У слоўніку У.І. Даля знаходзім яшчэ і словы *гязи* 'грязная дорога, тяжелый путь, распутица. Болота, топи, болотистые земли'; *гязник* 'месяц октябрь; распутица'; *гязевики* 'обувь от гязи; калоши'; *гязнуть* 'тонуть, вязнуть в иле, в тине, гязи, топи'; *гязевик*, *гязнуха*, *гязнушка*, *гязёна*, *гязава*, *гязнуша*, *гязнуля* 'неопрятный, грязный человек, неряха, нечеса, неумывка, а также растение'; *гязный* 'покрытый грязью; замаранный, запачканный; загаженный, или затасканный; склонный к образова-

нию грязи; нечистый, мутный на вид; неопрятный, нечистоплотный человек; пошлый, грубый, отвратительный в речах и помыслах' [5, с. 197].

Прааналізаваны матэрыял дазваляе зрабіць вывад, што ў рускай мове пашырыліся вытворныя словы ад кораня гразь- са значэннем 'брудны' ў прамым і пераносным сэнсе. У беларускай жа мове з прамым значэннем ужываецца слова брудны. Часлаў Пяткевіч у манаграфіі «Рэчыцкае Палессе» піша, што з сямі грахоў толькі гнеў і неахайнасць адназначна прызнаюцца палешукамі за грахі: «першы – *наколькі абцяжарвае сумленне, а другі, паводле перакананняў палешука, з-за немыцця рук перад ужываннем хлеба, у адносінах да якога адсутнасць пашаны лічыцца грахам*» [14, с. 543]. Значыць, не такім ужо і «брудным» быў набожны паляшук. Да таго ж, як адзначае А.К. Кіркор, «*въ нравственномъ отношеніи жители Пинского полѣсья во многомъ превосходятъ своихъ бѣлорусскихъ и малорусскихъ сосѣдей... разбои, грабежи, поджоги, святотатство, не знаемъ какъ теперь, но еще въ недавнее время были совершенно неизвѣстны*» [6, с. 350], таму нават зараз слова гразь са значэннем 'пра што-небудзь ганебнае, подлае, нізкае' не набыло пашыранага ўжывання ў мове.

Адзначым, у вопратцы беларуса пераважалі белы і шэры колеры, можна меркаваць, што беларус і ў знешнім выглядзе прытрымліваўся чысціні і парадку. У адваротным выпадку, як кажуць на Драгічыншчыне, *поцылуе бес, шо нывмытый ідэш*. Таму неахайны чалавек не асацыяваўся з чорнай гразню. У беларусаў для называння такога чалавека была зусім іншая матывацыя: *мурза, нямыцька, караўка, абарванец, неахайнік, апушчэнец, лабайда, зачуха, асмолак, расамаха, салоха, пуцкала, швэпла, охлуда, зацупа* і інш. [18, с. 223–228] (параўнаем, рускае *грязевик, грязнуха, грязнушка, грязёна, гряззава, грязнуша, грязнуля* і інш.).

Для называння вязкай, размяклай ад вады глебы, у тым ліку і на дне вадаёма, у беларускай дыялектнай мове існуе шмат іншых слоў (*балота, грузына (грузіна), муля, дрыгва, кал, жабор, буза, муць, глей, твань, ціна*).

Такім чынам, сцверджанне, што для беларусаў гразь з'яўляецца пятай стыхіяй, не знаходзіць пацверджання ў беларускай мове. А ў мове, у геаграфічнай наменклатуры запісваецца гісторыя народа, яго стаўленне да навакольнага свету.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Аксамітаў, А. Прыказкі і прымаўкі / А. Аксамітаў. – Мінск : Беларус. навука, 2002. – 320 с.
2. Бірыла, М. В. Беларуская антрапанімія. 2. Прозвішчы, утвораныя ад апелятыўнай лексікі / М. В. Бірыла. – Мінск : Навука і тэхніка, 1969. – 508 с.
3. Блакітны скарб Беларусі : энцыклапедыя / рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 2007. – 480 с.
4. Гістарычны слоўнік беларускай мовы : у 28 вып. / рэдкал.: А. М. Булыка (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1982–2008. – Вып. 22. – 443 с.
5. Даль, В. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В. Даль. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 736 с.
6. Живописная Россия. Отечество наше в его земельном, историческом, племенном, экономическом и бытовом значении. Литовское и Белорусское Полесье : Репринт. воспроизведение изд. 1882 г. – Минск : Беларус. Энцыкл., 1993. – 550 с.
7. Жывёльны свет : тэат. слоўн. / В. Д. Астрэйка [і інш.] ; навук. рэд. Л. П. Кунцэвіч, А. А. Крывіцкі. – Мінск : Беларус. навука, 1999. – 239 с.
8. Карский, Е. Ф. Белорусы : в 3 т. / Е. Ф. Карский. – Минск : Беларус. Энцыкл., 2006–2007. – Т. 1 : Введение в изучение языка и народной словесности. – 2006. – 656 с.

9. Клышка, М. К. Слоўнік сінонімаў і блізказначных слоў / М. К. Клышка. – Мінск : Беларус. навука, 2005. – 592 с.
10. Лексічны атлас беларускіх народных гаворак : у 5 т. / пад рэд. М. В. Бірылы, Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск, 1993–1998. – Т. 5. – 1998. – 125 с.
11. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 1993. – Т. 2. – 607 с.
12. Ліцвінка, В. Д. Слова міма не ляціць / В. Д. Ліцвінка, Л. А. Царанкоў. – Мінск : Універсітэцкае, 1985. – 149 с.
13. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
14. Пяткевіч, Ч. Рэчыцкае Палессе / Ч. Пяткевіч. – Мінск : Беларус. кнігазбор, 2004. – 672 с.
15. Раслінны свет : тэат. слоўн. / В. Д. Астрэйка [і інш.] ; навук. рэд. Л. П. Кунцэвіч, А. А. Крывіцкі. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – 655 с.
16. Русско-белорусский словарь : в 2 т. / ред. К. К. Атрахович. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск : Белорус. Совет. Энцикл., 1982. – Т. 1. – 648 с.; Т. 2. – 634 с.
17. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / рэдкал.: К. К. Атраховіч (агульн. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Беларус. Савец. Энцыкл., 1977–1984. – Т. 5 : у 2 кн. – 1984. – Кн. 1. – 783 с., кн. 2. – 608 с.
18. Чалавек. Тэматычны слоўнік / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа ; склад. В. Д. Астрэйка [і інш.] ; навук. рэд. Л. П. Кунцэвіч, А. А. Крывіцкі. – Мінск : Беларус. навука, 2006. – 573 с.
19. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы : у 13 т. / рэд. Г. А. Цыхун. – Мінск : Беларус. навука, 1978 – выданне працягваецца. – Т. 10. – 2005. – 325 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.02.2018

Levantsevich L.V. Linguistic and Cultural Context of a Language Unit

The article deals with the conceptual content and national and cultural connotation of the lexical unit «dirt». The material for the study is based on data of the dictionaries and reference books. Connotation meaning is outlined in the analysis of tokens thematic group «dirt» and it identifies the equivalent words of lexical-semantic field of this unit at the level of the Belarusian and Russian languages.

УДК 821.161.3-311.8-4

Г.Ю. Новік

*магістр філал. навук, малодшы навуковы супрацоўнік
Інстытута літаратуразнаўства імя Янкі Купалы
Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі
e-mail: thenameofpear@gmail.com*

САЦЫЯЛАГІЧНЫ ТЫП АСОБЫ АПАВЯДАЛЬНІКА ЯК КРЫТЭРЫЙ ДЫФЕРЭНЦЫЯЦЫІ СУЧАСНАГА БЕЛАРУСКАГА ТРАВЕЛОГУ

Артыкул прысвечаны выяўленню асноўных жанравых адметнасцей травелога. На падставе сацыялагічных канцэпцый навукоўцаў Захаду зроблена спроба класіфікацыі беларускіх травелогаў на 8 разнавіднасцей у залежнасці ад тыпу аўтарскай інтэнцыі. На прыкладзе беларускай прозы пачатку XXI ст. («Камяні тых сядзібаў» К. Цвіркі, «Настальгія» С. Абрамейкі, «Сшыткі» А. Глобуса і «Рома едзе» Р. Свечнікава) акрэслены наступныя рысы падарожных нататак: сумяшчэнне жанравых рысаў нон-фікшн, публіцыстыкі і навуковых даследаванняў; пазіцыянаванне маршрута руху ў якасці стрыжня выказвання; адсутнасць сюжэтнай лініі; эвалюцыя аўтарскай эмпірыі на працягу твора; дыскрэтнасць тэмпаральна-прасторавой арганізацыі, а таксама наяўнасць разнастайных сэнсавых апазіцый.

Уводзіны

Травелог з'яўляецца адным з самых распаўсюджаных жанраў дакументалістыкі, ці нон-фікшн. Існуючы як вынік інтэрферэнцыі геаграфічнага, палітычнага, гістарычнага, этналагічнага дыскурсаў, ён ад самага пачатку выконваў шэраг прагматычных функцый – ад дыдактыкі да вывучэння новых гандлёвых шляхоў. На сучасным этапе колькасць функцый значна павялічылася, гэтаксама як і мадыфікаваўся набор жанравых якасцей. Акрамя рыс, іманентна ўласцівых дакументальнай літаратуры (наданне дакументам і фактам якасцяў мастацкіх вобразаў, прызнанне каштоўнасці ўсіх фактаў, творчая самарэалізацыя аўтара праз кампазіцыйнае вырашэнне твора, наяўнасць незалежных ведаў чытача пра аб'ект расповеду, замена ў асобных творах праўдзівасці праўдападобнасцю і інш.), падарожныя нататкі рэалізуюць і ўласныя. Іх высвятленне з'яўляецца неабходнай умовай пры даследаванні айчыннай літаратуры нон-фікшн, паколькі дазваляе акрэсліць яе спецыфіку, генезіс і далейшыя шляхі развіцця.

Мэта артыкула – выявіць асноўныя жанраўтваральныя рысы травелога. У адпаведнасці з мэтай ставяцца наступныя задачы: вызначыць рэlevantную сэнсавую напоўненасць паняцця «травелог» і вылучыць яго ключавыя адметнасці, акрэсліць разнавіднасці травелогаў, дзякуючы звароту да сацыялагічных канцэпцый паказаць спецыфіку сучасных беларускіх травелогаў. У якасці метадаў даследавання былі выбраны параўнальны і структурна-аналітычны аналіз, а таксама выкарыстаныя элементы нараталагічнага аналізу.

Травелог (ад англ. «travelogue», дзе «travel» – «вандраваць», «logue» – ад старажытнагрэчаскага «логас» – «слова, вучэнне») – падарожныя запісы, якія звычайна складаюцца са звестак пра фізічнае ці ментальнае перамяшчэнне аўтара (прычыны, акалічнасці, маршрут, прыгоды); этнаграфічныя, гістарычныя, геаграфічныя факты пра наведаную мясцовасць; а таксама рэфлексіі падчас вандравання. Жанравая гнуткасць абумовіла вялікую папулярнасць травелога і забяспечыла яму доўгую гісторыю існавання. Яна ж вызначыла шырокі спектр тэкстаў рознага стылю і зместу, якія разглядаюцца літаратуразнаўцамі ў якасці падарожных нататак: лісты, рэляцыі, дарожныя дзённікі,

Навуковы кіраўнік – Г.М. Кісліцына, доктар філалагічных навук Інстытута літаратуразнаўства імя Янкі Купалы Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі

успаміны, нарысы, эсэ, – а таксама этнаграфічныя рэпартажы, матэрыялы разведкі, турыстычныя даведнікі і нават фантастычныя падарожжы.

Галоўнай жанраўтваральнай прыкметай травелога з’яўляецца апісанне вандроўкі. Як сведчыць С. Гаранін у рабоце «Шляхамі даўніх вандраванняў», усталяванне сувязі з «культурнымі зонамі, дзе цывілізацыя налічвала тысячы гадоў гісторыі, садзейнічала засваенню культурных дасягненняў іншых народаў, і гэта перш за ўсё спрыяла зменам на самой Радзіме, фарміруючы новыя погляды, ідэалы і духоўныя каштоўнасці грамадства» [1, с. 5]. Амерыканскі даследчык Д. Кліффард пад вандроўкай мае на ўвазе «ўсеабдымны тэрмін, які ахоплівае дыяпазон больш ці менш валюнтарысцкіх практык пакідання “дому”, каб перайсці на якое “іншае” месца» [2, с. 66]. Маршрут руху ў падарожных нататках выступае як структураўтваральны элемент кампазіцыі, своеасаблівы стрыжань выказвання, сфарміраваны аб’ектыўнай рэчаіснасцю, на які паступова накладваюцца суб’ектыўныя развагі вандроўніка. Варта адзначыць, што такі спосаб размяшчэння матэрыялу ў тэксце паспяхова кампенсуе адсутнасць сюжэту.

Паводле тэорыі І. Жука, першапачаткова матыў шляху ў літаратуры выкарыстоўваўся для «нематэрыяльных» мэтаў, а менавіта для звязвання паміж сабой катэгорый быцця і нябыту: «першавобраз шляху не мог, што называецца, па азначэнні злучаць канкрэтыку рэаліяў “матэрыяльнай культуры” і сацыяльнага “побыту”» [3, с. 159]. І толькі ў выніку шматвяковай эвалюцыі культурнага мыслення адбыліся трансфармацыі, дзякуючы якім шлях часткова страціў метафарычнасць і пачаў усведамляцца больш як фізічнае перамяшчэнне ў абсягу. Адзначым, аднак, што нельга сцвярджаць поўнае «абытаўленне» травелогаў. Падарожныя запісы апрача матэрыяльных, навучальных, забаўляльных мэтаў могуць пераследаваць і духоўныя. Напрыклад, пераасэнсаванне аўтарам свайго жыцця праз далучэнне да сакральных каштоўнасцей адбываецца ў сярэднявечных перагрынацях ці апісаннях сучасных пілігрымак.

Ажыццяўленне падарожжа заўсёды суправаджаецца набыццём вопыту. Эвалюцыя аўтарскай эмпірыі можа перадавацца ў тэксце імпліцытна – праз безрэфлектыўнае пералічэнне найбольш значнай новай інфармацыі, змену стылю пісьма ці лінгвістычнага афармлення. Другі спосаб адлюстравання падразумявае непрыхаваную дэкларацыю. У травелогу набыццё вопыту звычайна азначае перадачу яго чытачам, што зводзіць да мінімуму ролю аўтакамунікацыі, уласцівай, напрыклад, у высокай ступені форме дзённіка і споведзі.

Значная роля аўтарскай рэфлексіі і супастаўляльнага аналізу, зварот да актуальных праблем сучаснасці ў травелогу дазваляюць разглядаць падарожныя нататкі на мяжы нон-фікшн і публіцыстыкі, а зафіксаваныя этнаграфічныя, геаграфічныя, лінгвістычныя адметнасці наведанага рэгіёна надаюць травелогу рысы навуковага даследавання. Варта адзначыць, што апошнія складаюць дакументальны бок травелога, мастацкі ж утвараецца дзякуючы вандроўніку, ад асобы якога вядзецца расповед. Прычым роля аўтара не абмяжоўваецца адборам вартых апісання падзей, вызначэннем іх паслядоўнасці, ацэнкі, але стымулюе стварэнне разнастайных лірычных адступленняў, занатаванне пейзажу, выкарыстанне іншых сродкаў вобразнасці, характэрных для прыгожага пісьменства.

Як і форма дзённіка, травелог можа занатоўвацца з мінімальным часавым інтэрвалам пасля таго ці іншага здарэння. Адпаведна адсутнасць імпульсу ці зручных умоваў для напісання могуць трансфармаваць храналагічна паслядоўны выклад матэрыялу. Акрамя гэтага, катэгорыя часу ў падарожных нататках падпарадкаваная ўзмоцненай суб’ектыўнасці асобы, дзякуючы чаму здатная то пашырацца за кошт мэтанаратываў (лірычных адступленняў, даведкавых уставак, іншых твораў малога аб’ёму), то абрывацца, інвертавацца.

Пэўную кампазіцыйную прадказальнасць у травелогу забяспечваюць акрэсленыя межы – пачатак і завяршэнне вандроўкі, якія звычайна належаць аднаму і таму ж прас-тараваму плану. Аднак гэта не гарантуе аднароднасці апавядання, паколькі такія межы могуць вызначацца фармальна ці ўмоўна, а фінал можа быць адкрытым і прадугледж-ваць завяршэнне тэксту ў нявызначанай будучыні.

У некаторай ступені хранатоп травелога падобны да хранатопу дарогі, які, паво-ле тэорыі М. Бахціна, «валодае больш шырокім аб'ёмам, але накалькі меншай эмацыя-нальна-каштоўнаскай інтэнсіўнасцю, чым хранатоп сустрэчы» [4, с. 392]. Даследчык адзначае, што вобраз дарогі найбольш рэlevantны пры адлюстраванні падзей, якія кіру-юцца выпадковасцю. Як у мастацкай літаратуры, дзе такі хранатоп абумоўлівае сустрэ-чу персанажаў, чые шляхі гіпатэтычна не маглі перасекчыся ў рэальным жыцці, так і ў травелогу ён выконвае аналагічныя функцыі, адаптуючы для чытацкага ўспрыяцця неверагодныя на першы погляд падзеі і прыгоды.

Аднак у падарожных нататках тэмпаральна-абсягавая арганізацыя аповеду ха-рактарызуецца большай дыскрэтнасцю за кошт прысутнасці ў творы разнастайных апа-зіцый, балансаванне між якімі выконвае сюжэтаўтваральную ролю (як і рух па пэўным маршруце). Супрацьстаянне можа адбывацца паміж вандроўнікам і навакольным све-там, унутраным і знешнім бакамі жыцця, мінулым і цяперашнім, горадам і прыродай. Найбольш істотная апазіцыя выяўлена, словамі Л. Юрэвіча, «героямі Я і не-Я». Як слухна адзначае даследчык, дзякуючы такой супярэчнасці ў травелогах перамя-шчэнне ажыццяўляецца не толькі на фізічным, але і на метафарычным узроўні, паколь-кі адбываецца «рух ад аднаго геаграфічнага месца да другога або ад адной культуры да іншай – інакшай» [5, с. 5]. Супрацьстаянне светапоглядных, культурных, духоўных каштоўнасцяў падарожніка і насельнікаў наведанага ім рэгіёну, наяўнасць моўнага бар'еру даюць падставу для ўвасаблення аўтарам у травелогу імпліцытных катэгорый «свой» і «чужы», якія звычайна абумоўліваюцца абставінамі часу і месца, дамінантнай сістэмай каштоўнасцей і кантактамі паміж імі.

Замежныя даследчыкі падарожжаў і падарожнай літаратуры акцэнтуюць павы-шаную ўвагу на асобе аўтара травелога, яго прыярытэтах, матывацыі і асабліва мэтах вандроўкі. Разнастайнасць апошніх абумовіла ўзнікненне сацыялагічных канцэпцый. Так, ізраільскі сацыёлаг Э. Коўэн сцвярджае, што «любое вандраванне па-за межамі звыкллага абсягу прадугледжвае, што ёсць пэўны вопыт, дасяжны “там”... і які робіць жыццё вартым» [6, с. 93]. У залежнасці ад мэт вандроўкі: баўленне часу, уцёкі ад што-дзённай рутыны, пошук страчаных сэнсаў, пілігрымства – навукоўца вылучае пяць ты-паў падарожнікаў: «рэкрэацыйны», «шукальнік зменаў», «шукальнік вопыту», «экспе-рыментатар» і «экзістэнцыяніст» адпаведна. Такая канцэпцыя аказалася даволі жыцця-стойкай і неўзабаве атрымала развіццё ў кнігах французскага семіётыка Ц. Годарава «On Human Diversity. Nationalism, Racism and Exocism in French Thought» (1993) і бры-танскага сацыёлага З. Баўмана «Ponowoczesne wzory osobowe» (1993). Паколькі існа-ванне ўніверсальнай тыпалогіі падарожніка для літаратур усіх краін падаецца малаве-рагодным, таму для травелогаў беларускай літаратуры прапануем уласную.

Як мы мяркуем, першым такім тыпам у гісторыі падарожных нататак на нашых землях з'яўляецца **паломнік**, прадстаўлены ў XII ст. у «Жыцці Ефрасінні Полацкай», а ў XVI–XVII ст. у творах «Перагрынацыя» (1582) М.К. Радзівіла, «Апалогія перагры-нацыі» (1628) М. Смятрыцкага і «Дыярыуш» (1646) А. Філіповіча. Рэлігійныя мэты ў пералічаных тэкстах відавочна саступаюць месца філасофскім, культурніцкім і ідэа-лагічным, адпаведна пратаганіст выяўлены як асоба сацыяльна актыўная і значная.

Другі тып – **этнограф** – з'явіўся ў сярэдзіне XIX ст. Першапачаткова мэты заці-каўленасці аўтараў гісторыяй роднага краю насілі выключна навуковы характар («Ван-дроўкі па маіх былых ваколіцах» (1853) У. Сыракомлі, «Путешествие по Полесью и бе-

лорусскому краю» (1858) П. Шпілеўскага). Аднак на пачатку XIX ст. адбылася аберацыя ў бок апісання паўсядзённага побыту насельніцтва з розных мясцін беларускай зямлі ці параўнання з побытам іншых народаў. Сведчаннем таму – «З дарогі» (1908) Цёткі, «Лісты з дарогі» (1910) Ядвігіна Ш., «Дзесяць дзён падарожжа па Беларусі» (1925) З. Бядулі, «Падарожжа на новую зямлю» (1928) М. Зарэцкага. Краязнаўча-патрыятычны пафас уласцівы і асобным творам другой паловы XX ст., такім як «Паэма дарог» (1961) А. Клышкі і Я. Сіпакова, «Зямля маіх продкаў» (1963) Б. Сачанкі і «Званы ў прадонні азёр» (1969) У. Караткевіча.

Наступную разнавіднасць вандроўніка можна пазначыць як *грамадскага дзеяча*, паколькі такія нататкі ўяўляюць сабой не проста травелог, але апісанне вандроўкі, здзейсненай у прафесійных мэтах. «Уражанні ад паездкі ў Беларускую Радавую Сацыялістычную рэспубліку» (1927) В. Ластоўскага або «Відагоршчы» (1930) С. Знаёмага асвятляюць моманты Акадэмічнай канферэнцыі Інбелкульты ў Мінску і пахода Чырвонай арміі з мэтай калектывізацыі адпаведна, дазваляючы чытачу зірнуць на гэтыя падзеі вачыма ўдзельніка.

Чацвёрты тып увасабляе *турыста* – шукальніка вопыту і з'яўляецца найбольш распаўсюджаным сярод беларускай падарожнай нарысістыкі. Пошукі новых сэнсаў у такіх нарысах адбываюцца дзякуючы знаёмству аўтара з замежнай краінай, з іншым укладам жыцця, які не ўяўляецца неабходным для пераймання, аднак выклікае пэўнае здзіўленне і жаданне падзяліцца ўражаннямі з чытачом. Сюды можна аднесці «Польскі дзённік» (1955) Я. Брыля, «Ад Дуная да Ядрана» (1956) П. Панчанкі, «Тыдзень на Украіне» (1957) Я. Скрыгана, «На тым баку планеты» (1960) і «Душа – не падарожніца» (1962) Я. Брыля, «За акіянам» (1980) М. Лынькова, «Лісты з Амерыкі» (1980) А. Кудраўца, «Палын і васілёк» (1984), «Сум па Бранкавіцкім коле» і «Ліёнскі тыдзень» (1990–1993) С. Законнікава, «Рымскі дзённік» (1987) А. Мальдзіса, «Дзесяць дзён другога адкрыцця» (1988) В. Зуёнка і інш.

На мяжы XX–XXI ст. узніклі апошнія чатыры тыпы, адметныя пісьменніцкімі эксперыментамі з формай і зместам. Да катэгорыі *вандроўніка-філосафа* мы адносім героя падарожных нататак А. Глобуса «Сшыткі» (2004). Такі тыпаж выкарыстоўвае ў якасці імпульса для сваіх разважанняў толькі асобныя заўважаныя рэчы ці з'явы, не звяртаючыся да стварэння цэласнага вобраза наведанай краіны. Пры гэтым не адбываецца параўнання між сабой вобразаў з розных мясцін, гэтаксама як і супастаўлення іх з заўважанымі на радзіме.

Літаратурацэнтрны тып уяўляе сабой падарожніка, маршрут перамяшчэння якога ахоплівае мясціны, звязаныя з жыццёвым і творчым шляхам пэўнага пісьменніка або яго персанажаў. Яскравы прыклад такіх вандроўных запісаў – «Камяні тых сядзібаў» (2004) К. Цвіркі, дзе аўтар падарожнічае па слядах А. Міцкевіча, Я. Чачота, Т. Зана, Я. Баршчэўскага, У. Сыракомлі. Разам з тым азначаны тып спалучае ў сабе рысы *паломніка* і *этнографа*.

Сёму разнавіднасць акрэслім як *алегарыста*, які выкарыстоўвае набыты падчас вандроўкі па замежжы вопыт з мэтай расповеду пра сваю родную краіну. Напрыклад, у «Настальгіі» (2014) С. Абламейкі аўтар праводзіць пэўныя паралелі між краінай свайго пражывання і Беларуссю. Выяўленая розніца падштурхоўвае пісьменніка да глыбейшага даследавання і адпаведна звароту да гісторыі.

Апошні тып вандроўніка – *вандроўнік сінтэтычнага тыпу*, паколькі спектр мэтаў даволі разнастайны. Тут аўтар не толькі спрабуе ўцячы ад рутыны, вынайсці новыя сэнсы, цікава бавіць час, але і ажыццяўляе падарожжа ўглыб сябе, адштурхоўваючыся ад праяваў чужых культур. Найбольш ярка такі тып выявіўся ў «Рома едзе. Кніга 1» (2014) і «Рома едзе. Кніга 2» (2015) Р. Свечнікава.

Літаратурацэнтрычныя падарожныя нататкі «Камяні тых сядзібаў» (2004) Кастуся Цвіркі вытрыманы ў форме традыцыйных нарысаў, дзякуючы чаму адсутнічае адзіны востры канфлікт, дамінантнае становішча займаюць апісанні, а матывы падарожжа шчыльна пераплеценныя з публіцыстычнымі і навуковымі элементамі. Вандроўкі, здзейсненыя па маршрутах, звязаных з жыццёвым і творчым шляхам А. Міцкевіча, Я. Чачота, Т. Зана, Я. Баршчэўскага, Ф. Багушэвіча і іншых творцаў, адлюстроўваюць сінтэз прагматычнага падыходу аўтара (даследчыцкую зацікаўленасць) з духоўна-эстэтычным (ажыццяўленнем падарожжа як даніны памяці). Дакументальную аснову твора складаюць факты, прапушчаныя праз свядомасць пісьменніка. Пры гэтым нават запазычаная з гістарычных і літаратуразнаўчых крыніц інфармацыя становіцца абсягам для адвольнага пераказу і гіпатэтычных меркаванняў. Напрыклад: «Філія Таварыства філарэтаў, відаць па ўсім, была створана і дзесьці паблізу Туганавіч, хутчэй за ўсё ў мястэчку Цырын. Пра гэта ж тут, як-ніяк, было каму паклапаціцца: у Туганавічах падоўгу гасцявалі, прынамсі, чатыры філаматы, ды не простыя філаматы, а самыя завадатары згуртавання – Тамаш Зан, Адам Міцкевіч, Ян Чачот і Ігнат Дамейка, стрыечны брат Марылі Верашчакі» [7, с. 56].

Аповед у творы рэалізаваны з пункту гледжання наратара, які кажа больш за любога з персанажаў. Адпаведна былі зведзеныя да мінімуму выпадковасць у разгортванні падзей, а таксама сэнсавыя апазіцыі. Апошнія, выяўленыя ў тэксце ў выглядзе дыхатаміі «раней» – «зараз», дазваляюць чытачу ацаніць хуткаплыннасць часу і зрабіць высновы наконт неабходнасці захавання гістарычнай спадчыны: «У Люцінцы ад былой сядзібы Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча засталіся толькі ўрослыя ў зямлю камяні падмурка на ўзвышэнні, да якога падступалі хаты невялікай вёсачкі. Мы хадзілі па колішнім селішчы пісьменніка, і мне ўявіўся ўтульны прасторны дом Марцінкевічаў, дзе кожны дзень гучалі галасы сямейнікаў, суседзяў і гасцей» [7, с. 92]. Камунікацыя з чытачом выражаная ў творы і экспліцытна – за кошт прыведзеных напрыканцы кнігі кірункаў для далейшых даследаванняў, якія гіпатэтычна можа здзейсніць рэцыпіент.

Кампазіцыйнае вырашэнне твора адметнае паралелізмам сюжэтаўтваральных узроўняў. Перамяшчэнне фізічнае спалучана з віртуальнай паглыбленасцю ў мінуўшчыну, дзякуючы чаму пашыраны і хранатоп твора, гэтаксама як і пры апісанні ментальных вандровак па замежжы: «Толькі ва ўяўленні я змагу падацца ўслед за паэтам у тыя гарады Еўропы, якія наведваюць або ў якіх жыў беларускі выгнаннік. Гэта – Гамбург, Берлін, Прага, Дрэздэн...» [7, с. 46]. Зварот аўтара да рэтардацыі надаў значнасць многім дэталю і дазволіў скампіляваць у межах твора вялікі аб'ём фактычнай інфармацыі. Разам з тым дзякуючы азначанаму прыёму было запаволенае развіццё дзеяння на ўсіх узроўнях, а ў кожным фрагменце-падарожжы галоўную ролю сталі адыгрываць два прагаганісты – тоесны наратару аўтар і пісьменнік, якому прысвечаная вандроўка.

Алегарычны тып вандроўніка рэалізаваны ў «Настальгіі» (2014) Сяргея Абламейкі. Калі ў «Камянях...» пункт гледжання апавядальніка суіснаваў з пунктамі гледжання іншых персанажаў, то ў «Настальгіі» наратар прэтэндуе на пазіцыю ўсёведаючага аўтара і з'яўляецца па-сутнасці адзіным галоўным прагаганістам. Пункт гледжання другасных герояў выражаны імпліцытна: «мне казалі», «у адным “путеводітеле” прачытаў», «некаторыя кажуць» і інш.

У параўнанні з нарысамі К. Цвіркі твор мае шырэйшы хранатоп (дзеянне ў травелогі разгортваецца ў Беларусі, Каталоніі, Рыме, Германіі, Турцыі, Амерыцы і інш.) і заснаваны на іншым тыпе апазіцыйных паняццяў. Калі ў «Камянях...» яны адбываліся ў межах дыхатаміі «сучаснае – мінуўшчына», то ў «Настальгіі» на першым плане супрацьпастаўленне «свой – чужы», выяўленае экспліцытна – праз параўнанне рэалій сваёй радзімы і наведаных краін. Напрыклад, «Хрушчы ў Каталоніі мажнейшыя за беларускіх» [8, с. 193], ці «У вашай сям'і латкес таксама любілі і гатавалі па нядзелях

на сняданак. Бацька ўставаў параней, абіраў бульбу, грэў патэльню... Латкес у перакладзе на беларускую – дранікі» [8, с. 233].

У першым раздзеле кнігі («Сваё») вобраз Беларусі ўзнік дзякуючы менавіта такім параўнанням, што абумоўлена спецыфікай самаідэнтыфікацыі аўтара: «У Празе вы чужы, а прыехаўшы ў Беларусь, адчуваеце, што і тут – ужо не свой. Вы – паміж» [8, с. 85]. Стан пэўнай адчужанасці пісьменніка паўплываў на яго крытычны погляд не толькі на замежжа, але і на радзіму. Адзначаючы знікненне звыклых назваў, урбаністычную эклектыку сучаснай Беларусі, С. Абламейка разам з тым занатаваў для нашчадкаў вобраз Беларусі ў мінулым (раздзел «Камяні»). Можна сцвярджаць, што рух у першым раздзеле здзейснены не столькі ў гарызантальнай плоскасці (ці паралельнай, як у «Камянях...»). Гэта рух убок, алегарычныя пошукі асобы, што дазволілі ёй сцвердзіць самаідэнтычнасць і перайсці ад адчування сябе ў стане «паміж» да ўсведамлення сябе як беларуса.

Перанос у фокус увагі не перамяшчэння, але ментальных пошукаў адбываецца і ў творы «Сшыткі» (2003) Адама Глобуса. Апавядальніквыяўлены тут як асоба філасофскага складу, чые запісы перанасычаныя выпадковымі вобразамі, уражаннямі, здарэннямі, зафіксаванымі ў адвольным парадку. Нешматлікія фактаграфічныя звесткі ў тэксце выконваюць ролю імпульса для далейшых аўтарскіх развагаў: «У Рыме і цяпер жыве найвялікшы з усіх жывых – Папа Рымскі Ян Павел II. І ты... зірнеш на зачыненыя вокны ягонага канцылярыі. А раптам... Не. Дзіва не адбылося. Папа не вызірнуў з акна. Так лепш, хай працуе» [9, с. 159]. Падобная мастацкая адаптацыя, з аднаго боку, зніжае ўзровень фактычнай інфарматыўнасці, з другога – адкрывае нетурыстычны, побытавы бок жыцця насельніцтва той ці іншай краіны. Большасць фрагментаў не звязаная паміж сабой прычыннай і тэмпаральнай сувязямі, таму паслядоўнасць пры іх працытанні з'яўляецца факультатывнай. Так, «Мірныя крымскія замалёўкі 93-га года» складаюцца з частак «Крымскі колер», «Крымскія сцягі», «Медузы», «Чорныя дахі, шэрыя груды», «Жук-алень» і інш., кожная з якіх мае ўласны сюжэт і хранатоп, характарызуецца закончанасцю думкі і можа выступаць у ролі аўтаномнай мініяцюры.

Непрыяцце тых ці іншых мясцін абумовіла прысутнасць у творы апазіцыі «свой – чужы», якая мае тое ж значэнне, што і ў травелогу С. Абламейкі. Аўтар стварыў агульны вобраз чужых краін праз прызму свайго светаадчування як беларуса: «Але шэры колер палатна выглядаў вельмі па-вясковаму, па-беларуску» [9, с. 214], «Беларусы – індывідуалісты: мой кут, мая хата, мой надзел, мая сям'я, мае дзяды... Вось я ў Варшаве, над якой устаў маладзенькі месяц. Са сваім месяцам у чужым горадзе спакойней» [9, с. 273]. Аднак калі ў «Настальгіі» доўгая адсутнасць аўтара на радзіме вымушае яго да працяглых пераасэнсаванняў, то ў «Сшытках» светапогляд апавядальніка цэласны ад пачатку нарацыі і нязменны на яе працягу.

Нагадаем, што традыцыйныя жанравыя рысы травелога ўключаюць у сябе і эвалюцыю светапогляду вандроўніка, якая адбываецца на працягу падарожжа. Мы вызначылі, што ў «Камянях тых сядзібаў» ролю атрыманага пісьменнікам вопыту адыграла новая інфармацыя, у «Настальгіі» – карэктыроўка самаідэнтыфікацыі, у «Сшытках» – эстэтычныя ўражання. Ва ўсіх згаданых выпадках вопыт пазначаны імпліцытна і амаль не вылучаны з кантэксту.

Іначай адбываецца ў падарожных запісах сінтэтычнага тыпу «Рома едзе. Кніга 1» (2014) і «Рома едзе. Кніга 2» (2015) Рамана Свечнікава. Тут маральна-этычны падсумаванні нясуць значную сэнсавую нагрузку, паколькі ілюструюць індывідуальны шлях асобы да агульнавядомых ісцінаў. Пераасэнсаванне каштоўнасцяў адбываецца на працягу фактычна ўсёй вандроўкі і абумоўлена шэрагам фактараў ад згрызотаў сумлення («Здараецца, мяне свідруюць думкі пра тое, што менавіта мяне варта называць спажыўцом у самым дрэнным сэнсе гэтага слова – я спажываю не тавар, але добрае стаў-

ленне людзей, і часта ў аднабаковым парадку» [10, с. 254]) да падагульнення вопыту, вынесенага з асобных жыццёвых сітуацый («Але ўнутры я смяюся, бо ведаю: сіла ў праўдзе, а яшчэ ў веры, рашучасці і маладосці» [10, с. 134]). Аўтар у адрозненне ад суайчыннікаў-папярэднікаў, акрэсліў межы вандроўкі, сфармуляваўшы на пачатку прычыны падарожжа і пазначыўшы акалічнасці акліматывацыі на радзіме па вяртанні. Дзякуючы гэтаму, у чытача ёсць магчымасць супаставіць першапачатковыя чаканні аўтара з атрыманым вынікам.

Кнігам Р. Свечнікава ўласцівы вялікі дынамізм аповеду, паколькі пад занатаванне трапілі толькі ключавыя уражанні, а паміж падзеямі і іх занатаваннем утварылася адносна невялікая часавая адлегласць. Дзеля глыбейшага пагружэння чытача ў свет вандроўкі аўтар перыядычна пазначаў умовы, у якіх ствараліся запісы: «Гэтыя радкі я пішу, седзячы на сапраўднай палубе ў сонечным моры. Побач ганяюць дэльфіны, і я папіваю тархун грузінскага разліву» [10, с. 17]. Падобныя прыёмы былі выкарыстаныя яшчэ Д. Керуакам у рамане «На дарозе» – яскравым узору падарожных запісаў амерыканскай літаратуры.

Прасторава-часовае вырашэнне тэкста ўскладненае за кошт разнастайных сэнсавых апазіцый. Класічнае супрацьстаянне «свой – чужы» на працягу твора ў асобных выпадках элімінуецца за кошт пошуку аўтарам падабенстваў чужых рэалій са сваёй радзімай: «Аказваецца, ва Уладзікаўказе збіраюць фары ды іншую электроніку для беларускіх трактароў. Радзіма – яна паўсюль!» [10, с. 17], ці «На першым паверсе будынка месціцца магазін хэндмэйд-тавараў – вельмі нагадвае мінскую галерэю “Ў”» [10, с. 72]. Аднак гэтая ж дыхатамія актуалізуецца пры вяртанні героя з падарожжа, паколькі за час працяглай адсутнасці дома адбылося пэўнае адчужэнне. У гэтым выпадку праекцыя «чужых» накладваецца ўжо на вобразы суайчыннікаў, дэзарыентуючы аўтара: «Першае, што выклікае ў нас сур’ёзны дысананс, – гэта татальнае разуменне наваколля: гаворкі мінакоў, арганізацыі руху, усіх надпісаў і шыльдаў. Але яшчэ больш палохае тое, што нашая гаворка становіцца зразумелай людзям навокал... І я, разгублены, не знаходжу сабе месца ў горадзе, дзе пакуль што адчуваю сябе замежнікам» [10, с. 260].

Не менш значнай з’яўляецца апазіцыя «шлях – прыпынак». Калі ў папярэдніх беларускіх травелогах нарацыя разгортваецца непасрэдна падчас «прыпынку» – знаходжаньня аўтара ў пэўнай мясцовасці, горадзе, краіне, то ў падарожных нататках Р. Свечнікава дарога выступае ключавым кампанентам, і большасць здарэнняў, падзей і знаёмстваў звязаныя менавіта з ёй.

Дыхатамія «горад – ненаселеная мясцовасць» прасочваецца ў тэксце не так яскрава і актуальная перадусім пры апісанні падарожжа па краінах з вялікай тэрыторыяй, напрыклад, у гісторыі пра вандроўку на Алтай ці ў Манголію.

Заклучэнне

Жанр травелога ўяўляе сабой падарожныя запісы на мяжы нон-фікшн, публіцыстыкі і навуковых даследаванняў, у якіх адлюстравана фізічнае або ментальнае перамяшчэнне аўтара ў пэўным хранатопе. Маршрут руху ў такіх творах звычайна спрыяе эвалюцыі аўтарскай эмпірыі і кампенсуе сабой адсутнасць сюжэту. Кампазіцыйнае вырашэнне адметнае дыскрэтнасцю тэмпаральна-прасторавай арганізацыі за кошт сэнсавых апазіцый (дыхатаміі «свой – чужы», «вандроўнік – свет», «Я – не-Я» і інш.), а таксама межаў аповеду, ролю якіх адыгрываюць пачатак і канец вандроўкі.

Разгляд беларускіх падарожных нататак праз прызму сацыялагічных канцэпцый дазваляе дыферэнцыяваць іх у адпаведнасці з тыпам вандроўніка на восем тыпаў. Нарачыя адпаведна адбываецца з пункта гледжання паломніка («Перагрынацыя» М.К. Радзівіла, «Апалогія перагрынацыі» М. Смятрыцкага, «Дыярыуш» А. Філіповіча), этнограф («Вандроўкі па маіх былых ваколіцах» У. Сыракомлі, «Лісты з дарогі» Ядвігіна Ш.,

«Паэма дарог» А. Клышкі і Я. Сіпакова, «Зямля маіх продкаў» Б. Сачанкі і інш.), турыста («Польскі дзённік» Я. Брыля, «Ад Дуная да Ядрана» П. Панчанкі, «На тым баку планеты» Я. Брыля, «Лісты з Амерыкі» (1980) А. Кудраўца, «Палын і васілёк» С. Законнікава, «Рымскі дзённік» А. Мальдзіса і інш.), філосафа («Сшыткі» А. Глобуса), вандроўніка літаратурацэнтрычнага тыпу («Камяні тых сядзібаў» К. Цвіркі), алегарыста («Настальгія» С. Абламейкі) і сінтэтычнага тыпу («Рома едзе» Р. Свечнікава).

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Гаранін, С. Шляхамі даўніх вандраванняў : гіст.-тэарыт. нарыс развіцця бел. паломн. літ. XII–XVI стст. / С. Гаранін ; Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы, Беларус. рэсп. фонд фундам. даслед. – Мінск : Тэхналогія, 1999. – 201 с.
2. Clifford, J. Routes: travel and translation in the late twentieth century / J. Clifford. – Cambridge ; London : Harvard University Press, 1997. – 408 s.
3. Матыўная прастора беларускай літаратуры пачатку ХХ стагоддзя : манаграфія / І. В. Жук [і інш.] ; пад рэд. І. В. Жука. – Гродна : ГрДУ, 2009. – 255 с.
4. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Вопр. лит. и эстетики. – М. : Худож. лит., 1975. – С. 234–407.
5. Юрэвіч, Л. Жанры / Л. Юрэвіч. – Мінск : Кнігазбор, 2013. – 528 с.
6. Cohen, E. A Phenomenology of Tourist Experiences / E. Cohen // The Sociology of Tourism: Theoretical and Empirical Investigations. – Abingdon : Psychology Press, 1996. – P. 92–114.
7. Цвірка, К. Камяні тых сядзібаў. Шляхі паэтаў XIX ст. / К. Цвірка. – Мінск : Маст. літ., 2004. – 298 с.
8. Абламейка, С. Настальгія / С. Абламейка. – Мінск : Галіяфы, 2014. – 412 с.
9. Глобус, А. Сшыткі / А. Глобус. – Мінск : Харвест, 2003. – 480 с.
10. Свечнікаў, Р. Рома едзе / Р. Свечнікаў. – Вільня [Вільнюс] : Логвінаў, 2014. – 269 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 19.02.2018

Novik H.Yu. Sociological Type of Personality of the Narrator as a Criterion of Differentiation of Modern Belarusian Travelogue

The article is devoted to the identification of the main genre features of the Travelogue. Due to the appeal to sociological concepts of Western scientists, an attempt was made to classify Belarusian travelogues into 8 varieties, depending on the type of author's intention. On the example of the Belarusian prose of the beginning of the XXI century («Stones of those estates» K. Tsvirko, «Nostalgia» S. Ablameyko, «Notebooks» A Globus and «Roma is going» R. Svechnikau) the following features of road notes are outlined. Among them: combining genre features of non-fiction, journalism and scientific research; positioning the route of movement as a core of the utterance; no storyline; the evolution of authorial empirics throughout literary work; discreteness of the temporal-spatial organization, as well as the presence of a variety of semantic oppositions.

УДК 811.11'37

Д.В. Архипов¹, Н.А. Тарасевич²¹*ст. преподаватель каф. английской филологии
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина*²*канд. филол. наук, доц., зав. каф. английской филологии
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина**e-mail: englang@brsu.brest.by*

ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Статья посвящена проблеме познания реальной действительности, зафиксированной в системе фразеологических единиц современного английского языка. Эмпирические знания человека трансформируются в языковые единицы, которые могут подвергаться переосмыслению, метафоризации, отражая сложное строение как ментальных, так и вербальных средств номинации окружающего мира. Сопоставительный анализ фразеологизмов в родном и иностранном языке позволяет уточнить особенности создания картины мира в ментальном и вербальном аспекте.

Современная лингвистика оперирует такой терминологией, как «картина мира», «концептуальная картина мира», «языковая картина мира», «этническая картина мира», «наивная/научная картина мира». Все это свидетельствует о сложности терминологических номинаций по своему содержанию. Сюда входят представления человека об обществе, его историческом развитии, об эпохе, культуре и др. Являясь необходимым компонентом жизнедеятельности людей, картина мира обуславливает специфический способ восприятия мира, основанный на познавательной, трудовой, преобразовательной деятельности человека. Картина мира также определяется, как «целостный образ действительности, формирующийся в обществе в рамках определенных мировоззренческих установок» [1, с. 226]. С этой точки зрения она может рассматриваться как синоним терминам «мировосприятие», «миропонимание», «мировоззрение», «миросозерцание», «мироощущение».

Само понятие «картина мира» относится к числу фундаментальных, выражающих особенности человека, его бытия, взаимоотношений с окружающим миром и условий существования в нем. Поэтому понимается многими лингвистами как исходный глобальный образ мира, который лежит в основе мировидения человека. Данное понятие репрезентирует сущностные свойства мира в его понимании. Картина мира является результатом всей духовной и материальной деятельности человека.

Принимая во внимание объективность, данность реальной действительности, деятельность человека можно отнести к субъективной стороне. «Картина мира как субъективный образ объективной реальности, не переставая быть образом реальности, опредмечивается в знаковых формах, не запечатлеваясь полностью ни в одной из них» [8, с. 22]. Язык относится к знаковым формам в первую очередь, так как он, хоть порой и приблизительно, но правильно отражает взаимодействие человека с природой. В результате формируется картина мира, имеющая двойственную природу, как неопредмеченный элемент сознания и жизнедеятельности человека и как объективные данные в виде опредмеченных образований, оставляемых человеком в процессе своей жизнедеятельности. «Функции картины мира вытекают из природы и предназначения осознанных представлений человека об устройстве и законах развития реальной действительности, составной частью которой и является картина мира» [8, с. 23–24].

Необходимость установления и объяснения связи между окружающей действительностью и мыслительной деятельностью человека привела к появлению термина

«концептуальная картина мира». Понятие «концептуальная картина мира» исследуется различными науками, каждая из которых рассматривает сущность данного явления в рамках своих проблем и категорий. Лингвистика устанавливает связь концептуальной картины мира и языка, изучает способы фиксации мыслительного содержания средствами языка. Язык не только является частью картины мира, как одна из представленных в сознании семиотических систем, но и на его основе формируется языковая картина мира. Благодаря языку, знание, полученное отдельными индивидами, способно участвовать в коммуникативных процессах, превращаясь тем самым в интересующее.

Концептуальную картину мира, как правило, диалектически противопоставляют языковой. Действительность в сознании современного человека отражается двойкой: концептуально и вербально. Одна из отличительных черт этого процесса состоит в том, что познание окружающего мира и формирование концептуальной системы, как и языковой, не является самостоятельно-субъективным процессом – в большой степени их формирование как бы «навязывается» извне или появляется уже в готовом виде под влиянием языковой картины мира. Языковая картина мира, в таком случае, выполняет функцию ориентации человека в окружающем мире, а также, систематизации получаемой им информации.

По мнению Э.Д. Сулейменовой, «термин “языковая картина мира” возник благодаря включению языка в непосредственное взаимодействие (минуя мышление) с действительностью. На самом деле такого непосредственного контакта языка и действительности нет» [9, с. 125]. Данная точка зрения совпадает с позицией других исследователей, например Б.А. Серебренникова, который считает, что «язык не отражает действительность, а отображает ее знаковым способом» [8, с. 7].

Таким образом, концептуальная картина мира имеет гораздо более широкое понятие, чем языковая. Она представляет собой систему знаний человека, его представлений об окружающем мире. Концептуальная картина мира есть ментальное отображение культурного опыта нации, языковая же картина мира – ее вербальное воплощение, дополняющая содержание концептуальной картины мира с помощью сугубо языковых средств.

Основной единицей концептуальной картины мира является концепт. Этот термин не имеет до сих пор однозначного определения, хоть и прочно утвердился в современной лингвистике. Так, например, Д.С. Лихачев под концептом понимает «своего рода алгебраическое выражение значения, которым человек оперирует в своей письменной речи» [4, с. 6]. Р.М. Фрумкина дает определение концепту как «вербализованному понятию, отрефлектированному в категориях культуры» [11, с. 42]. По мнению Р.И. Павлениса, «концепт – это информация относительно актуального или возможного положения вещей в мире (т.е. то, что индивид знает, предполагает, думает, воображает об объектах мира)» [5, с. 105]. В соответствии с «фундаментальным принципом интерпретации», который лежит в основе теории Р.И. Павлениса, усвоить некий смысл – значит построить некую структуру, которая будет состоять из имеющихся концептов в качестве интерпретаторов или анализаторов рассматриваемого концепта.

В настоящее время в лингвистической науке можно выделить три основных подхода к пониманию и интерпретации концепта, которые базируются на общем положении: концепт – это то, что называет содержание понятия.

Сторонниками первого подхода являются Д.С. Лихачев, Е.С. Кубрякова и др. По их мнению, концепт не возникает непосредственно из значения слова, а «является результатом столкновения значения слова с личным опытом человека или народным опытом» [4, с. 7]. Т.е. концепт выступает в роли посредника между словами и действительностью.

Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев и др. настаивают на семантическом подходе к концепту, понимая его как единицу когнитивной семантики.

Ю.С. Степанов, В.Н. Телия и др. (третий подход) при рассмотрении концепта большое внимание уделяют культурологическому аспекту, когда вся культура понимается как совокупность концептов и отношений между ними. Как следствие, концепт – это базисная ячейка культуры в ментальном мире человека. При таком понимании концепта роль языка является второстепенной, он является вспомогательным средством, формой вербализации концепта.

Отсутствие единого определения объясняется тем, что концепт имеет сложную, многоуровневую структуру, которая включает в себя помимо чисто понятийной основы еще и социокультурную часть, которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им. Она вбирает в себя эмоции, ассоциации, оценки, коннотации, а также национальные образы, присущие культуре носителя языка.

Нам видится правомерным следующее определение концепта: концепт – это семантическое образование, имеющее лингвокультурную специфику и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры. Концепт всегда отражает этническое мировосприятие, но в то же время он отражает содержание всей человеческой деятельности. Он всегда наполнен экспрессивными, эмоциональными, оценочными смыслами. Любой концепт вбирает в себя обобщенное содержание множества форм выражения в естественном языке и во всех сферах жизни человека, которые предопределены языком, он есть результат связи словарного значения слова и этнического опыта человека.

Таким образом, концепт – это «понятие, погруженное в культуру» (по В.Н. Телия и Н.Д. Арутюновой). Он обладает коннотациями, эмотивностью и аксиологичен по своей природе.

Национально-культурная специфика присуща всем уровням языка, но наиболее ярко она проявляется в образных языковых единицах, во внутренней форме которых заложено миропонимание того или иного этноса. Такими единицами являются фразеологизмы. Фразеологические единицы (далее – ФЕ) представляют собой богатейший источник знаний о культуре и менталитете народа. Они отражают особенности быта, нравы, верования, обряды, обычаи, мифы и легенды, прошлое и настоящее этноса.

С лингвистической точки зрения фразеология относится к единицам вторичной номинации. Основной особенностью является эквивалентность слову достаточно сложных по своей структуре образований. С одной стороны, это можно отнести к Библейским традициям иносказания, с другой – к функциональному отражению коллективного опыта нации, который был приобретен в процессе культурно-исторического развития и на основе которого вырабатываются морально-этические ценности определенно-го общества.

Фразеологическая картина мира любого народа – это представление сложных концептов в виде образов. Образность многих английских и русских фразеологизмов связана с повседневными заботами и нуждами человека, обычаями, страхами, способами мышления. Во фразеологии обоих языков можно без труда выделить, например, такие концепты.

• **Субъективно-объективное или объективно-субъективное отношение человека к каким-либо объектам или явлениям.** Подобная оценка выражается языковыми средствами как имплицитно, так и эксплицитно.

В качестве примеров можно привести такие ФЕ: англ. «*great cry and little wool*» – «крику много, шерсти мало» (о малом результате после значительных попыток), «*throw smth in smb's teeth*» – «упрекать кого-либо чем-либо», «*a burnt child dreads the fire*» – «обжегшееся дитя огня боится» (об осторожности, неповторении предыдущих ошибок), «*not worth an old song*» – «не стоит медного гроша» (о чем-либо бесполезном); рус. «заварить кашу» (создать ситуацию, имеющую неприятные последствия), «пуще

горькой редьки» (невыносимо надоедать), «дела как сажка бела» (очень плохо, никуда не годится), «ус в честь, а борода и у козла есть» (о глупых, никчемных людях, принимающих важный вид) и др.

- **Субъективно-объективное или объективно-субъективное отношение человека к другим людям.** Например, англ. «good egg» – «хорошее яйцо» (о славном, хорошем человеке), «conceited as a barber's cat» – «самодовольный человек», «dog in the manger» – «собака на сене» (о человеке, который хранит ненужные ему вещи, в которых нуждаются другие), «keen as mustard» – «полный энтузиазма»; рус. «душа нараспашку» (откровенный, чистосердечный человек), «глядит овцой, а пахнет волком» (о двуличном человеке), «дубина стоеросовая» (о глупом, тупом человеке), «глухая те-теря» (о людях, не замечающих ничего вокруг себя) и др.

- **Эмоции человека.** Например, англ. «like a cat on hot bricks» – «как кошка на горячих кирпичках» – «не в своей тарелке», «walk on air» – «радоваться», «eat one's heart out» – «завидовать кому-либо», «see red» – «разозлиться, прийти в ярость»; рус. «ешкин кот» (выражение досады, недоумения, восторга и пр.), «как на горячих углях» (о человеке в состоянии смущения, растерянности), «посыпать голову пеплом» (сожалеть, раскаиваться), «хоть стой, хоть падай» (о состоянии человека, получившего неожиданное известие) и др.

- **Характер человека.** ФЕ, относящиеся к этой группе, являются довольно многочисленными и часто употребляемыми в обоих языках.

Здесь можно выделить следующие ФЕ: англ. «steel waters run deep» – «в тихом омуте черти водятся», «quiet as a mouse» – «тише воды, ниже травы» (о неприметном человеке), «a lazy sheep thinks its wool heavy» – «ленивой овце и своя шерсть тяжела», «the wolf may lose his teeth, but never his nature» – «волк может потерять зубы, но не свою натуру» («человека ничто не перевоспитает»), «fence-sitter» – «сидящий на заборе» (молчун, занимающий выжидательную позицию), «couch potato» – «бездельник»; рус. «пустая мельница и без ветра мелет» (о глупом человеке, который много болтает), «ни в дудочку ни в сопелочку» (ограниченный, пустой человек), «молока не расплещет» (о скромном, безобидном человеке), «пускать пыль в глаза» (создавать ложное (лучшее) впечатление о себе), «стреляный воробей» (об опытном, бывалом человеке) и др.

Необходимо отметить, что и в английском и русском языках ФЕ, обозначающие положительные черты характера человека (преданность, смелость, трудолюбие и др.), представлены гораздо меньшим количеством единиц, чем ФЕ, отражающие отрицательные черты характера (болтливость, трусость, лень, лицемерие и др.). Это связано с социокультурными правилами и традициями, согласно которым положительные качества и свойства воспринимаются как норма, в то время как отрицательные манеры воспринимаются в качестве отклонений. Интересно отметить и тот факт, что в русской фразеологии существуют идиоматические выражения, характеризующие негативное отношение к труду: «от работы не будешь богат, а будешь горбат», «работа дураков любит», «работа не черт, в воду не уйдет» и др. Подобной тематики в английской фразеологии практически не встречается.

- **Различные состояния человека.** Например, англ. «have a frog in the throat» – «иметь лягушку в горле» (состояние, когда трудно говорить по причине сильного волнения), «keep one's head above the water» – «бороться с трудностями», «hungry as a hunter» – «быть очень голодным», «get into hot water» – «попасть в беду»; рус. «чувствовать себя как рыба в воде» (чувствовать себя комфортно), «загнать в угол» (поставить в трудную ситуацию), «очертя голову» (с большим энтузиазмом), «на бровях» (в состоянии опьянения), «в стельку» (очень пьян) и др. Интересно отметить, что в англ-

лийском языке фразеологизмы этой группы в основном подразумевают некую затруднительную ситуацию или выход из нее. В русской фразеологии все-таки большая часть аналогичных ФЕ в той или иной степени связана с состоянием опьянения: «*кто пьет, тот и горюхи бьет*», «*дали вина, так и стал без ума*», «*бочка вина ядом полна*» и др.

• **Внешность человека.** В качестве примеров можно привести следующие ФЕ: англ. «*like something the cat brought*» – «*выглядеть неопрятно*», «*not a hair out of place*» – «*выглядеть безукоризненно*», «*knee-high to a duck*» – «*от горюха два вершка, маленького роста*», «*eye-sandy*» (о человеке, чья внешность радует глаз), «*as fair as a rose*» – «*прекрасна как роза*»; рус. «*кровь с молоком*», «*писаная красавица*», «*на алый цветок летит мотылек*» (о красивой девушке) и др. В обоих языках красивая, привлекательная внешность ассоциируется с такими словами, как «*rose*» («*роза*»), «*berry*» («*ягодка*»), «*flower*» («*цветок*»), а непривлекательная – «*pig*» («*свинья*»), «*skeleton*» («*скелет*»), «*bag*» («*мешок*»), «*goose*» («*гусь*») и т.д. Например: «*as fat as a pig*» – «*жирный как свинья*», «*a bag of bones*» – «*мешок с костями*» и пр.

• **Деятельность, связанная с финансами, и материальное положение человека.** Например, англ. «*be on the breadline*» – «*быть очень бедным*», «*tighten one's belts*» – «*затянуть пояса*», «*pray through the nose*» – «*потратить много денег*», «*much coin, much care*» – «*много денег, много забот*»; рус. «*у голодного брюха нет уха*» (о бедности, голоде), «*гол как сокол*», «*денег куры не клюют*», «*кататься как сыр в масле*» (жить в достатке) и др. В русском языке в данной тематической группе довольно часто встречаются ФЕ, связанные с понятиями «*брать займы*», «*долг*» и т.п.: «*долг не ревет, а спать не дает*», «*одолжить – заботу нажить*», «*быть по уши в долгах*» и т.д. В английском же языке в основном речь идет о таких понятиях, как «*прибыль, доход*» и «*бедность, отсутствие денег*».

При анализе фразеологических единиц любого языка, как правило, важное место отводится национально-культурным коннотациям. При этом нельзя не отметить важной роли оценочных коннотаций, так как предназначение фразеологизмов как раз и проявляется в характеристике и оценке предметов и явлений окружающей действительности. По мнению Г.В. Токарева, «оценочные коннотации возникают в результате соотношения внутренней формы фразеологизма с культурными установками, фоновыми знаниями, стереотипами и представляют собой результат вербализации того или иного квалифицирующего стандарта» [10, с. 59].

Рассмотрим в качестве примера группу ФЕ с негативными оценочными коннотациями, которая является наиболее многочисленной как в английском, так и в русском языке и в основном по своей семантике ориентирована на человека, часто обозначает отрицательные черты характера. Например, англ. «*all sugar and honey*» – «*весь сахар и мед*» (о слащавом до отвращения человеке), «*as slippery as an eel*» – «*скользкий как угорь*» (об изворотливом, двуличном человеке); рус. «*язык без костей*» (о болтливом человеке), «*семь пятниц на неделе*» (о человеке, постоянно меняющим свое мнение). Вот примеры ФЕ, обозначающих ненормальное физическое или психическое состояние человека: англ. «*have rats in the attic*» – «*быть не в своем уме*», «*white as a sheet*» – «*бледный как полотно/смерть*», «*burn with a low blue flame*» – «*быть очень злым, агрессивным*»; рус. «*реветь белугой*» (о человеке, который очень громко кричит и плачет), «*дойти до ручки*» (о людях, опустившихся, потерявших человеческий облик), «*краше в гроб кладут*» (о человеке, который очень плохо выглядит, больном). Или неприятное или неприемлемое поведение: англ. «*to talk through one's hat*» – «*нести чушь, вздор*», «*give smb the cold shoulder*» – «*игнорировать кого-либо*»; рус. «*ободрать как липку*» (с легкостью обворовать), «*клеить одним клеймом*» (ставить в один ряд) и др.

Негативные коннотации, содержащиеся в семантике таких ФЕ, отражают оценочные нормы, которые характерны для мировоззрения и мировосприятия носителей английского и русского языков. Так, например, всем известный «идеал джентльмена», который является неотъемлемой частью британского менталитета и характеризуется такими качествами, как сдержанность, практичность, воспитанность, вежливость, хладнокровие, стоицизм, образованность, честность, предопределяет негативную оценку проявления качеств прямо противоположных: «*wear one's heart on one's sleeve*» – «открыто выражать эмоции», «*show the white feather*» – «струсить, проявить малодушие», «*more money than sense*» – «бросать деньги на ветер», «*beat a dead horse*» – «продолжать ненужный спор», «*tatter is worse than a thief*» – «болтун хуже вора», «*zeal without knowledge is a runaway horse*» – «усердие без знаний подобно лошади, закусившей удила» и др.

Еще одной характерной чертой британского менталитета является стремление к индивидуализму и уединению (дистанцированности), а также убеждение в том, что совать нос в чужие дела абсолютно недопустимо: «*my house is my castle*» – «мой дом – моя крепость», «*tastes differ*» – «о вкусах не спорят», «*in the privacy of one's thoughts*» – «в глубине души», «*there is no place like home*» – «в гостях хорошо, а дома лучше», «*stay in your own backyard*» – «оставайся на своем собственном заднем дворе» («не лезь не в свое дело») и др.

К негативным характеристикам человека у носителей русского языка можно отнести прежде всего лень: «*лежать на печи*», «*есть молоко, да доставать далеко*», «*ворон считать*», «*лентяй лежит, а лихо бежит*», «*хочешь есть калачи, не сиди на печи*»; глупость: «*мякинная башка*», «*как баран на новые ворота*», «*дуракам закон не писан*», «*без царя в голове*»; равнодушие, черствость: «*моя хата с краю – ничего не знаю*», «*сердце лыком обросло*», «*и бровью не повести*», «*хоть кол на голове чеши*»; злословие, болтливость: «*разводить тары-бары*», «*лясы точить*», «*язык без костей*», «*баба базарная*», «*чесать языком*»; трусость: «*прятаться за чужой спиной*», «*заячья душа*», «*поджать хвост*», «*давать стрекача*», «*трусливому зайке и пенек волк*»; скупость, жадность, зависть: «*денег вволю, а еще б поболе*», «*съел волк кобылу, да дровнями подавился*», «*берут завидки на чужие пожитки*», «*брюхо сыто, да глаза голодны*» и др.

По мнению А.Д. Райхштейна, «большая частотность фразеологических негаций объясняется, главным образом, острой речемыслительной реакцией людей именно на отрицательные факты» [7, с. 11].

В.В. Петров считает, что культурно-национальная специфика критериев оценки ФЕ проявляется, в первую очередь, в форме антропометричности, под которой имеется в виду такое «соотношение объекта оценки и определенного эталона, в котором на первый план выдвигаются свойства, приписываемые человеком этому эталону как символу, независимо от номинативной стороны языковой единицы» [6, с. 10].

Фразеологические картины мира разных народов часто совпадают в отдельных фрагментах и отражают культурное взаимодействие народов, общность мышления либо общие источники происхождения. В английском и русском языках существует значительное количество ФЕ, сходных по своей структуре, образности и стилистической окраске: «*skin and bones*» – «кожа да кости», «*strike while the iron is hot*» – «куй железо, пока горячо», «*have one foot in the grave*» – «стоять одной ногой в могиле», «*pale as death*» – «бледный как смерть», «*there's no smoke without fire*» – «нет дыма без огня», «*sly as a fox*» – «хитрый как лиса», «*if youth but knew, if age but could*» – «если бы молодость знала, а старость могла», «*have heart of gold*» – «иметь золотое сердце», «*be all eyes*» – «смотреть в оба» и др.

Значительное количество английских и русских ФЕ имеют общий первоисточник – Библию, которая оказала сильнейшее влияние на развитие фразеологии всех ев-

ропейских языков: «*bear one's cross*» – «нести свой крест», «*keep as the apple of one's eye*» – «хранить как зеницу ока», «*the root of the evil*» – «корень зла», «*as poor as Job*» – «нищ как Иов», «*cast pearls before swine*» – «метать бисер перед свиньями», «*beat swords into ploughshares*» – «прековать мечи на орала», «*a lost sheep*» – «заблудшая овца», «*vanity of vanities*» – «суета сует» и др.

Однако образное видение мира является национально-специфичным у разных народов и в результате одно и то же значение зачастую выражается с помощью разных образов. Например, «*thin as a rake*» (букв. «худой как кочерга») – «худой как спичка», «*sleep like a dog*» (букв. «спать как собака») – «спать как убитый», «*needs must when the devil drives*» (букв. «нужда заставляет плясать под дудку дьявола») – «нужда научит горшки обжигать», «*silent as a grave*» (букв. «нем как могила») – «нем как рыба», «*hungry as a hunter*» (букв. «голодный как охотник») – «голодный как волк», «*money makes the mare go*» (букв. «деньги заставляют кобылу двигаться вперед») – «деньги и камень долбят», «*laugh in the beard*» (букв. «смеяться в бороду») – «смеяться в кулак», «*be born with a silver spoon in the mouth*» (букв. «родиться с серебряной ложкой во рту») – «в сорочке родиться» и др.

Причин для таких расхождений очень много. Однако можно выделить три главных фактора подобных различий: познание, природа и культура.

Способы познания окружающего мира различны для разных людей и народов. Об этом свидетельствуют различия результатов познавательной деятельности, которые находят свое отражение в специфике языковых представлений и особенностях языкового сознания разных народов. Важным показателем влияния познания на языковые различия является то, что В. Гумбольдт назвал «различными способами видения предметов» [2, с. 52]. Способы видения предметов наиболее ярко проявляются в специфике мотивации и во внутренней форме наименований.

Природа – это, в первую очередь, внешние условия жизни людей, которые по-разному отражаются в языках. Человек дает названия тем местностям, животным, явлениям, которые ему известны, тому состоянию природы, которое он ощущает. Таким образом, именно природа формирует в языке мир ассоциативных представлений человека, которые отражаются в языке сравнениями, коннотациями, метафорами и т.п.

Важнейшим, на наш взгляд, фактором является культура. Эстетические, моральные, социально-исторические и другие нормы и ценности, которые не являются идентичными у разных поколений, проявляются и воплощаются в различных концептуальных и языковых представлениях о мире. В языке фиксируется каждая особенность культурной сферы. Также языковые различия могут быть обусловлены народными обычаями, обрядами, ритуалами, мифологическими представлениями и т.п.

Культурологические, гносеологические и другие особенности языковой концептуализации тесно связаны между собой, а любое их разделение всегда будет условным или приблизительным.

Любой язык неотделим от культуры. Язык не только отражает актуальную культуру, но и фиксирует ее предыдущие состояния, передает культурные ценности от поколения к поколению. Каждый язык имеет свой способ концептуализации мира, т.е. имеет свою особую картину мира. Языковая личность организует содержание высказывания в соответствии с этой картиной.

Природа значения ФЕ тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, его практическим опытом, с культурно-историческими традициями народа. ФЕ добавляют объектам признаки, которые ассоциируются с картиной мира, подразумевают и оценивают дескриптивную ситуацию, выражают отношение к ней. В каждом языке закрепляются те образные выражения, которые имеют прямую ассоциацию с национально-культурными эталонами, стереотипами и т.п. и которые при употреблении в речи отражают присущий той или иной лингвокультурной общности менталитет.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введение в культурологию : учеб. пособие для вузов / под ред. В. Е. Попова. – М. : Владос, 1996. – 336 с.
2. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры : пер. с нем. / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 451 с.
3. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – 3-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 2001. – 743 с.
4. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Изв. Рос. Акад. наук. Сер. лит. и яз. – М. : Наука, 1993. – Т. 52, № 1. – С. 3–9.
5. Павиленис, Р. И. Проблема смысла. Современный логико-функциональный анализ языка / Р. И. Павиленис. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.
6. Петров, В. В. На пути к когнитивной модели языка / В. В. Петров, В. И. Герасимов // Новое в зарубеж. лингвистике. – М., 1988. – Вып. XXIII. – С. 5–11.
7. Райхштейн, А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии / А. Д. Райхштейн. – М. : Высш. шк., 1980. – 143 с.
8. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Б. А. Серебренников [и др.]. – М. : Наука, 1988. – 359 с.
9. Сулейменова, Э. Д. Понятие смысла в современной лингвистике / Э. Д. Сулейменова. – Алма-Ата : Мектеп, 1989. – 160 с.
10. Токарев, Г. В. К вопросу о типологии культурных коннотаций / Г. В. Токарев // Филол. науки. – 2003. – № 3. – С. 56–60.
11. Фрумкина, Р. М. Психоллингвистика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Р. М. Фрумкина. – М. : Академия, 2001. – 320 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.04.2018

Arkhipov D.V., Tarasevich N.A. Particular Reflection of the Conceptual Map by Means in English and Russian Phraseology

The article deals with the reflection of the reality by means of idiomatic language means, which match the facts of the surrounding world with verbal units metaphorically reflecting the cognitive experience of man. Empirical knowledge of a person is transformed into linguistic units, which can be reinterpreted, metaphorized, reflecting the complex structure of both mental and verbal means of nominating the surrounding world. A comparative analysis of phraseological units in native and foreign languages allows us to clarify the features of creating a picture of the world in mental and verbal aspects.

УДК 811.161.1'373.22:811.581'373,22:796.012.1:59

А.Г. Суколен*аспірант каф. русскаго, агульнага і славянскага мовазнаўства
Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Франціска Скарыны
e-mail: ashukajlova@mail.ru***ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «СИЛА» ‘ФИЗИЧЕСКАЯ МОЩЬ’
В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЗООНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ)**

В основу описания зоонимов обоих языков в аспекте культурно обусловленной коннотации положена этнокультурная интерпретация образной составляющей лексического значения, воплощенной в знаковом культурно-национальном пространстве.

Отвлеченные понятия, отражающие различные стороны реальной действительности, формируются на протяжении длительного времени и под воздействием многообразных факторов. По мнению М.И. Стеблина-Каменского, «весьма вероятно, что в более отдаленную эпоху многие абстрактные обозначения явлений (война, битва) или переживаний (ненависть, ужас) были обозначениями более или менее человекообразных существ» [1]. С течением времени лексика такого рода наполнялась все большей степенью абстрактности, и на современном этапе развития языка объяснение базовых отвлеченных понятий практически невозможно без демонстрации конкретных примеров, ситуаций или экспериментов. Зоонимическая лексика, обладающая ярким коннотативным потенциалом, становится уникальным источником познания русских и китайских национально-культурных особенностей осмысления таких важных проявлений внеязыковой действительности, как абстрактные понятия.

Объектом исследования в данной работе являются зоонимы русского и китайского языков, выступающие в качестве репрезентантов понятия «сила». Цель данного исследования заключается в выявлении особенностей вербализации понятия «сила» в сопоставляемых языках.

В русском языке сильным называют хорошо развитого, крепкого человека, обладающего большой физической силой. В русском языке *сила* имеет значение ‘способность живых существ напряжением мышц производить физические движения, действия; физическая энергия человека, животного’ [2, с. 91]. На китайский язык слово *сильный* переводится как 力气大的 (lìqì dà de) (‘обладающий большой силой’). В китайском языке иероглиф 力lì (сила) в прямом значении определяется посредством отсылки к понятиям 力气 (lìqì – ‘энергия, получаемая путем сокращения мышц’) [3, с. 805], и 体力 (tǐlì – ‘мощь, получаемая за счет физической активности’) [3, с. 1281]. Поэтому 力lì (сила), с одной стороны, связана с 体(tǐ – физическим телом), а с другой стороны, представляет собой жизненные силы организма, связанные с энергией 气(qì – ци) – природной силой, наполняющей Вселенную. «Ни в одном из классических китайских трактатов не говорится о том, как выглядит ци или какую оно имеет форму. Сущность *ци* проявляется лишь в его воздействии, например на человека. Все во вселенной состоит из *ци* и действует благодаря ему» [4, с. 825]. Из приведенных определений следует, что в русской культурной традиции образ человека, обладающего физической силой,

Научный руководитель – В.И. Коваль, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского, общего и славянского языкознания Гомельского государственного университета имени Франциска Скарыны

непосредственно связан с наличием внешних физических проявлений (крепкое, развитое телосложение, определенный возраст и др.). В Китае «внешняя сила 外力 (wàilì), возникающая благодаря тренировке мышц и поддержанию тела в должной физической форме» [4, с. 413], не является показательной, так как физически сильный человек только в случае обретения внутреннего равновесия является воплощением гармонии между своим телом и энергией 气 (qì), накопленной в нем.

Для русского человека олицетворением обладателя большой физической силы является богатырь – «воин, обладавший исключительными физическими, волевыми и нравственными качествами, благодаря которым он преодолевал сверхсложные, в масштабе “обычных” человеческих возможностей, препятствия, решал соответствующие социокультурные и государственно-политические задачи, а также побеждал сверхсильных врагов» [5, с. 17]. Воплощение наиболее архаичных представлений о связи природного и человеческого начал – один из древнейших фольклорных персонажей богатырь Волх (Вольга) Всеславьевич – единственный представитель древнейшего русского эпоса, способный превращаться в животных. В былине о Волхе Всеславьевиче упоминаются животные (сокол, волк, тур, муравей), силу которых перенимает богатырь для выполнения своего предназначения. В.Я. Пропп, причисляя Волха к наиболее архаичным русским героям, отмечал, что «в былине прямой веры в оборотничество уже нет, оно использовано только как поэтический прием, но создаться образ героя-оборотня мог только тогда, когда эта вера еще была» [6, с. 72].

Мотив оборотничества наблюдаем и в китайской легенде о 大禹 (= Юе Великом) – одном из древних мифических правителей Китая, усмирившем воды потопа: «Юй подождал, пока жена ушла, покачался из стороны в сторону, превратился в черного медведя, заросшего шерстью, и стал из всех своих медвежьих сил прорывать проход в горе. Он так рьяно работал своей мордой и всеми четырьмя лапами, что камни разлетались во все стороны» [7, с. 175]. Животная природа в данном случае, одерживая верх над человеческой, также помогает справиться с непосильной для обычного человека задачей.

Можно отметить, что сочетание природного и человеческого начал и в образе русского богатыря Волха, и в образе китайского правителя 大禹 (Юя Великого) может не только служить для осмысления физических сил и возможностей человека, но и восприниматься в качестве определенного этапа освоения как русскими, так и китайцами сил природы в целом.

Давая оценку людям, отличающимся большой физической силой, и русские, и китайцы использовали названия животных, что вполне закономерно, поскольку связано с первобытными представлениями человека о природе и ее силах, а также с тотемизмом и восприятием тотемных животных в качестве «животных силы». Восточные славяне возводили в культ и одухотворяли волка, рысь, оленя, лошадь, сокола и др. В Китае также «по сей день существуют национальные и родовые (фамильные) тотемы. Известный китайский ученый Ван Сяодунь (王小盾 «四神: 起源和体系形成») выделяет такие наиболее популярные животные-тотемы, как птица (鸟), змея (蛇), собака (狗), тигр (虎)» [8, с. 9].

Известно, что подражание движениям животных с древности практиковалось мастерами восточных единоборств. «Древние мастера боя в поисках новой техники и способов ее реализации часто обращались к повадкам животных, птиц, змей, насекомых. Появились отдельные приемы, целые системы боя, стили борьбы, нарекаемые именем зверя, характер которого берется за основу» [9, с. 24]. Сравним следующие номинации: 白鹤拳 (báihè quán) (кулак белого журавля), 狗拳 (gǒu quán) (кулак соба-

ки), 鷹拳 (yīng quán) (кулак ястреба), 白蛇赴草 (báishé fù cǎo) (белая змея прячется в траве), 獅脚掌 (shī jiǎozhǎng) (львиная лапа), 黑熊反被 (hēixióng fǎn bèi) (черный медведь пятится назад) и т.д. В энциклопедии боевых искусств отмечается, что «древнейшие формы подражания повадкам животных символизировали исконные свойства человеческой натуры: привязанность к земле (медведь), легкость (птица), силу (тигр) и гибкость (змея). Ранние формальные комплексы были близки к оригиналу – их разучивали, стоя на четвереньках, зачастую завернувшись в мех животного, которому подражали» [4, с. 733].

По данным ассоциативного эксперимента, проводившегося исследователями Ю.О. Коноваловой и Моу Фансяо с целью изучения функционирования зоонимов в русском и китайском языках, в рамках которого 100 человекам (50 русским и 50 китайцам) был задан вопрос «Если человека сравнивают с каким-то животным, то какой он?», отклики на зооним *медведь* (熊) следующие: «медведь для большинства русских (48 %) и китайских (64 %) информантов сильный» [10, с. 8].

Для русской культуры образ медведя имеет сакральное значение, поскольку это животное устойчиво связывается с символикой плодородия, здоровья и силы. В древнерусской языческой традиции «культ медведя воплощает силу почти безграничную, идущую «изнутри», способную исцелять, защищать, влиять на само течение жизни» [11, с. 210]. Вместе с тем в русском народном сознании медведь ассоциируется с сильным, но неуклюжим человеком. Так, персонаж древнерусской сказки «Медведко, Усыня, Горыня и Дубыня – богатыри» Медведко – сын девушки Репки и медведя, лесного царя, – описываемый как человек с медвежьим ушком, или полумедведь-получеловек, обладал огромной физической силой, но был неловким в движениях: *Стукнуло ему пятнадцать лет, стал он ходить с ребятами на игры и шутить шутки нехорошие: кого ухватит за руку – рука прочь, кого за голову – голова прочь* [12].

Вполне закономерно, что в художественных текстах образ медведя используется для описания дородных, крупных и рослых людей: *Родной правнук Лозинского-Шуляка, бывшего гайдамака, – человек огромного роста, в плечах сажень, руки, как грабли, голова белокурая, курчавая, величиною с добрый котел, – настоящий медведь из пуци* (В.Г. Короленко. Без языка).

О здоровом, сильном человеке, обладающем богатырским телосложением, китайцы говорят 虎背熊腰 (hǔ bèi xióng yāo) (спина тигра и поясница медведя): 他本是个典型的北方汉子, 生得身材魁伟、虎背熊腰, 这时却显得有几分憔悴。(Он изначально – типичный пример мужчины из северного Китая, от рождения крупный, сильный, сейчас выглядит изможденным). Чтобы добиться наиболее выразительной характеристики, в обозначенном китайском выражении наряду с зоонимом 熊 (xióng) (медведь) упоминается также и зооним 虎 (hǔ) (тигр).

Как в русском, так и в китайском языках употребляется сравнительный оборот *сильный, как медведь* (像熊一样强壮): *Ростом – как два Христофора. Сильный, как медведь* (В.А. Мезенцев. Чудеса: популярная энциклопедия); *Мой младший брат не только силен, как медведь, но и, как степная лиса, хитер, его противнику нужно быть осторожным*.

Возвращаясь к теме боевых искусств, отметим, что среди множества форм учения Ба-Гуа цюань существует форма «медведь»: «Совершая форму “медведь”, воспроизводим его тупость и пугающую суровость. Говоря о действиях в этой форме, фундаментом которой является беспримерное мужество, назовем способность “Выкорчевывать деревья”, прием “Встряхивая шарить”» [13, с. 53]. Таким образом, медведь вос-

принимается китайцами как животное, обладающее устрашающей физической мощью, с далеко не изящными движениями.

Устойчивое выражение *русский медведь* закрепилось за людьми огромной силы, знаменитыми борцами и атлетами, такими как Иван Поддубный и Александр Карелин. Своеобразную отсылку к образу медведя, подчеркивающую бойцовские качества человека, находим в произведении китайской писательницы Цань Сюэ: 我不能逃走, 可是我必须像熊一样挣扎到底。(Мне нельзя бежать, мне следует, как медведь, бороться из последних сил до конца).

Если для русских образ медведя неразрывно связан с силой, воплощающей дух русского народа, то для китайцев в роли животного, выражающего особое понимание силы, огромную физическую мощь и военную доблесть, выступает тигр. «Воины рисовали голову тигра на щитах; ее гравировали на деревянных дверях военных укреплений для устрашения неприятеля. В древние времена, стремясь вселить страх в стан противника, китайские воины в тигровых шкурах шли на врага с дикими криками, напоминая ревом настоящего тигра» [14, с. 67]. Особое понимание природы тигра отражается и в значении зоонима 虎 (hǔ) (тигр) ‘храбрый, мужественный’: 虎将 (hǔjiàng) (тигр-генерал) ‘храбрый полководец’, 虎臣 (hǔchén) (тигр-министр) ‘важный сановник; министр, твердо проводящий свою линию’, 虎士 (hǔshì) (тигр-солдат) ‘храбрец, герой’, 虎旅 (hǔlǚ) (бригада тигров) ‘бесстрашное войско’. Слова 将 (jiàng) (генерал), 臣 (chén) (министр) и 士 (shì) (солдат) имеют нейтральную коннотацию, но, соседствуя с зоонимом 虎 (hǔ) (тигр) в рамках одной лексемы, также становятся положительно коннотированными. Таким образом, как справедливо отмечает Лю Гуанлэй, «распространенный в духовной культуре как мысленный образ, зачастую связанный с воинственностью, храбростью, упорством, выносливостью, решительностью, несгибаемостью, преданностью, искренностью и другими особенностями, в процессе исторического развития китайской нации тотем тигра стал символом воинского духа» [15, с. 119]. Подтверждением того, что слово 虎 (hǔ) (тигр) вбирает в себя всевозможные положительные характеристики и символизирует воинский дух, является и употребление рассматриваемого зоонима в составе антропонимов. Так, легендарного мастера ушу Хо Юаньцзя (1868–1909), героя борьбы с интервенцией и колонизацией Китая, называли «Желтолицый тигр» [16].

В китайском языке зооним 虎 (hǔ) (тигр) является элементом выражений, характеризующих внешность физически сильного человека: 虎势 (hǔ shì) (облик тигра) ‘крепко сложенный; мощное телосложение’. Например, 他每天到健身房练举重, 把一身肌肉炼得真虎势。(Он каждый день ходил в тренажерный зал, занимался тяжелой атлетикой и развил крепкое телосложение) [17]; 虎威 (hǔwēi) (мощь тигра) ‘человек, имеющий внушительный вид, величественную, грозную осанку’. Например, 我只是不满喇嘛爷似乎轻视了王爷的虎威, 竟不悄悄领着! (Я только лишь недоволен господином Ла Ма, который с пренебрежением относится к внушительному виду господина Ши Лиао, вопреки ожиданиям показавшего, что он не тихий и незаметный). Кроме того, зооним 虎 (hǔ) (тигр) употребляется в составе сравнительного оборота 象老虎一样强壮 (сильный, как тигр): 贺龙同志象老虎一样强壮。(Единомышленник Хэ Луна силен, как тигр).

В современном русском языке в значении ‘храбрый, мужественный, сильный человек’ традиционно употребляется зооним *лев*: *В одном из боев с поляками погиб храбрый Дундич, «лев с сердцем милого ребенка», как прозвал его Ворошилов* (Ока Городовиков. В боях и в походах). Несмотря на то, что лев не является представителем клас-

сической фауны территории России, под влиянием европейской культуры, в которой «лев еще до периода Древней Греции был символом силы и неустранимости» [18, с. 160], зооним *лев* в текстах русской художественной литературы используется в составе сравнительного оборота *сильный, как лев*: *Они сильные, как львы!* (Кир Булычев. Девочка с Земли); *Сын бедного романьольского землепашца, вышел он из народа, сильный, как лев, хитрый, как лиса, достиг вершины власти злодеяниями, подвигами, мудростью – и умер на престоле миланских герцогов* (Д.С. Мережковский. Воскресшие Боги. Леонардо да Винчи). В китайской культуре *лев* является стражем культовых объектов: «Начиная со II века наблюдается распространение изображений львов и преобладание их использования как стражников, сопровождающих душу погребенного в его небесную обитель, размещенных симметрично с двух сторон церемониальной дороги, так называемой Дороги духов – 神道 (shéndào), ведущей к гробнице императора, членов его семьи или высокопоставленных императорских чиновников» [19, с. 459]. Таким образом, употребление зоонима 狮子 (shīzi) (лев) в значении ‘сильный, мужественный человек’ для китайского языка является нехарактерным.

Физически крепких и сильных людей китайцы также называют 彪 (biāo) (мелкий тигр) ‘здоровяк, рослый детина’: 回大人, 是彪下邓世昌, 拜见中堂大人! (Вернувшись уважаемым человеком, здоровяк Дэн Шичан впервые нанес визит канцлеру). Фразеологизм 彪形大汉 (biāo xíng dà hàn) (рослый мужчина с фигурой мелкого тигра) употребляется в значении ‘здоровенный детина; великан, рослый мужчина’: 6月22日下午, 几个彪形大汉闯进李莎的家, 其中的一个人把逮捕证摔到她面前, 厉声说: «你被捕了!» (22 июня во второй половине дня несколько здоровяков вломались в дом Ли Ша, один из них предъявил ордер на арест и сказал, что она арестована). Приведенные примеры свидетельствуют о том, что даже мелкий тигр в понимании китайцев обладает огромной силой. Кроме того, просматривается четкая связь между обладанием физической силой и внешними выражениями ее наличия у человека: высокий рост, широкие плечи, крепкое телосложение и др.

В русском языке мужчину-здоровяка называют *быком*: *Здоровый как бык! Кулаки – по пуду каждый, бицепсы – с полметра* (К. Шахназаров. Курьер). При этом, как и в случае с китайским зоонимом 彪 (biāo) (мелкий тигр), внешние параметры указывают на наличие физической силы: *Здоровый как бык, он мог две минуты держать на вытянутой руке двухпудовую гирию* (А. Михайлов. Капкан для одинокого волка).

В славянской традиции *бык* – воплощение силы и мужского начала. *Быком* называли ряженого, участвовавшего в одной из святочных игр [20, с. 342]: «Юноша, изображавший быка, держал под покрывалом в руках большой глиняный горшок с прикрепленными к нему настоящими бычьими рогами. Смысл игры заключался в том, чтобы бодать рогами девчат и притом так, чтобы им было не только больно, но и стыдно» [21]. Таким образом, бык воплощал мужскую оплодотворяющую силу, а значит, здоровье и силу мужского организма в целом. Кроме того, «исстари в верованиях различных народов именно это животное выступало как эмблема «мужской половой потенции»» [22, с. 64].

Вербализация осознания того, что бык воспринимается русскими как животное, обладающее чрезмерной силой, отражена в значении омонимичной лексемы *бык* ‘промежуточная опора моста’. По этой же причине в 90-е гг. XX в. *быками* стали называть парней мощного телосложения, членов организованных преступных группировок, участвовавших в различных силовых акциях: *К тротуару причалила «девятка» стального цвета, из нее вышли два здоровых парня в майках и шортах – типичные быки с мощными шеями и бицепсами* (А. Житков. Супермаркет). Отметим, что словосочетание *бычья шея* в русском языке имеет переносное значение ‘короткая и сильная’,

а в китайском 牛脖子 (niú bózi) (бычья шея) – диалектное выражение, употребляемое в значении ‘упрямство; упрямец’. Тем не менее привычное для русского языка сравнение *сильный как бык* находим и в китайских текстах: 壮得象条牛: 那水手长人高马大, 壮得象条牛, 服务生根本不是对手。 (Тот боцман рослый и крупный, сильный, как бык, официант ему вообще не противник). Или 头牛 (tóu niú) (бык-вожак): 是你自己要小题大作的, 我壮得象头牛。 (Ты сам делаешь из мухи слона, я сильный, как бык-вожак).

В культуре восточных славян значимым для вербализации понятия «сила» является также зооним *тур*. *Турами* называли первобытных диких быков, самых крупных послеледниковых животных, обитавших в лесостепях и степях Восточного полушария вплоть до середины XVII в. Для восточнославянского эпоса характерным было сравнение храбрых воинов с *турами*: *Буй-тур* народно-поэтическое приложение к имени воина, означающее ‘могучий и храбрый’. Яркое сравнение обнаруживаем в памятнике древнерусской письменности «Слово о полку Игореве»: *Ярь туре Всеволоде! Камо, турь, поскачяше, своимъ златымъ шеломомъ посвечивая, тамо лежатъ поганья головы половецкыя, поскенаны саблями калеными шеломы оварьскыя, отъ тебе, ярь туре Всеволоде!* Данный отрывок указывает на то, что «Всеволод выведен в “Слове” символом боевой доблести и лучших качеств воина» [23, с. 86], а зооним *тур* олицетворяет идею воинственной мощи и физической силы. Современные авторы также используют слово *тур* в сравнительных оборотах со схожей семантикой: *Кирьяк, как тур, здоровый и, как ласка, верткий, а крепко ему от Семушки досталось, покамест его скрутил* (Ю.М. Нагибин. Беглец). В китайском языке зооним 原牛 (yuán niú) (*тур*), как свидетельствует собранный фактический материал, культурной коннотацией не обладает.

Крупные размеры животных могут являться предпосылкой для возникновения ассоциаций, связанных не только с воинственной силой, но и с силой и здоровьем в принципе: *А что я могу ему сделать, если он здоровый, как слон* (В. Войнович. Замысел); *Да я здоровый, здоровый как бык, как лось, как конь!* (Н. Коляда. Рогатка). В некоторых случаях здоровье и физическая сила в сознании русского человека ассоциируются с выносливостью и способностью к тяжелому труду: *Он работал, как вол, он пер, как танк, всем известно* и др. В китайском языке физическая мощь крупных животных зачастую связывается не просто с возможностью выполнять тяжелую работу, а с трудолюбием: 他希望儿女永远像牛一样勤劳。 (Он надеется, что его дети всегда будут трудолюбивыми как быки). Как в русском, так и в китайском языках в указанных значениях могут употребляться зоонимы, в прямом значении называющие животных, не связанных непосредственно с хозяйственной деятельностью человека: *Да-да, сам таскает, ну и что, что тяжелые, он здоровый, как молодой лось, ноги длинные, плечи широкие* (А. Маринина. Чужая маска); 他们就像这大象一样勤劳、善良、憨厚、老实、不善言辞。 (Он трудолюбивый, как слон, порядочный, простодушный, не велеречивый).

Как видим, зоонимы русского и китайского языков активно используются в качестве репрезентантов понятия «сила». В обоих языках названное понятие вербализуется при помощи зоонимов *медведь* – 熊 (xióng) и *бык* – 牛 (niú), что свидетельствует о некоем единстве мышления и единообразии культурно обусловленных коннотаций, лежащих в основе интерпретации образов данных животных. В китайском языке частотными репрезентантами понятия «сила» также являются зоонимы 虎 (hǔ) (тигр) и 彪 (biāo) (мелкий тигр); менее активно данную функцию выполняет зоолексема 象 (xiàng) (слон). В отличие от китайского в русском языке понятие «сила» вербализуется при помощи зоонимов *лев, лось, тур*. Данные различия в первую очередь являются следствием географического положения России и Китая, которое предполагает наличие

определенной фауны на указанных территориях. Кроме того, на различия интерпретации образов животных оказывали значительное влияние социокультурные, этнокультурные и религиозные представления носителей обеих культур.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стеблин-Каменский, М. И. Историческая поэтика [Электронный ресурс] / М. И. Стеблин-Каменский. – Режим доступа: <http://ulfdalir.ru/literature/1476/2352>. – Дата доступа: 23.09.2017.
2. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд. стер. – М. : Рус. яз., 1985–1988. – Т. IV : С–Я. – 1988. – 800 с.
3. 现代汉语规范词典 / 李行健主编. – 北京 : 外语教学与研究出版社, 语文出版社, 2004.1 (2009.4 重印). – 1792 с.
4. Линд, В. Энциклопедия боевых искусств / В. Линд ; пер. с нем. А. В. Волкова. – М. : Астрель : АСТ, 2007. – 927 с.
5. Беляев, Д. А. Былинно-героический концепт «богатырь» как локальный вариант экспликации концепта «сверхчеловек» в отечественной культуре / Д. А. Беляев // Науч. обозрение. Философия. – 2014. – № 1. – С. 17–18.
6. Пропп, В. Я. Русский героический эпос / В. Я. Пропп. – 2-е изд., испр. – М. : Гос. изд-во худож. лит., 1958. – 603 с.
7. Юань, Кэ. Мифы древнего Китая / Кэ Юань. – М. : Наука, 1987. – 527 с.
8. Янгутов, Л. Е. О буддийских религиозных верованиях Китая (ч. 1) / Л. Е. Янгутов // Вестн. Бурят. гос. ун-та. – 2014. – № 1. – С. 8–15.
9. Гриценко, Ю. Б. Тайны гун-фу: ответы вьетнамского мастера Нгуен хонг Ту на 100 вопросов, касающихся некоторых физических, метафизических и духовных аспектов одного из восточных боевых искусств / Ю. Б. Гриценко – Минск : Полымя, 1992. – 88 с.
10. Россия – Китай: этнокультурная специфика речевого общения : монография / под общ. ред. Ю. О. Коноваловой [и др.]. – Владивосток : Владивосток. гос. ун-т экономики и сервиса, 2014. – 324 с.
11. Мозоль, Е. В. Сравнительный анализ культов волка и медведя в древнерусской языческой традиции [Электронный ресурс] / Е. В. Мозоль. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sravnitelnyy-analiz-kultov-volka-i-medvedya-v-drevnerusskoy-yazycheskoj-traditsii>. – Дата доступа: 23.09.2017.
12. Хранители сказок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hobbitaniya.ru/afanasyev/afanasyev84.php>. – Дата доступа: 23.09.2017.
13. Горбунов, И. В. Учение воинского искусства господина Сунь Лутана Ба-Гуа цюань сюэ : метод. рекомендации / И. В. Горбунов. – Кемерово : НОРИС, 1990. – 93 с.
14. Филимонова, Е. Н. Символика животных в переводных произведениях. «Священные» животные (на материале переводов с корейского и китайского языков) / Е. Н. Филимонова // Язык. Сознание. Коммуникация : сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : МАКС Пресс, 2014. – Вып. 26. – С. 51–81.
15. 刘光磊. 中国古代图腾传播的内容、观念与功能 // 宁波大学学报 (人文科学版). – 2010. – Vol. 23, № 2. – P. 119–123.
16. Маслов, А. А. Тайный код китайского кунфу [Электронный ресурс] / А. А. Маслов. – Режим доступа: http://www.ereading.club/chapter.php/108539/97/Maslov_Tainyiy_kod_kitaiiskogo_kunfu.html. – Дата доступа: 23.09.2017.
17. Большой китайско-русский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bkrs.info>. – Дата доступа: 23.09.2017.

18. Кучеревская, Н. Л. Лев в искусстве древнего Боспора Киммерийского / Л. Н. Кучеревская, Н. Ф. Федосеев // Боспор Киммерийский и варварский мир в период античности и средневековья : материалы IV Боспорских чтений. – Керчь, 2003. – С. 160–164.

19. Шмони́евский, Б. Ш. Образ льва в изобразительном искусстве Китая: связующее звено между Востоком и Западом (от Хань до Цин) / Б. Ш. Шмони́евский // Синологи мира к юбилею Станислава Кучеры : собр. тр. / редкол.: А. Кобзев [и др.]. – М. : Ин-т востоковедения РАН, 2013. – Вып. 11. – С. 456–468.

20. Словарь русских народных говоров / под ред. Ф. П. Сороколетова ; гл. ред. Ф. П. Филин ; сост.: О. Д. Кузнецова [и др.]. – Л. : Наука, 1968. – Вып. 3 : Блазнышка – Бяшутка. – 360 с.

21. Зайковский, Э. Культ быка у предков беларусов [Электронный ресурс] / Э. Зайковский. – Режим доступа: <http://inbelhist.org/kult-byka-u-predkov-belarusov/>. – Дата доступа: 20.09.2017.

22. Павлова, Л. В. У каждого за плечами звери: символика животных в лирике Вячеслава Иванова : монография / Л. В. Павлова. – Смоленск : Смолен. гос. пед. ун-т, 2004. – 264 с.

23. Прохоров, А. А. О туровских преданиях / А. А. Прохоров // Працы гіст. факультэта : навук. зб. / рэдкал.: У. К. Коршук (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БДУ, 2006. – Вып. 1. – С. 85–100.

24. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ruscorpora.ru. – Дата доступа: 23.09.2017.

25. Center for Chinese Linguistics PKU (CCL) [Electronic resource]. – Mode of access: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/. – Date of access: 23.09.2017.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 21.11.2017

Sukolen A.G. Verbalization of a Notion «Power» ‘Physical Power’ in Russian and Chinese Languages (on the Material of Zonomic Lexis)

The article is devoted to verbalization of a notion «power» based on zoonym lexis in Russian and Chinese. Ethno cultural interpretation with regard to image basis of lexical meaning revealed in significant cultural-national environment lies at the root of zoonym lexis found in both languages and resided at culturally determined connotation.

УДК 821.161.3:82-3:39

Е.В. Тарасова

*аспірант 3 года дзёнавой формы обучения каф. беларускай і замежнай літаратуры
Беларускага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта імя М. Танка
e-mail: elena0602@mail.ru*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ГОТИЧЕСКОГО КАНОНА С ФОЛЬКЛОРНОЙ ТРАДИЦИЕЙ В БЕЛОРУССКОЙ ПРОЗЕ

В статье рассматриваются отдельные элементы белорусской готической традиции. Отечественные писатели, опираясь на европейскую готическую прозу, закладывали основы национального готического повествования. Я. Борщевский, М. Горецкий, В. Короткевич, используя готическую поэтику, концептуально осмысливали проблемы национальной истории, народа, отдельной личности. Интерес к готике проявляет и современная белорусская литература и искусство. Сочетание классических элементов литературной готической традиции с белорусским фольклором образует особый тип литературно-художественного сознания, требующий нетрадиционного оформления литературных явлений.

Элементы ужасного и сверхъестественного присутствуют в фольклоре многих народов: в архаических балладах, исторических хрониках, священных писаниях. Средние века породили самые невероятные суеверия, из уст в уста передавались легенды и предания об оборотнях, ведьмах, вампирах и призраках. Изображение ужасов, страшных сцен, чудовищ можно обнаружить в литературе различных эпох («Сатирикон» Петрония, «Метаморфозы» Овидия, «Божественная комедия» Данте Алигьери). Однако искусство слова о сверхъестественном как литературный феномен возникло только в XVIII в. в Англии на фоне кризиса культурно-исторического сознания.

Белорусская литература рубежа XVIII–XIX вв., несомненно, подверглась влиянию новых европейских литературных тенденций. Так, у белорусско-польского поэта Юзафа Бака готические мотивы прослеживаются в поэтическом сборнике «Роздум пра непазбежную смерць» (1766). Однако традиции готического романа ярче всего проявились в белорусской литературе XIX в. В жанре готической прозы, используя белорусские реалии, писала Анна Барбара Мостовская-Радзивилл. Ее сборник на польском языке «Мае забавы» («Moje rozrywki») (1806) включает приключенческие рассказы с элементами тайны («Не заўсёды так робіцца, як гаворыцца», «Замак Канецпольскіх» «Матыльда і Даніла»). События в этих произведениях разворачиваются в старинных замках с подземными туннелями, обязательно присутствуют родовое проклятие, загадочные сны, преступления и наказание.

В XIX в. Ян Борщевский широко использует готические, фантастические образы в прозаическом сборнике «Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях» (1844–1846). Через призму белорусских легенд и преданий писатель раскрывает своеобразие жизни, морально-этический облик жителей северной Беларуси, где люди верят в злых духов, оборотней и чернокнижников. Я. Борщевский посредством языческих образов и сюжетов старославянской мифологии воплотил в произведениях образ белорусского народа. «Я. Баршчэўскі скарыстаў у сваёй творчасці не збор асобных тэкстаў – паданняў, легендаў, песняў, а ўсю вуснапаэтычную культуру народа – фальклор», – отмечае Н. Хаустович [1, с. 8]. Писатель рассматривает не только отдельные аспекты жизни и быта простого человека, но и его мировоззрение, моральные принципы. С помощью образов-символов фантастических существ и явлений Я. Борщевский

Научный руководитель – Т.Е. Комаровская, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой белорусской и зарубежной литературы Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка

увлеченно раскажывае історыю беларускай зямлі XVIII в.: «У нашых ваколіцах старыя памятаюць шчаслівейшае жыццё, калі было яшчэ шмат пачцівых, стараных і працавітых людзей; у той час, кажуць, кожны гаспадар меў у дастатку зямлі, і радзіла зямля заўсёды добра, хапала хлеба і корму жывёле... Цяпер жа кожны паўпанак, маючы колькі ўбогіх хацін, дораг аплаціць за карэты і багатыя строі, вымудраецца, каб здабыць грошы: прадае жывёлу і апошні хлеб, даводзіць бедны люд да таго, што той мусіць кожную вясну карміцца горкім бабоўнікам» [2, с. 145–146].

Использование в произведении фантастического элемента обычно позволяло писателям эпохи романтизма уходить от ненавистной действительности, перенося место действия своих произведений в дальние страны в поисках «золотого века». Что же касается Я. Борщевского, то «ягоны зварот да мінуўшчыны – гэта не імкненне ідэалізаваць яго. Гэта, у першую чаргу, разуменне таго, што акурат там, у патрыярхальным ладзе жыцця знаходзяцца карціны тых асноў, якія абумоўліваюць, прадвызначаюць экзістэнцыю народа» [3, с. 23]. Фантастические образы беларусского автора позволяют приобщиться не только к истории и легендам родного края, но и через сверхъестественное постичь духовный мир личности белоруса, истоки ее формирования.

Книга «Шляхтич Завальня...» представляет собой сборник рассказов-притч, в которых сверхъестественное и фантастическое используется автором с целью вызвать интерес у читателя и донести глубокий жизненный смысл собранных историй. Встреча с фантастическим – экстремальная ситуация для героев многих рассказов, где проявляется их сила или слабость духа. Но Борщевский-писатель не навязывает свою концепцию мироздания, он заставляет читателя размышлять самостоятельно. Многие моменты в его историях окутаны таинственностью, и поэтому они столь притягательны. Фантастические образы аллегоричны и отражают философскую концепцию автора, суть которой в том, что только честным трудом, искренней верой в Бога и состраданием к ближнему человек может творить добро.

Так, в произведении «Апавяданне першае. Пра чарнакніжніка і пра цмока, што вылупіўся з яйка, знесенага пеўнем» раскажываецца про злого пана и его слугу Карпа, продавших души дьяволу. Чернокнижник обладает анималистическими чертами: «нізкі, худы, заўсёды бледны, вялізны нос, як дзюба драпежнае птушкі, густыя бровы, пагляд яго – як у чалавека ў распачы ці вар’ята» [2, с. 95]. Облик героя, его манера говорить и одеваться противопоставляются традиционно беларусскому. Но даже золото и чары чернокнижника не смогли сделать пана счастливым. Попавшего в немилость к пану Карпа выгоняют из поместья. Самого Карпа раскажчик характэрызуе як чалавека «несумленнага і лянiвага» [2, с. 97], гатовога продаты душы дьяволу ради жэніцьбы на Агапке. Явление чернокнижника Парамона на свадьбе Карпа сопровождается страшными природными аномалиями, которые наводят ужас на гостей: «Нечакана нібыта маланка асвятіла хату і нейкі незвычайны шум пачуўся за сцяною. Пацямнела полымя свечак, усе заціхлі ды пазіралі адно на аднаго... Але пасля гэтага здарэння дзіўная была перамена ў той хаце; кожнага апанаваў нейкі неспакой, некаторыя з прысутных бачылі загадкавыя і страшныя праявы: то на дварэ, то ў цёмных кутках хаты. Аднаму падалося, што нейкае страшыдла, зарослае валасамі, з-за сцяны ўглядаецца ў вакно; другому здалося, што на печы сядзіць нейкі карузлік з велізарнай галавою, чорны, як вугаль; іншы бачыць нібыта таго чарнакніжніка, які вучыў пана штукам шатанскім і золата рабіць» [2, с. 100].

Сам змей неоднократно являецца Агапке в образе прекрасного молодого человека: «І тут заходзіць малады мужчына, прыгожа апрануты, на руцэ шмат залатых пярсцёнкаў, падпяразаны шырокім чырвоным поясам. Агапка ўзіраецца ў незнаёмы твар, што здаваўся досыць прыемным, толькі пагляд яго быў праніклівы, і першае ўражанне ад яго было страшнае» [2, с. 104]. Змей, обещаю девушке красивую и безбедную жизнь,

пытается ее соблазнить. Но добрая и набожная Агапка способна увидеть зло в красивом облике, и как только она говорит, что ей важнее всего спокойствие души и божья защита, нечисть исчезает. Автор предостерегает читателя: самое опасное зло есть именно то, что является в светлом облике, однако красивые одеяния и блеск золота не способны скрыть черную душу. Сделка с дьяволом не принесла Карпу счастья: его дом, ставший пристанищем темных сил, сгорел после того, как ксендз справил святой обряд.

Многие рассказы книги «Шляхтич Завальня...» содержат идею, что деньги, заработанные нечестным трудом и полученные от нечистых сил, не приносят удовлетворения, а счастье стоит искать совершенно в других вещах: «Здароўе, шчырая праца – гэта найдаражэйшы скарб для добрага чалавека. Дрэнна, калі хто шукае дапамогі ад нячысціка. Ты яшчэ малады, працуй, Бог дапаможа» («Зухаватыя ўчынкі») [2, с. 114].

Нечистая сила часто появляется в моменты душевных колебаний героев рассказов Я. Борщевского. Так, охотник Семен из «Вужовай кароны» готов на все, лишь бы порадовать пана. Герой заключает сделку с нечистью, которая дает ему в услужение страшного пса. Сделка с дьяволом теряет силу, когда Семен обращается к Богу, целуя святое распятие. Герою рассказа «Ваўкалак» вернуть внешний и внутренний человеческий облик помогают искреннее раскаяние и добрые дела. Любовь к девушке и невозможность быть вместе приводят Марка к разочарованию. На свадьбе любимой он превращается в оборотня, вынужден скитаться по свету и жить вдали от людей. В рассказе невероятное и фантастическое передано сквозь призму сна. Сам момент погружения персонажа в сон не зафиксирован, но именно с момента свадьбы Марк превращается в оборотня, и с ним начинают происходить невероятные вещи: «Бачу: я – чалавек. Вопратка тая самая. Якую я надзеў колісь, ідучы на Алёніна вяселле. Не верыў, што гэта было наяве. Баяўся скрануцца з месца, абы толькі не зніклі такія салодкія мроі» [2, с. 135]. Марк, пройдя через подобные испытания, приходит к выводу, что с человеком могут случаться самые необыкновенные метаморфозы.

Писатель Я. Борщевский убедительно доказывает, что только человек высоких моральных принципов способен победить зло, которое предстает в образах ужа, черного пса, белой сороки. Поэтому фантастические персонажи у автора воплощают в основном слуг дьявола и чистое зло. Но зло, как предостерегает писатель, может принимать и притягательные образы неземной красоты, которые манят и уговаривают довериться им. Так, в рассказе «Вогненныя духі» главный герой Альберт просит темный дух принять более приятный человеку облик: «Не хачу бачыць цябе ў такім чорным і страшным абліччы, – сказаў Альберт. – Вярніся ў агонь і, выкупаўшыся ў белым полымі, з’явіся да мяне з белым тварам, з лагоднейшымі вачыма і ў пекным вобліку маладога чалавека» [2, с. 187].

Не все герои Я. Борщевского способны противостоять искушению, соблазнам. Отсутствие крепкого морального стержня и желание обладать несметными богатствами без всяких на то усилий толкает их к трагедии и разочарованию. Вот только осознание своей духовной нищеты наступает слишком поздно, именно над такими людьми зло получает абсолютную власть, подчиняют своей воле, превращая их в жалких рабов.

Как полагает исследователь творчества писателя Николай Хаустович, Я. Борщевский использует иррациональное как художественный прием, он никогда рационально не интерпретирует фантастическое, в отличие от европейских романтиков. «Фантастыка ў яго творчасці – гэта літаратурная ўмоўнасць, гэта аўтарскае мастацкае дапушчэнне. Яно мае на мэце не выяўленне ўласна фантастычнага, а раскрыццё з дапамогаю фантастычных сродкаў гісторыі падзелаў Рэчы Паспалітае, анексію Беларусі царызмам. Вядома, што такая фантастыка аніяк не матывавалася, а яе асноўная функцыя – патрыятычна-выхаваўчая» – отмечает Н. Хаустович [1, с. 66].

Определенный интерес к инфернальному и мистическому проявляет и Максим Горещкий. Атмосферу загадочного и таинственного тонко передает писатель в рассказах «Патаёмнае», «Цёмны лес», «Страхаццё», «Што яно?», «Трасца». Эти произведения по праву можно назвать национальной готической новеллистикой. Белорусский писатель, опираясь на традиции Ф. Достоевского, Н. Гоголя, Л. Толстого, Я. Борщевского открывает читателю новую страницу духовной жизни своего народа, богатство его фольклорного наследия, жизненную философскую мудрость. Богатое наследие (легенды, курганы, сказки) и есть то «патаёмнае», что притягивает своей страшной таинственностью и загадочностью: «Страшна там у восень цёмную, калі пушча стогне, а ваўкі выюць, а скігоча неведама хто, быццам душаць каго, быццам хто ведае што... Жуда вялікая на сэрцы ўзнямаецца» [4, с. 57].

Следует отдать должное умению М. Горещкого стилистически тонко создавать картину и атмосферу ужасно страшного, таинственного: «Аж стогне сяло, аж ваўкі ў лесе выюць, пудзяцца, дзівяцца, ажно птушкі на ноч цёмную супакоіцца не могуць – так гуляюць вяселейка людзі добрыя... Хата... Штось нядобрае робіцца там. Стары памірае...

– Ратуйце! Ратуйце! – кліча смяротнік. – Нясеце з хаты абразы, – кажа ён бабе сваёй, – а то я памерці не магу...

Як шалёны, як неспадзеўкі падпечаны, ускочыў з лаўкі страшны кананік.

Кінуўся пад абразы і схапіў сярэдні абраз – Госпада Саваофа. У адзін мах ірвануў і падняў над галавою высока... Сунулася на зямлю старая, збялеўшы, як папера, і нямеючы ад страхоцца чартоўскага.

– Гру-ру-ру! – загрузкала ўвушшу, быццам груд каменя вялікага з гары пасыпаўся...» [4, с. 53–55].

М. Горещкий, повествуя об иррациональном ужасе, фиксирует глубинное, бессознательное человека. В произведениях писателя тесно сопряжены сверхъестественное и фольклорно-мифологическое наследие белорусов, при этом у М. Горещкого нередко присутствует просветительский дидактизм («Роднае карэнне»): «– Дзядуля! Ваўкі!.. – А калі й ваўкі, ці мы іх баяцца будзем? Прыйдучь, паляскочучь зубамі ды і пойдуць, куды ім паказана, – без клопату сказаў дзед. – Што вы, дзядуля? Паганяць коней трэба: мо ўцячом... А то станем ды цяпло раскладзём, да свету не падступяцца. – Нічога, абойдзеся й так. Я заговор ведаю... Ваўкоў было штукі чатыры. Яны беглі з бакоў і спераду і торкаліся мордамі ў ногі коням, але не чапалі... Дзіва! У лесе набеглі, круціліся, морды конскія нюхалі, а не завалілі, Што гэта? Заговор? Чараванне? Гіпноз?...

– Дзедку, родненькі, дык што ж гэта? Скажыце, у чым прычына? Што тут к чаму, як жа?..

– Што? Пра ваўкоў? Дык тут жа няма нічога дзіўнага. Я змалку ведаў гэту павадку ваўчыную... Выбягуць яны, і тут ад злой радасці, што напалі на пядуху, як сціснуць зяпу – разявіць не могуць: бегаюць каля жывёлы, мордамі яе толькі – таўхіль! – падтаўхиваюць, носам па горле мацаюць, а зарэзаць ніяк не здолеюць» [4, с. 76–77].

Названия произведений М. Горещкого («Патаёмнае», «Цёмны лес», «Страхаццё», «Што яно?», «Трасца») подчеркивают озабоченность человека потусторонним миром, говорят о сложностях бытия, об усложненной нарратологической структуре этих произведений («Што яно?», «Князёўна», «Страхаццё»). М. Горещкий интересно вплетает в новеллы о страшном авантюрно-приключенческий элемент. Так, в новелле «Страхаццё» автор дает пародийную характеристику герою-крестьянину Гавриле Печкуру, который бравировал своей смелостью по отношению к мертвым: «Баяцца?! Каго? Чаго? Мерцвякоў іншы баіцца... Чаго, каб у яго хто спытаў. Памёр чалавек, закапалі, пахавалі – і кікс. З зямлі быў, у зямлю і пойдзеш, зямлёю будзеш. Сатлее, струпахлее на прах, і амін, усё... А баяцца трупехлі, гною, зямлі – не ведаю! Здаецца, цяпер і сярод на-

шага брата мала дурных. Поп ці ксёндз мяне чортам страшыць... А ці бачыў ён сам ас-татняга чарцяночка? І ці відзеў нячысціка хоць адзін разумец на свеце? Ну?» [4, с. 86]. Найвысшей эмоциональной точки напряжения в новелле достигает финал, где герой умирает от страха, услышав голос сельского вора, спрятавшегося от дождя под теремок на кладбище.

Сохраняя самую атмосферу «тайны и ужаса», М. Горецкий приспособливает ее к своему замыслу. Техника открытого конца, усложненная композиция, частичная мотивировка появления сверхъестественного в жизни героя способствовали тематическому, жанровому, поэтологическому разнообразию национальной прозы.

Таким образом, Я. Борщевский, М. Горецкий закладывали основы готической новеллистики, героями которой выступали представители самых разных социальных групп населения, а местом действия становилась сельская действительность. Белорусские писатели (особенно М. Горецкий), акцентируя внимание читателя на одном событии, активно включали в произведения о страшно таинственном «психологический» элемент, который способствовал актуализации проблемы сознательное/бессознательное, содействовал психологизации национальной прозы.

Интерес к готической традиции проявился и у В. Короткевича, что видно на примере повести «Дикая охота короля Стаха». Ученый-фольклорист Андрей Белорецкий отправляется в путешествие в глухой уголок Беларуси. Пейзаж местности, куда едет герой, напоминает «малюнкi да страшнай казкі» [5, с. 26]. Переломный момент в путешествии происходит темной ночью, дороги не видно, и герой доверяется инстинкту лошадей. Так происходит перемещение молодого фольклориста из столицы с его городской цивилизацией к дому-замку Надежды Яновской. Старый огромный замок напоминает скорее не жилое пространство, а мрачную тюрьму. Законы рода не позволяют Надежде покинуть дом, где обстановка и портреты предков напоминают о родовом проклятии, которое тяжелым бременем лежит на плечах девушки: «Велізарныя, змрочныя залы з траскучым паркетам, змок па кутах, вечная пройма, пах пылу і мышэй і холад, такі холад, што стыне сэрца, холад, настоены стагоддзямі...» [5, с. 36]. Надежда является фактически пленницей в своем собственном доме; девушка отмечает, что «дом цягне з людзей жыццё» [5, с. 44], он неуютный и заброшенный, его архитектурный стиль делает здание похожим на «замшэлыя, старыя бярлогі» [5, с. 48]. Надежда Яновская – последняя из своего рода, обреченного на смерть королем Стахом, который когда-то проклял своего убийцу до двадцатого колена.

Дом и местность вокруг свидетельствуют об упадке, серый пейзаж болот, тьма и холод побуждают автора сравнивать природу у замка с лесом из «Божественной комедии» Данте. Яновская живет в адском ожидании собственной смерти, она, как отмечает автор, «жывы труп» [5, с. 45], а ее дом – «трухлявая труна» [5, с. 212]. Пугающие ночные шаги, которые приписывают Маленькому Человеку, и призрак Синей Дамы наводят ужас на обитателей замка. Местная легенда о дикой охоте короля Стаха, рассказанная Андрею Белорецкому управляющим, и таинственная атмосфера места приводят к тому, что молодой фольклорист в попытках рационально истолковать загадочные происшествия приходит к выводу: «чаго не здараетца» [5, с. 61] на этом свете.

Отдельные персонажи повести В. Короткевича наделены чертами животных: Дубатовк сравнивается с медведем [5, с. 83], у Вороны говорящая фамилия и черные безжизненные блестящие глаза [5, с. 84], Маленького Человека автор сравнивает с обезьяной («доўгія, нялюдскія пальцы» [5, с. 207]) или жабой, у Бермана пальцы как змеи [5, с. 143], а описывая внешность Гарабурды, автор употребляет слово «морда» [5, с. 165]. Животного в этих персонажах больше, чем человеческого, у них и инстинкты животные: эти люди утратили мораль и ради своей выгоды готовы на все.

Древняя легенда позволяет В. Короткевичу погрузиться в прошлое с его тайнами и нравами. Дикая охота окутана мрачной таинственностью, Андрей Белорецкий подробно описывает свое состояние необъяснимой тревоги перед встречей с дикой охотой: «Нейкае незразумелае пачуццё выразна сказала мне, што я не адзін на раўніне. Што было гэта, другое, я не ведаў» [5, с. 123]. Герой характеризует охоту как «оно». Появлению охоты, как правило, всегда предшествуют определенные звуки – сотрясающаяся земля и топот копыт. Туман, укрывающий землю, способствует созданию атмосферы сверхъестественного. Белорецкий отмечает, что на него двигалась «цёмная маса» [5, с. 124], в которой позднее он угадал силуэты всадников. «Цмяныя цені коннікаў беглі ад дарогі на ўскос да дрыгвяністай лагчыны. Веялі па ветры плашчы-велеісы, коннікі прама, як лялькі, сядзелі ў сядле, і ніводны гук не далятаў адтуль. Менавіта ў гэтым маўчанні і было самае жахлівае», – отмечает герой. З. Фрейд полагал, что жуткое «имеет начало в давно известном, в издавна привычном» [6]. Полная же тишина делает охоту явлением необычным, пугающим и ставит ее реальность под сомнение. «Нешта нечалавечае было ў гэтым паляванні. Гэты нялюдскі крык – такі не мог вылятаць з чалавечых грудей. Пошчак капыт, які гучаў толькі часам» [5, с. 170], ошеломил Андрея Белорецкого.

Готический прием, когда прошлое с помощью фольклорных мотивов и образов (родовое проклятие и легенды о дикой охоте) вторгается в настоящее, становится неотъемлемой частью повести и существенно влияет на мировоззрение героев и их будущее. Повесть построена как исторический документ, где Андрей Белорецкий, будучи в преклонном возрасте, пишет летопись давно минувших дней своей юности и уверяет читателя, что «тут праўда, шчырая праўда, толькі праўда, хоць вам давядзецца пакласціся ў тым толькі на адно маё слова» [5, с. 19]. Через столкновение различных исторических пластов (XVII и XIX в.) В. Короткевич глубоко осмысливает прошлое и по-философски размышляет над настоящим и будущим. О. Шинкаренко отмечает, что «міфатворчасць па-рознаму праяўляецца на розных этапах развіцця нацыянальных літаратур. Тым не менш яна заўсёды плённа служыць дзейным сродкам асэнсавання не толькі мінулага, але і сучаснага, прадбачання будучага. Дзякуючы звароту да найбольш значных нацыянальных міфаў, таленавіты пісьменнік здольны стварыць новую эстэтычную рэальнасць, у якой праз пераканаўчыя мастацкія вобразы і іншыя прыёмы і сродкі паэтычнай сістэмы сцвярджаюцца гуманістычныя ідэалы і адмаўляюцца іх антыподы, прапачваюцца лёсавызначальныя моманты нацыянальнай гісторыі» [7, с. 40].

В повести В. Короткевича широко использованы элементы готического романа: родовое проклятие, готический замок среди серых болот, таинственная атмосфера, привидения, счастливый финал. Детективный элемент усиливает напряжение и чувство тревоги в произведении. Следуя традициям «сентиментальной готики» (А. Радклиф), сверхъестественное у В. Короткевича получает рациональное объяснение.

Интерес к готическому не затухает и в современной белорусской литературе и искусстве. С конца 80-х гг. XX в. писатели пробуют экспериментировать, вводя в свои произведения нетрадиционные сверхъестественные элементы («Лялька» Н. Костюкевича, «Незламная свечка», «І тады я памёр» А. Козлова). Литературовед Р. Козловский отмечает: «Беларускія пісьменнікі хутчэй скарыстоўвалі гатычную паэтыку, асобныя вобразы ў сваёй творчасці, чым цалкам пераймалі ўсю сістэму мастацка-выяўленчых магчымасцей гэтага стылю» [8, с. 176]. Из современных авторов, использующих готический элемент в прозе, можно назвать Л. Рублевскую. Ее роман «Скокі смерці» (2011) погружает читателя в атмосферу таинственного и пугающего, а мистическая повесть «Ночы на Плябанскіх Млынах» (2006) в чем-то напоминает истории Я. Борщевского из книги «Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апаваданнях».

Детективный сюжет с готическими элементами положен в основу романа В. Гапеева «Праклён» (2013), где писатель сделал попытку осмыслить в новом ключе исто-

рическое и фольклорное наследие белорусов. Современный белорусский автор детективных романов О. Тарасевич также использует элементы готики в своем творчестве («Абярэг Святога Лазара» (2012), «Карты вялікага чараўніка» (2014)). Белорусский краевед В. Садовский издал книгу «1813» (2016), написанную в жанре «зомби-хоррора», где действие происходит в XIX в. в замке дяди Михала Огинского после отступления наполеоновской армии. Белорусскому писателю А. Геращенко принадлежит цикл мистико-фантастических рассказов «Пропойские истории», основанный на древних белорусских легендах и преданиях.

Интерес к готике сегодня проявляется не только в литературе, но и в кинематографе. Так, в 2010 г. был снят белорусский мистический триллер «Масакра», на который режиссера вдохновили Я. Борщевский и В. Короткевич. В основу фильма положены новелла «Локис» П. Мериме и мотивы старобелорусских легенд. Ведутся съемки фильма ужасов «Упыри», где повествуется о страшных событиях с группой молодежи на белорусских озерах в Купальскую ночь. В 2017 г. увидел свет первый белорусский независимый интернет-сериал в жанре ужасов на белорусском языке «Заклятыя скарбы» по мотивам белорусских легенд и преданий.

Таким образом, готическая литература прошла долгий путь развития. Интерес зарубежных и белорусских авторов к сверхъестественному не ослабевает и сегодня. Современные готические произведения сильно отличаются от готической литературы второй половины XVIII в. Одна из главных особенностей современной готики состоит в том, что она выработала философско-эстетическую систему, которая обуславливает тематику, проблемы и определяет сюжетные линии произведений. Литература ужасов заостряет внимание на вопросах соотношения жизни и смерти, добра и зла, на страхах и переживаниях как отдельного индивида, так и общества в целом. Сверхъестественный элемент в литературе выходит на первый план именно в переломные эпохи истории, и в этом видится своеобразная попытка бегства от реальности в вымышленный мир. Большое количество готических произведений приходится на кризисные периоды в жизни общества, когда назревает необходимость адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни, когда человек чувствует дискомфорт и нестабильность. Актуальность готической традиции обусловлена тем, что через призму ужасного, сверхъестественного авторы осмысливают морально-эстетические, психологические, нравственные проблемы социума.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хаўстовіч, М. В. Мастацкі метада Яна Баршчэўскага / М. В. Хаўстовіч. – Мінск : БДУ, 2003. – 204 с.
2. Баршчэўскі, Я. Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях / Я. Баршчэўскі // Выбр. тв. – Мінск : Беларус. кнігазбор, 1998. – С. 81–282.
3. Хаўстовіч, М. В. Паэт і казачнік азернага краю / М. В. Хаўстовіч // Выбр. тв. / Я. Баршчэўскі. – Мінск : Беларус. кнігазбор, 1998. – С. 5–28.
4. Гарэцкі, М. Збор твораў : у 4 т. / М. Гарэцкі ; рэдкал.: А. М. Адамовіч [і інш.] ; Акад. навук БССР, Ін-т літ. імя Я. Купалы. – Мінск : Маст. літ., 1984–1986. – Т. 1 : Апавяданні, 1913–1930 / рэд. С. А. Андраюк ; падрыхт. тэкстаў і камент. М. П. Кенькі. – 1984. – 446 с.
5. Караткевіч, У. С. Дзікае паляванне караля Стаха : апавесць. Зямля пад белымі крыламі : нарыс / У. Караткевіч. – Мінск : Маст. літ., 2008. – 493 с.
6. Фрейд, З. Жуткое [Электронный ресурс] / З. Фрейд. – Режим доступа: <http://freudproject.ru/?p=723>. – Дата доступа: 03.03.2018.

7. Шынкярэнка, В. К. Нястомных пошукаў дарога : праблемы паэтыкі сучаснай беларускай гістарычнай прозы / В. К. Шынкярэнка. – Мінск : Беларус. навука, 2002. – 208 с.

8. Казлоўскі, Р. Готыка ў творчасці Міколы Касцюкевіча (на прыкладзе апавядання «Лялька») / Р. Казлоўскі // На Нёманскай хвалі : літ. альм. – 2014. – № 4. – С. 176–182.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.03.2018

Tarasova E.V. Interaction of Gothic Canon Elements with Folklore Tradition in Belarusian Prose

The article investigates some elements of Belarusian Gothic tradition. National writers, relying on European Gothic prose, laid the foundations of national Gothic narrative. J. Barszczewski, M. Haretski, U. Karatkievich, using the Gothic poetics, conceptually comprehend the problems of both an individual and people, national history. Modern Belarusian literature and art show interest in Gothic as well. The combination of classical elements of Gothic literary tradition with folklore heritage of Belarusians forms a special type of literary and artistic consciousness. Which requires an unconventional design of literary phenomena.

УДК 81'42

3.3. Сидорович

канд. филол. наук, доц. каф. русской филологии
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы
e-mail: Sidorovich_ZZ@grsu.by

ТЕКСТООБРАЗУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНТРОПОНИМОВ

Рассматривается имя персонажа как важный элемент художественного образа, одно из доминантных средств характеристики героя, необходимое звено в раскрытии авторского замысла, неотъемлемый элемент стиля писателя. Функционирование антропонима в художественном тексте зависит от системных свойств имени собственного и обнаруживается на всех уровнях текстовой организации. Его восприятие и осмысление происходит с опорой на текст. На материале новелл А.П. Чехова представлены основные функции имени персонажа в раскрытии разнообразных смыслов текста, которые возникают у читателя благодаря повторам и непрерывному деривационно-мотивационному процессу взаимодействия единиц номинации при порождении и восприятии текста. Антропоним как текстовый знак является смысловым опорным элементом текста, а его роль доминирующей.

Введение

Имена собственные – неотъемлемая часть языка, знак формирования языкового сознания – занимают особое место в современных лингвистических исследованиях, т.к. антропонимы углубляют знания о лингвоментальных характеристиках людей, отражают историю того или иного народа и развитие языка, сохраняют и передают из поколения в поколение определенные концепты национальной культуры.

Имена собственные являются особым лингвокультурным феноменом: антропоним приобретает реальное значение, содержанием которого является конкретное представление об определенном индивидууме в жизни; антропоним приобретает метафорическое значение в художественном тексте, раскрывая авторский замысел через тот или иной образ; антропоним становится новым именем человека в Интернет-коммуникации, презентуя возможные качества личности при виртуальном общении.

Актуальность исследования обусловлена научным интересом к личным именам и их функционированию, развитием антропонимики, культурно-исторической значимостью подобных исследований. Система антропонимов отдельного текста, имеющая определенный, заданный автором смысловой, изобразительный, эстетический и функциональный потенциал, базируется на доминантном именовании и формирует в тексте определенные лексико-деривационные связи, необходимые для актуализации авторского замысла. Чтобы увидеть, как «работает» имя собственное в художественном тексте, необходимо рассматривать оном не изолированно, а в тесной связи со всей художественной системой произведения и в контексте всего ономастического пространства.

Антропонимика (греч. ἀνθρωπος – человек, ὄνομα – имя) – раздел ономастики, изучающий антропонимы – имена людей, их отдельные составляющие (личные имена, отчества, фамилии, прозвища, псевдонимы и т.п.); их происхождение, эволюцию, закономерности их функционирования [1]. Антропонимика выделилась в 60–70-е гг. XX в. из ономастики. Знакомство с научной литературой, освещающей проблемы антропонимики, показывает их сложность и нерешенность. Исследования личных имен основаны на различных критериях: семантических и структурных, прагматических и функциональных, этимологических, собственно лингвистических и экстралингвистических (В.Д. Бондалетов [2], М.В. Карпенко [3], В.А. Никонов [4], И.Э. Ратникова [5], А.В. Суперанская [6; 7], Л.В. Успенский [8] и др.).

Цель статьи – определить роль антропонима как единицы именовании в тексте на материале новелл А.П. Чехова.

Данное исследование функционирования личного имени базируется на пяти авторских предположениях, которые развивают и конкретизируют гипотезу о доминантности антропонима в предложении, в тексте и их подсистемах и проходят проверку при исследовании реальных проявлений текстообразующего потенциала имени и его дериватов:

1. Процессы образования языковых единиц протекают на уровне мыслеречевой и речемыслительной деятельности, скрыты от непосредственного наблюдения и выявляются только в тексте при считывании его смысла и интерпретации.

2. Антропонимы, как и их деривационные варианты различной лексико-грамматической природы, являются доминантой в обнаружении авторского замысла текста.

3. Наглядно демонстрируют связь семантики, словообразования и текстообразования лексико-деривационные ряды, порождаемые в процессе функционирования антропонима в тексте.

4. Познание роли личного имени в реализации авторского замысла раскрывает закономерности связи и взаимодействия семантической и структурной организации текста.

5. Доминирующая роль антропонима в текстообразовании предопределена его знаковой природой и обнаруживается на всех уровнях текстовой организации.

В центре внимания лингвистов и литературоведов – нарративная стратегия автора: каким образом автор описывает последовательность происходящих событий, как он их трактует, какие языковые средства и как использует, какой тип повествования выбирает, какие лексико-грамматические и стилистические категории и выразительные средства оказываются в тексте ключевыми и т.п. Текст рассматривается с точки зрения триады «автор – текст – читатель», и процесс коммуникации принимает усложненные формы. Нарратив (нарратология – особая научная дисциплина, изучающая закономерности организации повествовательных структур, которая получила название, соответствующее предмету изучения [9, с. 148–149]) предстает при этом как специфическая речевая ситуация, отделяющая автора от его высказывания и формирующая разнообразные формы коммуникативного взаимодействия не только автора с его героями и с читателем, но и формы взаимодействия героя (героев) и читателя.

Исследования языкового материала свидетельствуют о том, что в формировании текста участвуют единицы различных уровней в их взаимозависимости и взаимодействии. Формальные, содержательные, стилистические и другие особенности художественного текста складываются под влиянием составляющих его структуру языковых единиц. Последние приобретают в нем определенную тексто-функциональную направленность, поскольку они выступают в тексте не только как относительно самостоятельные сущности, но и как составляющие более крупного единства.

Текстовое функционирование антропонима актуализирует все заложенные в слове системные свойства (принадлежность слова к семантической группе, деривационной парадигме, лексико-грамматической категории или разряду) и способности к потенцированию у него новых, а фактор частотности употребления позволяет достоверно выявлять текстообразующие и системные свойства слова и моделировать их. При этом «деривационный потенциал слова означает готовность быть производящим (перспективное функционирование) и быть произведенным (ретроспективное функционирование). Деривационный потенциал слова реализуется в тексте и, соединяясь с его (текста) деривационной энергетикой, участвует в формировании непрерывного деривационно-мотивационного процесса... Эскалация смысла осуществляется по всем позициям деривационной парадигмы. Формально-семантические дериваты являются с этой точки зрения деривационными вариантами исходного специфицированного значения» [10]. Значение слова, обусловленное не только внелингвистическими факторами (дено-

тативными или психологическими), но и интралингвистическими (в частности, синтагматическими) связями слова, реализуется в конкретных фразах в результате семантического взаимодействия их единиц [10].

Пятиэлементная система-парадигма русского антропонима (собственно имя, фамилия, отчество, псевдоним и прозвище) может быть полной и неполной: в тексте обнаруживаются лексико-деривационные ряды антропонимов, где характеристика героя может быть представлена прозвищем, где отсутствует собственно имя, где к герою обращаются только по фамилии, где выражается авторское отношение к персонажам через прием «безымянности» и т.д. В художественном тексте превалирует неполная парадигма, обусловленная нарративной стратегией автора. Так, в новелле А.П. Чехова «Анна на шее» представлена неполная парадигма имени *Модеста Алексеича* и главной героини *Анны – Ани – Анюты – Анны на шее*. Девушка из бедной семьи проходит путь от целомудренного неприятия светского благополучного мира, где она была *Аней* и *Анютой* (делала все, что хотел муж, и злилась на себя, что он обманул; боялась мужа, трепетала его; страх носит уже давно; боялась сказать что-нибудь против) к метаморфозам поглощения светской жизнью и встраивания в иерархию жизни в качестве не просто светской дамы *Анны* (шла гордая, самоуверенная, в первый раз чувствуя себя не девочкой, а дамой), но светской львицы (танцевала страстно... переходя с рук на руки... смеясь и не думая ни о муже, ни о ком и ни о чем; имела успех у мужчин; и давнишний страх... казался ей смешным; уже не боялась *Модеста Алексеича* и тратила его деньги; не просила, не требовала, а только посылала счета), превратившейся в *Анну на шее*.

Использование уменьшительно-ласкательных форм в номинации братьев *Петю* и *Андрюши*, *Анюты* и *Ани* (сокращенное разговорное) раскрывает их образы и передает чувства испуга, жалости, боязни перед отцом, которые испытывают героини.

Порой социальный статус героя в тексте становится его именем. Например, в новелле А.П. Чехова «Смерть чиновника» главный герой *чиновник Иван Дмитрич Червяков* (в тексте единожды упоминается его имя) противопоставлен *генералу Бризжалову*. Парадоксальная ситуация (*помер* от страха, что *чихнул* на голову генерала), несоответствие между формально незначительной причиной и трагическим событийным последствием подводит читателя к подтексту «говорящих» фамилий и заставляет его задуматься о ценности жизни. Тем самым обнаруживается страшная власть мелочей: мелочности чувств и мыслей, мелочных желаний и интересов.

В «Попрыгунье» антропоним участвует в реализации сложнейшей коллизии новеллы, предложенной А.П. Чехову В. Билибиным, который писал: «Изобразите мужа-тряпку, но изобразите в симпатичном свете: он тряпка потому, что без ума любит жену (возможно ли такое?), и ему больно сделать какую-либо неприятность. Он думает ей угодить подобным поведением, а она не то немножко жалеет его, не то слегка презирает» (6 апреля 1886 г.) [11, с. 27]. *Ольга Ивановна*, главная героиня новеллы, увлечена своими поклонниками, холит себя, отдается дилетантским занятиям живописью, музыкой и за этими пустяками *прозевала* единственное подлинно ценное в своей жизни – любовь мужа, Великого Человека и Врача, профессионала и подвижника науки. Он любит ее и спасает другого, самоотверженно жертвуя собою, но для героини его существование исчерпано фамилией *Дымов*: человек не более, чем дым.

По иронии судьбы муж *Ольги Ивановны* оказался «обыкновенным» человеком. А.П. Чехов не дает прямых авторских оценок *Дымова* ни как врача, ни как человека, почти не говорят о нем и героини новеллы. Но на протяжении всего повествования разбросаны краткие авторские замечания, помогающие понять и величие героя, и силу его любви к людям [12, с. 77]. Интеллигентный, скромный, преданный делу *Дымов* умирает, исполнив свой врачебный долг. Это настоящий ученый, отдающий науке все свои знания, силы, время и даже жизнь. Подтверждение тому – слова *Коростелева* о *Дымо-*

ве как о чудесном человеке и многообещающем ученом: *Добрая, чистая, любящая душа – не человек, а стекло! Служил науке и умер от науки. А работал, как вол, день и ночь, никто его не щадил, и молодой ученый, будущий профессор, должен был искать себе практику и по ночам заниматься переводами...*

Ольга Ивановна, «прыгающая» от одного «великого человека» к другому «великому человеку», «проглядела», что именно Дымов был тем необыкновенным, редким, великим человеком, которого она так искала. В семантике существительного «попрыгунья» заложена динамика поведения героини: ей не сидится на месте, свойственна неопределенность в поступках, в делах и чувствах.

Образы главных героев новелл А.П. Чехова, не будучи наделенные разработанным характером, в тексте выступают носителями немногочисленных, но акцентированных, шаржированных характеристических черт внешности, манеры мышления и поведения.

Рассредоточенные в отрезках текста личные имена, коррелируя между собой, вносят значительный вклад в смысловое сцепление высказывания, в создание связного текста. Читатель извлекает из текста его фабульный смысл, благодаря личному имени героя, следит за развитием фактографического плана произведения, с более или менее развернутым изложением сюжетной канвы. Повтор имени и его лексико-деривационные варианты сообщают читателю индивидуально-авторское понимание событий, причинно-следственные связи описанных явлений, их значимость в жизни людей, требуют толкования, повторного и углубленного чтения, т.к. представляют собой скрытую информацию, извлекаемую из текста, благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения.

«Активность читательского сотворчества проявляется не только в освоении, но и в поисках собственного пути воссоздания того, что задано в тексте во всю его колеблющуюся глубину» [13, с. 43]. Следовательно, повтор не является случайным элементом, а, наоборот, выступает в качестве ведущего средства семантической связи, акцентирует наиболее значимые моменты содержания произведения, несет концептуальную нагрузку в тексте. Textoобразующая, смыслообразующая, способствующая раскрытию авторского замысла функции повторов рассматриваются во взаимодействии с информативной, стилистико-композиционной, экспрессивной функцией и с системой целого текста, так как адекватное рассмотрение функциональных аспектов повтора может быть осуществлено лишь в рамках целого текста, а не отдельного предложения.

Заключение

Модальное богатство и в то же время единообразие в выборе номинации героев произведения характеризуют и стиль писателя, и модус художественной действительности, и авторский концепт. «Антропоним в роли доминанты системного объединения онимов в тексте является текстовой вехой, при этом реализуя принцип антропоцентричности художественного текста» [14, с. 152].

Таким образом, антропонимы в художественном тексте:

а) способствуют развертыванию и накоплению фактуальной информации, на основе которой синтезируются концептуальная информация и подтекст, созданию лейтмотива всего произведения;

б) обеспечивают возможность накопления объема информации (каждое последующее производное служит объяснению, уточнению значения предыдущего), необходимого для его ретроспективного осмысления;

в) участвуют в смысловой связанности отдельных частей и нарратива в целом;

г) формируют эмотивно-оценочный смысл всего произведения и оказывают эмоциональное воздействие на читателя;

- д) раскрывают образы героев произведений;
- е) помогают осмыслить авторскую картину мира;
- ж) служат средством переакцентуации предшествующей информации в связи с дальнейшим прочтением произведения;
- з) влияют на глубину и прочность смысловых связей с содержанием текста;
- и) создают тематическую связь текста.

Формируя авторскую художественную картину мира, антропоним полностью реализует свои природные текстообразующие потенции: приобретая определенную текстовую глубину, обогащаясь семантическими оттенками, он задает микротемы текстовых фрагментов, интегрирует фразы, становится лексическим экспликатом фактуального, образного и идейного смыслов текста.

Полученные результаты позволяют снять ряд вопросов, неизбежно встающих при интерпретации конкретных антропонимов и в связи с проблемой понимания текстов, поэтому полезны для работы с художественным текстом в научных и учебных целях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антропонимика [Электронный ресурс] // Википедия. – 2007. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>. – Дата доступа: 12.04.2016.
2. Бондалетов, В. Д. Русская ономастика / В. Д. Бондалетов. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
3. Карпенко, М. В. Русская антропонимика : конспект лекций спецкурса / М. В. Карпенко. – Одесса : Изд-во Одес. ун-та, 1970. – 42 с.
4. Никонов, В. А. Имя и общество / В. А. Никонов. – М. : Наука, 1974. – 278 с.
5. Ратникова, И. Э. Имя собственное: от культурной семантики к языковой / И. Э. Ратникова. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2003. – 213 с.
6. Суперанская, А. В. Имя – через века и страны / А. В. Суперанская. – М. : ЛКИ, 2007. – 192 с.
7. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – 3-е изд., испр. – М. : URSS : ЛИБРОКОМ, 2009. – 368 с.
8. Успенский, Л. В. Ты и твое имя. Имя дома твоего / Л. В. Успенский. – Л. : Дет. лит., 1972. – 573 с.
9. Ильин, И. П. Постмодернизм. Словарь терминов / И. П. Ильин. – М. : ИНИОН РАН : INTRADA, 2001. – 384 с.
10. Голев, Н. Д. Спецификация и деривационное слово в системе понятий деривационной лексикологии [Электронный ресурс] / Н. Д. Голев, М. Г. Шкуропацкая. – 2009. – Режим доступа: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z93.html>. – Дата доступа: 02.07.2010.
11. Шаталов, С. Е. Два таланта (Антоша Чехонте и Виктор Билибин) / С. Е. Шаталов // Чехов и его время : сб. ст. / АН СССР, Ин-т мировой лит. ; редкол.: Л. Д. Опульская [и др.]. – М. : Наука, 1977. – С. 20–38.
12. Сидорович, З. З. Текстообразующая роль глагольного слова и его производных в экспликации категории информативности в новеллах А. П. Чехова / З. З. Сидорович // Языковая карт. мира: лингвист. и культурол. аспекты : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Бийск, 22–24 сент. 2004 г. : в 2 т. / Бийск. гос. пед. ун-т ; отв. ред. М. Г. Шкуропацкая. – Бийск : НИЦ БПГУ им. В. М. Шукшина, 2004. – Т. 2. – С. 74–80.
13. Дорофеева, С. М. Специфика реализации импликации в тексте художественного произведения / С. М. Дорофеева // Лингвист. средства текстообразования : межвуз. сб. / Алтайс. гос. ун-т ; отв. ред. А. А. Стриженко. – Барнаул, 1985. – С. 41–45.

14. Деревяго, А. Н. Антропонимные подсистемы в поэзии: особенности семантической организации / А. Н. Деревяго // Рус. яз.: система и функционирование : сб. материалов IV Междунар. науч. конф., Минск, 5–6 мая 2009 г. : в 2 ч. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. С. Ровдо (отв. ред.) [и др.]. – Минск : РИВШ, 2009. – Ч. 1. – С. 150–153.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.04.2018

Sidorovich Z.Z. The Potential of Anthroponyms in Text Production

The article examines the name of a character as an important element in creating the literary image, as one of the dominant means of characterising the hero, as a necessary part of revealing the author's idea, as an integral element of the author's style. How an anthroponym functions in the text depends on the system qualities of the proper name, manifests itself at all levels of text organisation, and is retrospective per se, as far as its perception and further comprehension occur on the basis of the text. In the article, the main functions of the character's name are presented on the material of short stories by A.P. Chekhov in conveying diverse meanings of the text that emerge in the reader's mind due to repetitions and continuous derivational-motivational process of the nominative units interaction in text production and perception. Anthroponym as a textual sign is a meaning bearing element of the text, and its role is dominant.

УДК 81'42

Т.Н. Савчук

канд. филол. наук, доц., доц. каф. прикладной лингвистики
Белорусского государственного университета,
докторант каф. белорусского языка и литературы
Минского государственного лингвистического университета
e-mail: tatyana.s77@list.ru

СТРАТЕГИЯ КРИТИКИ В НАУЧНО-ГУМАНИТАРНОЙ АРГУМЕНТАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Выявляется специфика реализации стратегии критики в дискурсе гуманитарных наук. Критика рассматривается как необходимый элемент стратегического уровня научной аргументации. Предлагается авторская типология тактических средств критикующего рассуждения, отмечается их сходство в русско- и белорусскоязычном дискурсах. Устанавливаются прагматические различия тактик, описываются их структурные модели, систематизируются способы вербализации. Характеризуются приемы психологического усиления критики, в частности, драматизация изложения, насыщение дискурса негативно-оценочными номинациями, применение риторических средств. Делается вывод о том, что эффективность использования различных тактик детерминирована констатирующими факторами. Подчеркивается, что дистриктивным свойством критики является нацеленность на альтернативную точку зрения. В случае переориентации критической оценки на личность оппонента происходит вырождение критики, квалифицируемое как стратегическая ошибка научной аргументации.

Введение

Аргументирующее рассуждение может быть направлено либо на позитивное, либо на негативное обоснование той или иной точки зрения. В первом случае целью аргументатора (пропонента) является защита выдвигаемого тезиса – убеждение реципиента в его истинности, обоснованности, предпочтительности. Вторая ситуация имеет противоположную установку и связана с реализацией стратегии критики: аргументирующий субъект, выступающий в роли оппонента, стремится убедить адресата в ложности, неприемлемости, недостаточной обоснованности оппозиционной точки зрения. Диалектика подтверждения и критики является онтологическим свойством аргументативного дискурса, что обуславливает естественный интерес к изучению названных стратегий аргументации.

Объектом исследовательского внимания в данной статье служит стратегия критики, не являвшаяся ранее предметом специального аргументологического рассмотрения. Цель статьи – выявить специфику реализации стратегии критики в дискурсе гуманитарных наук. Фактологическую базу исследования составили научные статьи по гуманитаристике (по 150 русских и белорусских текстов), извлеченные из рецензируемых изданий за 2001–2015 гг.

Соотношение ключевых понятий

Корректность представления полученных результатов предполагает экспликацию используемых в работе базовых терминов. Это особенно важно, если учитывать неупорядоченность концептуально-терминологического аппарата современной теории аргументации [1, с. 52]. Понятие «критика» семантически связано с концептами «возражение», «несогласие», «опровержение», «контраргументация». Разграничение указанных терминологических номинаций невозможно без обращения к формальной логике, из которой они заимствованы, но в то же время требует привлечения аналитического аппарата неформальной логики и теории коммуникации (такой подход отражен в [2]).

В соответствии с принятой в данном исследовании методологией, критика представляет собой аргументацию, или аргументирующую деятельность [2, р. 133], которая направлена «на негативное изменение позиции субъекта» [3, с. 24], «на частичное обоснование ложности некоторого высказывания» [4, с. 36]. Определение критики как «деятельности, противоположной аргументации» [5, с. 187], является, на наш взгляд, спорным: ведь в таком случае необоснованно расширяется объем понятия «критика» и, напротив, сужается объем понятия «аргументация».

Различные подходы к толкованию смежных терминов «критика», «опровержение» и «контраргументация» обусловлены концептуальными разногласиями. Формально-логическая дефиниция опровержения как операции по установлению ложности либо необоснованности тезиса [4, с. 36] указывает на родовой статус опровержения по отношению к критике, называемой частичным опровержением. Существуют иные способы квалифицировать опровержение: как вид возражения [6, с. 5], как понятие, равнозначное контраргументации [7, с. 6–8], как частный случай контраргументации [5, с. 187]. Неоднозначность приведенных интерпретаций, в частности, двух последних вариантов, выявляется при сопоставлении их с мнением основателя советской школы теории аргументации Г.А. Брутяна, который говорит о неправомерности понятия «контраргументация» как противоречащего сущности двуединого процесса аргументации, включающего в себя «все антиподы, все контрутверждения». «За пределами аргументации, – пишет Г.А. Брутян, – уже нет места для противопоставления чего-то данной аргументации, за исключением лжеаргументации» [8, с. 24].

Попытка наделить концепт «возражение» статусом подчиняющегося относительно понятий «опровержение» и «несогласие» [6, с. 5] представляется несостоятельной, поскольку противоречит логике: возражение – это элемент, часть опровергающего рассуждения, но не наоборот. Что касается эквивалентных понятий «возражение» и «несогласие», искусственность их разграничения подтверждается и лексикографическими данными: согласно словарному определению, «возражение» в первом значении – «довод, мнение против чего-нибудь, выражение несогласия с чем-либо» [9, с. 97].

Целенаправленность критики, ее когнитивно-прагматическая сущность позволяют говорить о стратегической природе данного феномена. В зависимости от характера когнитивной программы стратегия критики способна трансформироваться: логически и прагматически усиливаясь, она переходит в опровержение (задача-максимум); ослабленная (свернутая) критика проявляется как возражение (задача-минимум).

Виды критики и способы ее реализации

В научном дискурсе продвижение новых идей неизбежно сопровождается демонстрацией ограниченности, неприемлемости существующих мнений, убеждений, теорий. Объектом критики всегда является альтернативная точка зрения. Критика может быть направлена как против тезиса, так и против доводов оппозиционной аргументации. Имея «аналитическую и объяснительную природу», критика «не может быть изолирована от контекста» [2, р. 134].

Анализ показал, что стратегия критики в научно-гуманитарном дискурсе реализуется посредством пяти основных тактик, каждая из которых допускает внутреннюю дифференциацию.

1. Прямая критика альтернативной позиции предполагает формулирование объекта критики, изложение оснований критики, эксплицитное либо имплицитное выражение собственного мнения, а также (факультативно) негативно-оценочные констатации. Например: рус. 1) *Часто причину и следствие рассматривают как самостоятельные категории, что, однако, представляется нам некорректным, поскольку*

причина существует тогда и только тогда, когда существует следствие. Мы рассматриваем причину и следствие как двуединство ПСО (ВМУ-Ф, с. 70).

Критиковаться может персонифицированная точка зрения: 2) рус. **В отличие от О. Тоффлера мы не склонны идеализировать постиндустриализм... На наш взгляд, все это просто продолжение «второй волны»...** В современном массовом обществе создан специфический «массовый человек» (**Тоффлер не прав** – массовое общество никуда не ушло, оно доведено до абсурда)... (НИК2, с. 26–31); 3) бел. **Памылка Фукуямы, аднак, заключалася ў тым, што ён акцэнтаваў увагу на эканамічных і палітычных момантах, часта забываючы пра каштоўнасці духоўныя і этычныя...** (СА2, с. 179).

Критика также может направляться на позицию обобщенного (анонимного) оппонента и соответствовать продуктивной для научного дискурса схеме: *Иногда (нередко, часто, как правило) / принято считать (рассматривать)...*, но (однако, вместе с тем); бел. *Звычайна (традыцыйна) / прынята лічыць, што ..., але (між тым, разам з гэтым)* (пример 1).

В гуманитаристике способы языковой репрезентации критических рассуждений многообразны. Опорой для их идентификации служат не только (и не столько) заданные схемы, сколько модальность дискурса, которая проявляется вербально и контекстуально: 4) бел. *Праблема сацыяльнага выбару... атрымала тэарэтычна памылковую суб'ектыўную інтэрпрэтацыю ў перыяд перабудовы ў канцэпцыі так званай новага палітычнага мыслення... Тут выразна сфармуляваны пункт гледжання, які тыповы для сучаснай псеўдадэмакратычнай літаратуры. Ён асабліва папулярны сярод інтэлігенцыі..., але ад гэтага ён не перастае быць перабольшаннем, абсалютызацыяй адной са старонак жыццядзейнасці грамадства* (ВНАНБ, с. 5–7).

Вербализация прямой критики осуществляется с помощью дискурсивных формул, содержащих негативно-оценочные конкретизаторы различной интенсивности, которые создают широкий спектр критических высказываний – от эвфемистических до категорических: рус. *Мы ставим под сомнение достаточно частую постулируемую...; Неявным и неверным допущением является то, что...; Несостоятельность подхода... обусловлена тем, что...; Рассмотрение... является далеко не бесспорным, хотя...; ...попытка не может быть признана достаточно последовательной; Иногда... связывают с... Но такой взгляд нельзя признать правильным, ибо...; Слабыми местами этой теории является недостаточный учет...; Представление о том... не так непрекаемо, как думают многие...; Классическое противопоставление... представляется неудовлетворительным именно потому, что...;* бел. *Гэтае палажэнне здаецца нам вельмі няпэўным...; Цяжка пагадзіцца з тым, што...; Аднапланавасць шматлікіх дакладаванняў заключаецца ў тым, што...; Ужываць жа падобны метады ... абсалютна няправільна, таму што...; Няцяжка адзначыць аднабаковасць гэтых і аналагічных ім пазіцый...; Акцэнтацыя ідэі... памылковая і нават небяспечная, паколькі... и т.п.*

Прямая критика аргументов встречается значительно реже, чем критика тезиса. В русском дискурсе этот вид аргументации оформляется с помощью речевых стереотипов, таких как: *Ссылки на... кажутся нам необоснованными; ...не может служить аргументом в пользу...; В качестве контрпримера к этому постулату можно привести...; Теперь такого рода аргументация встречает все более серьезные возражения; На наш взгляд, это наиболее слабое место его теории, ибо для объяснения непонятного используется неизвестное; Многие авторы считают, что..., но мной эти данные воспринимаются как завышенные; ...в ряде документов приводятся данные о..., но, к сожалению, они не надежны и не могут служить основанием для...*

В белорусских текстах критика доводов представлена единичными примерами, что не позволяет говорить о системности вербализации такого типа рассуждений. Речь может идти лишь об индивидуально-авторских реализациях: *Аднак усе гэтыя тэорыі*

разбіваліся пры сутыкненні з рэальнымі фактамі, у святле якіх стала відавочна, што...; Стылістыка павярхоўна атаясамлівалася са знешняй формай, тады як...; Тут... шмат палітычнага ляманту, а навуковых абгрунтаванняў значна менш і др.

Идентифицировать возражение против аргументов позволяет констатирующий анализ: 5) *Разглядаючы лексічныя варыянты, некаторыя даследчыкі сцвярджаюць, што ў якасці пераменных найчасцей выступаюць дзеяслоўныя кампаненты. Гэта ілюструецца некалькімі прыкладамі без усякіх колькасных паказчыкаў. А між тым...* (БЛ, с. 34).

2. Акцентирование альтернативных аспектов отражает диалектический характер критики [2, р. 145], а также свойственную научному дискурсу оппозиционность мышления. Этот прием реализует слабый вариант критики – возражение и проявляется в трех частных тактиках.

2.1. Тактика мнимого согласия («да..., но...»): аргументатор, первоначально одобряя оппозиционную точку зрения, отмечая ее достоинства, в итоге эксплицирует недостатки критикуемого мнения. 6) рус. *Авторы перечисленных выше исследований подчеркивают взаимосвязь враждебности и такого психического заболевания как шизофрения, но не раскрывают механизмы влияния враждебности на этиологию и патогенез данного заболевания* (НПЖ1, с. 36); 7) бел. *Прапанаваная Ю.М. Рэзнікам мадэль універсальнай структуры грамадзянскай супольнасці эфектыўна выконвае тэарэтычна-аналітычную функцыю канцэпту..., але не краінае аксіялагічнага вымярэння грамадзянскай супольнасці* (ВНАНБ1, с. 17).

Данной модели рассуждения свойственна устойчивая вербальная репрезентация: рус. *Мы не отрицаем, что..., но...; Нет спору – автор прав, утверждая, что... Но...; Все было бы хорошо, если бы не один очень важный аргумент...; С одной стороны, казалось бы... Но, с другой стороны, совершенно очевидно, что...; Во многом суждения о том, что... справедливы. Однако в этих утверждениях часто кроется глобальное заблуждение, что...;* бел. *Не аспрэчваючы таго факта, што, безумоўна..., вельмі хацелася б, каб у дадатак да гэтага...; Усё гэта, несумненна, можа мець месца, але не з'яўляецца абсалютна бяспрэчным; Справядліва адзначаецца, што..., пры гэтым цалкам ігнаруецца тое, што... і т.п.*

2.2. Тактика замещения («не..., а...»): утверждение собственной позиции достигается через отрицание альтернативного мнения. 8) рус. *PR в Интернете – это не просто «тот самый PR, только online», а самостоятельная совокупность методов и средств, применяемых при PR-продвижении интернет-проектов...* (ВМУ-Ж1, с. 59); 9) бел. *Але нельга разглядаць працэс адлюстравання як застылы, мёртвы і пасіўны акт духоўнай дзейнасці суб'екта, наадварот, ён – вынік актыўнай духоўнай працы рэцыпіента...* (ВБДУ1, с. 77).

Примечательно, что указание на тактику замещения может содержаться и в заголовке научной статьи (как, например, в БД1), манифестируя ее полемический характер.

2.3. Тактика дополнения («не только..., но и...»): критикуемая точка зрения не отрицается аргументатором, но развивается и уточняется. 10) рус. *Туризм в сфере культуры и этнотуризм должны... оцениваться не только с точки зрения их образовательного и воспитательного значения..., но и как сектор перспективного бизнеса...* (НИК1, с. 116); 11) бел. *Такім чынам, прафесійная творчасць не толькі індывідуальная, але і абумоўленая сацыяльным і сацыякультурным асяроддзем, што фарміруе асобу* (БД3, с. 163).

Прибегнув к мысленному эксперименту, нетрудно показать, что во всех схемах, реализующих тактику акцентирования альтернативы (6–11), первый компонент, содержащий объект критики, факультативен. Он может опускаться без особой смысловой потери, однако при этом потеря прагматическая будет весьма существенной.

3. Фактическое лишение основания формально соответствует логической операции прямого опровержения: «ложность тезиса устанавливается путем использования противоречащих ему фактов» [4, с. 37].

Распознаванию данного тактического приема способствует вербализация всех структурных компонентов критикующей аргументации: 12) рус. *Главным аргументом сторонников идеи о смерти печатных СМИ, конечно, является их тревожное экономическое состояние и падение тиражей. Однако, если верить объективным фактам и цифрам, падение тиражей печатных изданий на самом деле не носит столь масштабного характера, как представляется... Интересно, что в последнее время проявился новый, довольно неожиданный тренд: возвращение некоторых изданий, изначально существовавших только в Интернете, к традиционному для СМИ печатному виду <...>. Наметилась новая тенденция, связанная с вполне сознательным, а не вынужденным, отказом от Интернета... Таким образом, факты опровергают тезис о смерти печатных СМИ, скорей подтверждая тезис о том, что газеты и журналы не исчезнут в ближайшее время* (ВМУ-ЖЗ, с. 30–34) В 12) демонстрируется характерное для научного дискурса совмещение критики и подтверждения, а также связанную с этим амбивалентность фактов: опровергая альтернативную позицию, они служат доводами в поддержку противоположной точки зрения.

13) бел. *Грамадзянская, дзяржаўная і іншыя канцэпцыі нацыянальнага развіцця, якія не засноўваюцца на культурна-моўным кантэксте як аснове цэласнага беларускага нацыянальнага арганізму, губляюць сваю грунтоўнасць перад сучаснай відавочнай карцінай імклівага заняпаду беларускай культурнай традыцыі і сітуацыяй сур'ёзнай пагрозы беларускай нацыянальнай бяспецы. Усе развагі пра адмысловасць беларускай мадэлі, якая, мусібыць, уключае ў сябе і «магчымасць» небеларускай Беларусі, элементарна і куды ўжо болей відавочна разбіліся сённяшнімі сацыяльна-эканамічнымі рэаліямі* (СА2, с. 183).

Сила тактики фактуального опровержения в одновременном утверждении альтернативы: эксплицитном, как в 12), либо имплицитном, как в 13).

4. Выведение негативных следствий: устанавливается каузальная связь между ошибочной концепцией и негативным сценарием ее воплощения, в результате очевидной становится нецелесообразность принятия критикуемой точки зрения.

Отрицательные следствия могут иметь отношение к настоящему, на что указывает аргументатор, апеллируя к реальности: 14) рус. *...умножение и активная деятельность так называемых гуманистических школ психологии и педагогики привело к своеобразному перекосу, дисгармонии в представлениях о соотношении насилия и усилия... Одним из закономерных следствий такого концептуального перекоса, в карикатурном, гротескном виде показывающим его научную и практическую несостоятельность, стало появление систем воспитания и учебных заведений, в которых воспитанники во время развивающего занятия, урока могут... заниматься «чем хочется», демонстративно «гуманистически» игнорируя усилия педагога. Идеалом воспитания и обучения стала идея об абсолютно «гуманистической» ненасильственной педагогике, когда ученик получает необходимые знания и умения без всякого принуждения, насилия, усилия, без отметок и, желательно, лежа. В результате, к моменту перехода в среднюю школу школьники не знают таблицы умножения... Но все это с точки зрения «гуманистической» педагогики ерунда, ибо основная цель – это развитие свободного человека...* (НПЖ2, с. 22). В 14) вербальные маркеры каузации, лексика с негативной коннотацией, ироническая тональность рассуждения – все это позволяет идентифицировать тактику выведения негативных следствий.

Последствия критикуемой точки зрения могут относиться к будущему – в таком случае критическая аргументация выступает как негативный прогноз: 15) бел. *Апанен-*

ты ўдзелу дзяржавы ў фінансавай падтрымцы рынку СМІ не маюць рацыі ў сваім апантаным жаданні ўраўняць канкурэнтныя шансы. Як толькі дзяржава адмовіцца ад фінансавання некаторых выданняў, у прыватнасці рэгіянальнага і раённага друку, паўстане больш важная праблема – інфармаванне жыхароў вёсак, невялічкіх пасёлкаў, гарадоў. Адмаўленне ад датацый для дзіцячай і маладзёжнай прэсы – таксама крок, які можа знішчыць сацыяльна важны пласт друку (БД1, с. 110). Тактика выведения негативных следствий, как видно из 14), 15) направлена на критику ценностных суждений: негативная оценка следствий выводится на основании негативной оценки их причин. Данный прием может совмещаться с тактикой фактуального опровержения, как в 13), что усиливает перлокуцию убеждения.

5. Выявление противоречий: допускается приемлемость критикуемой точки зрения, из нее выводятся следствия, противоречащие логике, научному закону, принятой оценке и т.д. Данная тактика сходна с формально-логической процедурой сведения к абсурду [4, с. 37], однако, в отличие от логической операции, она имеет не истинностную квалификацию, а вероятностную.

В дискурсивной практике указанный прием может быть представлен как энтимематическое (сокращенное) рассуждение, нормативно-оценочная составляющая которого находится в импликации: 16) рус. *Если считать понятия «средства массовой информации» и «медиа» синонимами, тогда совсем размывается специфика СМИ в ряду других средств связи...* (ВМУ-Ж2, с. 23).

В других ситуациях выявление противоречий реализуется в полноструктурной аргументации: 17) рус. *Месяцы два таму назад на радыё і тэлебачанні захапіліся прыназоўнікам за ў паведамленнях пра надвор'е. З'явіліся канструкцыі за і ніжэй за: скорасць ветру 5 метраў у секунду, тэмпература паветра ніжэй за нуль... У апошнім выпадку гэта чыстае непаразуменне, бо прыназоўнік за ўжываецца толькі тады, калі ступень параўнання прыметніка або прыслоўя ўжываецца пры параўнанні... Тут жа ніякага параўнання няма: нуль тут адзначае пэўнае месца на тэрмометры. Таму тэмпература паветра можа быць або ніжэй, або вышэй нуля, як і паказваюць тлумачальныя слоўнікі беларускай мовы...* (БД2, с. 86–87). В 17) критика квалифицируется как опровержение, благодаря логической безупречности рассуждения и ссылке на авторитетные источники.

Способы психологического усиления критики

Стратегия критики в дискурсе гуманитарных наук опирается не только на логические основания, но также предполагает использование ряда психологических приемов, которые призваны усилить убеждающий эффект за счет актуализации эмоционально-ценностного канала воздействия на реципиента.

Регламентированность объема данной статьи не позволяет подробно охарактеризовать способы психологического усиления критики, поэтому ограничимся их перечислением и отдельными иллюстрациями.

Драматизация изложения (экспрессивность и эмоциональность), **насыщение дискурса негативно-оценочными номинациями:** 18) рус. *...Есть возражение. А средний доход? А среднее количество лет обучения? И т.д. Ответ: средние величины – это неточные, иногда бессмысленные величины, как, например, «средняя температура по палате»... Властная элита. Для украинских реалий последних 20 лет это словосочетание – абсолютный абсурд. Два слова, которые подчеркивают друг друга. Исходя из того что в первоначальном значении «элита» – это лучшее из лучших (!), а украинская власть – это не элита, это кланово-олигархическое скопище жадных до наживы особей...* (СА1, с. 88–89).

Использование многообразных риторических приемов, формирующих параргументацию, а также создающих аргументативный ресурс в виде комментариев, уточнений, пояснений. Наглядность и конкретность изложения достигается путем привлечения тропических средств (чаще всего метафорических): 19) бел. *За шматлікімі спасылкамі на «паліткарэктнасць» выяўляецца імкненне фальсіфікаваць гісторыю: асобныя палітыкі, гісторыкі, пісьменнікі, журналісты з маленькіх шматкоў псеўдапраўды спрабуюць стварыць вялікае палатно хлусні* (ВБДУ2, с. 62). С этой целью регулярно употребляются и стилистические фигуры (параллелизм, инверсия, антитеза): 20) рус.: *...можно поставить вопрос о возможных негативных последствиях и опасностях злоупотребления этими [Интернет-]технологиями для здоровья. Научите пятилетнего ребенка играть в компьютерные игры, и он перестанет приставать к взрослым с вопросами об устройстве мира и просьбами что-нибудь сделать вместе. Теперь он оставил нас в покое, – обрадуются незадачливые родители. Теперь он перестал развиваться, – встревожится психолог* (НПЖ2, с. 24–25).

Особое место в группе риторических интенсификаторов критики занимает ирония, которая, обладая значительным прагматическим потенциалом, способна существенно усиливать критический заряд высказывания, что показано, например, в 13), 14).

Перечисленные приемы психологического усиления критики легитимны только в том случае, если направлены против альтернативного мнения, но не против высказывающего данное мнение лица. Если же фокус критической оценки смещается в сторону личностных качеств субъекта конкурирующей точки зрения, реализуется тактика на понижение с целью дискредитации оппонента. Такая тактика может быть завуалированной и дешифровываться благодаря конситуативному анализу: 21) бел. *Абгрунтаванне такога падыходу да лексікі, агульнай з рускай мовай, знайшло і сваё «навучовае» падмацаванне ў вядомых «вучэбных дапаможніках» прафесара П.У. Сцяцко... Цікавы курс, праўда, ад назвы нясе кашчунствам... Асноўная ідэя гэтага курсу і гэтага «вучэбнага дапаможніка» заключаецца ў тым, што нашы беларускія моваведы і класікі нашай літаратуры ўвесь час толькі і займаліся, што працавалі пад нейкі «ўсесаюзны стандарт» (пад рускую мову?) і зусім не ведалі заканамернасцей беларускай мовы, якія даступны толькі праф. П.У. Сцяцко. Ён прапануе «ўпарадкаваць, напавіць, удакладніць» ні многа ні мала дзесяткі тысяч слоў, зафіксаваных у слоўніках літаратурнай мовы. Хацелася б параіць шанюнаму прафесару больш рацыянальна выкарыстоўваць час, адведзены яму, – стварыць слоўнік... (БД2, с. 87). Маркерами «игры на понижение» в 21) служат многообразные средства создания иронического подтекста.*

В корпусе исследованного материала отмечены единичные иллюстрации того, как полемический запал выводит аргументатора за рамки научной этики, что проявляется в употреблении оскорбительных личностно-характеризующих номинаций: 22) рус. *Показательно, что теория дискурса вызревает в работах откровенного декадента и сексуального извращенца французского происхождения – Мишеля Фуко, предпринявшего, в частности, эксперимент по искусственной элиминации всех возвышающих человека смыслов из живого языка...* (НИК3, с. 110). В 22) имеет место вырожденная критика, использование которой в научном обосновании квалифицируем как стратегическую ошибку: такой прием не способствует убеждению в неправоте оппонента, а лишь дает повод для сомнений в компетентности аргументатора.

Заклучение

Критика является необходимым элементом стратегического уровня научно-гуманитарной аргументации. Общая направленность критики против альтернативного мнения конкретизируется в пяти тактиках, представляющих приемы демонстрации необоснованности, недостоверности, нецелесообразности конкурирующей точки зрения.

Критика в различных ее вариантах неизбежно сопровождается оценкой, эксплицитной либо имплицитной. Тональность критических рассуждений варьируется по шкале «сдержанность – повышенная эмоциональность». Идентификация разных видов критикующей аргументации происходит с учетом структурных моделей, способов их вербализации, а также конситуативных факторов.

Психологическое усиление критики достигается за счет приемов эмоционально-ценностного воздействия, эффективность которых определяется дискурсными параметрами гуманитаристики. Принципиальных различий в реализации критики в русско- и белорусскоязычном дискурсах не выявлено. Несовпадения касаются частотности тех или иных тактических приемов и способов их вербальной репрезентации.

ПЕРЕЧЕНЬ ПРИНЯТЫХ СОКРАЩЕНИЙ

БД1 – Вараб’ёў, В. Не «чацвёртая ўлада», а палітычны інстытут грамадства! / В. Вараб’ёў // Беларус. думка. – 2003. – № 4. – С. 108–118.

БД2 – Падлужны, А. Мова: сучаснасць і будучыня / А. Падлужны // Беларус. думка. – 2003. – № 4. – С. 86–91.

БД3 – Скараходаў, У. Чалавек – творчасць – цывілізацыя / У. Скараходаў // Беларус. думка. – 2003. – № 7. – С. 161–168.

БЛ – Хлусевіч, І. М. Лексічныя варыянты фразеалагізмаў / І. М. Хлусевіч // Беларус. лінгвістыка. – 2001. – Вып. 50. – С. 32–38.

ВБДУ1 – Кавалеўскі, А. М. Ад успрымання да разумення (інтэрпрэтацыя паэтычнага тэксту як сродак эстэтычнага камунікавання) / А. М. Кавалеўскі // Весн. БДУ. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2010 – № 1. – С. 76–80.

ВБДУ2 – Падаляк, Т. У. Значынствы супраць чалавецтва не маюць тэрміну даўнасці: да пытання аб рэабілітацыі (гераізацыі) нацызму / Т. У. Падаляк // Весн. БДУ. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2015 – № 1. – С. 62–66.

ВМУ-Ж1 – Гринберг, Т. Э. Интернет: средство коммуникации публик рилейшнз или новая профессиональная технология? / Т. Э. Гринберг, С. А. Лучкина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10, Журналистика. – 2001. – № 6. – С. 56–62.

ВМУ-Ж2 – Свитич, Л. Г. Современная периодика: поле понятий и терминов / Л. Г. Свитич // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10, Журналистика. – 2014. – № 1. – С. 19–33.

ВМУ-Ж3 – Смирнова, О. В. Стратегии печатных медиа в эпоху цифровых технологий / О. В. Смирнова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10, Журналистика. – 2013. – № 6. – С. 26–38.

ВМУ-Ф – Всеволодова, М. В. Средства связи, участвующие в выражении причинно-следственных отношений, в рамках функционально-коммуникативного описания языка (корпус средств и актуальное членение) / М. В. Всеволодова, Е. Н. Виноградова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9, Филология. – 2001. – № 6. – С. 69–100.

ВНАНБ1 – Навумаў, Д. І. Аксіялагічнае вымярэнне канцэпту «грамадзянская супольнасць» / Д. І. Навумаў // Вес. НАН Беларусі. Сер. гуманітар. навук. – 2002. – № 3. – С. 16–18.

ВНАНБ2 – Новікаў, В. М. Рэтраспектыўны погляд на праблему сацыяльнага прагрэсу / В. М. Новікаў // Вес. НАН Беларусі. Сер. гуманітар. навук. – 2001. – № 2. – С. 5–10.

НИК1 – Бондаренко, Е. А. Этнотуризм и рекреация человеческого капитала в культуре региона / Е. А. Бондаренко, О. Н. Римская // Наука. Искусство. Культура. – 2015. – Вып. 5. – С. 115–121.

НИК2 – Римская, О. Н. Кризис личностной идентичности в постсовременной культуре / О. Н. Римская // Наука. Искусство. Культура. – 2014. – Вып. 3. – С. 25–33.

НИКЗ – Цуканов, Е. А. Не позволяйте обществу скакать, или зачем террористам дискурс / Е. А. Цуканов // Наука. Искусство. Культура. – 2014. – Вып. 3. – С. 108–114.

НПЖ1 – Ениколопов, С. Н. Враждебность в клинической и криминальной психологии / С. Н. Ениколопов // Нац. психол. журн. – 2007. – № 1. – С. 33–39.

НПЖ2 – Тхостов, А. Ш. Культура и патология: побочные эффекты социализации / А. Ш. Тхостов, К. Г. Сурнов // Нац. психол. журн. – 2006. – № 1. – С. 20–27.

СА1 – Саенко, Ю. И. Рациональность социальных понятий / Ю. И. Саенко // Социол. альм. – 2014. – Вып. 5. – С. 88–102.

СА2 – Уладыкоўская, Л. М. Сацыякультурнае вымярэнне сучаснасці: да пытання беларускай культурнай стратэгіі / Л. М. Уладыкоўская // Социол. альм. – 2012. – Вып. 3. – С. 174–186.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Савчук, Т. Н. Концептуальная система теории аргументации: проблемы формирования / Т. Н. Савчук // Часоп. Беларус. дзярж. ун-та. Філалогія. – 2017. – № 1. – С. 51–57.

2. Irandoust, H. The Logic of Critique / H. Irandoust // Argumentation. – 2006. – Vol. 20, № 2. – P. 133–148.

3. Зайцев, Д. В. Теория и практика аргументации : учеб. пособие / Д. В. Зайцев. – М. : ФОРУМ, 2013. – 224 с.

4. Савчук, Т. Н. Логика : в 3 ч. / Т. Н. Савчук. – Минск : Изд-во МИУ, 2003–2004. – Ч. 3 : Недедуктивные выводы. Логические основы общения. – 2004. – 51 с.

5. Ивлев, Ю. В. Логические и методологические аспекты аргументации и критики в гуманитарных науках / Ю. В. Ивлев // Логика : учебник для вузов / Ю. В. Ивлев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 2001. – 272 с.

6. Кунаева, Н. В. Дискурсивный анализ высказываний в ситуации возражения: на материале английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. В. Кунаева. – Воронеж, 2009. – 23 с.

7. Пучкова, Е. В. Аргументативно-лингвистический анализ языка науки : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. В. Пучкова. – Тверь, 2006. – 20 с.

8. Брутян, Г. А. Очерк теории аргументации / Г. А. Брутян. – Ереван : Изд-во АН Армении, 1992. – 303 с.

9. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : 70 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 22-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1990. – 991 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.06.2017

Savtchuk T.N. Strategy of Critique in Scientific Humanitarian Argumentation (on the Material of the Russian and Belarusian Languages)

Specificity of the implementation of the strategy of critique in the discourse of the humanities is revealed. The author's typology of tactical means of critique reasoning is proposed; their similarity in Russian and Belarusian discourses is noted. Pragmatic differences of the tactics are explicated, their structural models are described, and the ways of language representation are systematized. The methods of psychological intensification of critique are characterized. It is concluded that the effectiveness of the use of various tactical means is determined by pragmatic factors.

ПЕДАГОГИКА

УДК 371+37.018.11(075)

М.П. Осипова

*канд. пед. наук, проф., проф. каф. педагогики социальной и начального образования,
нач. научно-методического центра «Школа – Семья»
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
[e-mail: centreschfam@brsu.brest.by](mailto:centreschfam@brsu.brest.by)*

ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ УЧАЩИХСЯ

Впервые рассматривается проблема совершенствования процесса взаимодействия специалистов школы с семьей учащихся как социально-педагогической системы. Представлена вариативная модель данного вида системы в контексте классного сообщества «педагоги – родители – обучающиеся» на первой ступени образования. Обоснованы уровни психолого-педагогической помощи семье, ее стратегия и технология, планируемый результат. Особое внимание уделено процессу конструирования модели, обоснованию ее компонентного состава: общая цель-результат, концептуальные основания, структурные компоненты, механизмы реализации модели (требования, функции, принципы, условия), экспертиза модели (критерии факта и качества), а также технология внедрения модели.

Актуальность проблемы педагогического взаимодействия с семьей

Семья является главным институтом в воспитании, развитии, социализации личности ребенка. Но позитивно осуществляются данные процессы при условии необходимого уровня воспитательного потенциала семьи как показателя качества педагогической культуры родителей. В связи с этим государство, общество заинтересованы в крепкой, здоровой семье, особенно в плане ее нравственных, культурных устоев. На это особое внимание обращается в ряде документов [1; 2]. Однако, как свидетельствует анализ практики, многие семьи не справляются с решением стоящих перед ними задач в воспитании детей, не говоря уже о супружеских взаимоотношениях, играющих определяющую роль в стабилизации семейной жизнедеятельности. Безусловно, что, с одной стороны, это можно объяснить быстро изменяющейся социокультурной ситуацией, которая ставит социально значимых взрослых (родителей, педагогов и др.) перед необходимостью реагирования на возникающие проблемы (изменение статусной роли супругов, их потребностей, привычек, отношения к детям и др.), а с другой – замедленной реакцией взрослых на возникающие проблемы детей, на свое собственное совершенствование, что создает конфликтные ситуации в диаде «родитель – ребенок». И как результат, выбор детьми моделей поведения, которые не соответствуют принятым в обществе нормам (бесцельное времяпровождение, отдаленность от семьи, развитие различного вида девиаций, необычного состояния – агрессии, тревожности, непослушания, игромании и т.п.).

Результаты исследования, проведенного нами на базе научно-методического центра «Школа – Семья» Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, куда родители, педагоги и др. обращаются для консультирования, свидетельствует о том, что сами родители не могут справиться с возникающими проблемами в детско-родительских отношениях: не хватает знаний, умений, а иногда и терпения. В таких случаях, безусловно, первыми помощниками семье должны стать специалисты – классные руководители, педагоги социальные, педагоги-психологи. Но при проведении педагогического эксперимента в школах на первой ступени образования с целью оказания психолого-педагогической помощи как специалистам, так и родителям учащихся выявились проблемы более сложного характера: часть родителей (около 38 %) не счи-

тают необходимым совершенствовать свою педагогическую культуру, они уверены, что справятся сами, хотя это случается в редких случаях; другие не хотят делиться со специалистами возникшими проблемами, чтобы не нанести вреда своему ребенку; третьи придерживаются принципа «все само собой образуется». Многие из родителей плохо ориентируются в сложностях и последствиях определенных девиаций детей (насилие, моббинг, воровство, деструктивные граффити и т.п.), необычного состояния в поведении ребенка, особенно в технике его преодоления. Поэтому в современной ситуации назрела объективная необходимость более тесного взаимодействия школы и семьи, и существенную помощь в этом могут оказать только специалисты.

Взаимодействие школы и семьи как социально-педагогическая система

Как показывает анализ опыта совместной деятельности сотрудников центра «Школа – Семья» со специалистами учреждений общего среднего образования по оказанию психолого-педагогической помощи нуждающимся в этом семьям, достигнуть результатов во взаимодействии «педагоги – родители – учащиеся» возможно только при условии налаженной системы работы. А поскольку понятие «взаимодействие» трактуется в основном как форма социальных коммуникаций или общение, предполагающее воздействие людей друг на друга, то это позволило нам рассматривать взаимодействие специалистов школы с семьей как социально-педагогическую систему, которая основывается на совместной деятельности ее субъектов, общении (как специфическом виде деятельности). Предполагается взаимосвязь, взаимовлияние, взаимовосприятие, взаимоприятие и других субъектов характеризуемой системы, предполагающей ее целостность (с учетом системного подхода), иерархичность, структуризацию, множественность, т.е. описание с позиции различных моделей и т.п.

Важно и то, что педагогическое взаимодействие с семьей как система отличается результативностью лишь в специально созданной развивающейся среде, в которой имеются соответствующие условия для совершенствования каждого из ее субъектов независимо от их потенциальных возможностей, а порой и желаний, стремлений, готовности и др. Поэтому важную роль при создании системы педагогического взаимодействия с семьей на любом из ее уровней (школа, класс) играет опора на средовый подход, который тесно связан с деятельностным, системным, обеспечивающих в заданном социокультурном пространстве четкую систему ее элементов, их взаимосвязь, а также с аксиологическим, предполагающим ценностное отношение субъектов к исследуемому объекту (системе).

С учетом этого, для повышения мобильности представляемой системы, ученые (Н.К. Катович, В.Т. Кабуш, М.Н. Недвецкая, В.В. Чет и др.) особо подчеркивают, что нужны специалисты (как создатели подобного рода систем), которые отличаются активностью, энтузиазмом, компетентностью, стремлением к инновациям и т.п. Для этого в современных условиях имеются все возможности, особенно с учетом развития вариативного образования, что позволяет специалистам школ внедрять, по мнению В.А. Ясвина, оригинальные разработки, применять инновационный подход к моделированию, проектированию, конструированию и экспертизе школьной жизни [3].

Проведенное нами исследование на констатирующем его этапе позволяет утверждать, что:

1) система педагогического взаимодействия с семьей учащихся в большинстве учреждений образования длительное время находится на традиционном уровне (как правило, это 4–5 родительских собраний в год), что нельзя отнести к недостаткам, но быстрое развитие всех сфер жизнедеятельности людей обязывает более мобильно подходить к организации, содержанию, а также дифференциации и индивидуализации данного вида взаимодействия специалистов школ и семьи;

2) многие родители (до 53 %) нуждаются в психолого-педагогической помощи специалистов, но не всегда удовлетворены ее содержанием; 37 % респондентов не проявляют желания системно взаимодействовать со школой с целью совершенствования своего воспитательного потенциала, считают, что справятся сами, хотя это получается не всегда квалифицированно;

3) часть родителей (около 10 %) осознанно не считают нужным налаживать сотрудничество со школой, объясняя это тем, что «не хватает времени», «не видят эффекта от подобных встреч», «много времени в школе отводится организационным вопросам», «недостаточно времени уделяется информационному обеспечению с учетом возникающих у них проблем в детско-родительских взаимоотношениях»;

4) процесс взаимодействия специалистов с семьей недостаточно дифференцирован (на уровне работы в микрогруппах, индивидуально), о чем свидетельствуют жалобы, поступающие в наш центр «Школа – Семья»;

5) отмечается слабое обеспечение семьи необходимыми методическими материалами с учетом адресной помощи и др.

Как нейтрализовать названные и другие проблемы? На наш взгляд, прежде всего специалистам следует менять подход на основе имеющихся инноваций к педагогическому взаимодействию с семьей как системе, а именно:

1) осуществлять мониторинг данного процесса на предмет его продуктивности, перспективности;

2) более обоснованно подходить к выбору стратегии и тактики оказания психолого-педагогической помощи семье;

3) овладевать умением перестраиваться в работе с учетом интересов и запросов родителей обучающихся, особенно в предоставлении им разноплановой информации;

4) помогать родителям раскрывать их потенциал в деле воспитания ребенка, налаживания семейных отношений;

5) использовать специальные приемы воздействия на тех участников взаимодействия, которые неохотно идут на контакт со специалистами или не владеют способами его налаживания;

6) переходить от стереотипного мышления к альтернативному с целью создания более перспективной системы педагогического взаимодействия с семьей и др.

Важно подчеркнуть, что педагогическое взаимодействие с семьей представляет собой многофункциональный процесс, который предполагает системное регулирование и управление. Структурируется он, по мнению Е.Н. Степанова и Л.М. Лузиной, на основе тех же принципов и правил, как и любая другая система [4]. В связи с этим системное представление о данном виде взаимодействия должно базироваться на системном подходе. При этом следует осознавать, что системное преобразование, по мнению ученых (И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина), предполагает рассмотрение любого объекта деятельности как системы; определение состава, структуры и организации элементов системы, нахождение главных связей между ними; выявление функций системы и ее роли; анализ развития структуры и функций системы [5].

В этом плане существенное значение приобретает моделирование (как метод научного познания) характеризуемой системы.

Сущность моделирования системы педагогического взаимодействия с семьей

Ученые дают процессу моделирования различные характеристики. Это:

1) метод обнаружения ресурса саморазвития, позволяющего корректировать имеющиеся проблемы и трудности за счет самосовершенствования участников образовательной системы (Л.И. Лурье);

2) одна из ключевых технологий системного анализа сложных (многоэлементных, полиструктурных и др.) систем, функционирование которых во многом зависит от большого количества внутренних и внешних факторов (Н.И. Тарский);

3) разработка целей или общей цели создания педагогических систем, процессов или ситуаций, а также основных путей их достижения (А.Д. Столяренко);

4) метод, обеспечивающий моделируемой деятельности инновационный характер (С.В. Каменев, И.Г. Никитин и др.);

5) предпосылка создания гуманистической социально-педагогической системы благодаря развитию идей самооценности личности, ее самоопределения, самореализации (К.В. Гавриловец, В.Т. Кабуш, А.В. Трацевская и др.).

Как отмечает в своих работах В.И. Загвязинский, социально-педагогические системы целесообразно моделировать, чтобы в сознании специалиста «выстраивался» некий идеальный образ, предполагающий его изменение, усовершенствование. Это позволяет выявить то, что в оригинале скрыто, не всегда легко просматривается и т.п., хотя созданная модель, с одной стороны, должна обладать сходством с оригиналом, а с другой – открывать новые его свойства, возможности дальнейшего совершенствования [5].

Большинство ученых обращают внимание на то, что в моделировании системы важно соблюдать ряд условий его результативности: осознание целей-задач, выбор типа модели, ее составляющих; соблюдение основных принципов моделирования (наглядности, определенности, объективности, управляемости, перспективности и т.п.), которые позволяют представить ее функциональные особенности, потенциальные возможности; закономерности развития.

Данный процесс модернизации системы, в том числе и педагогического взаимодействия с семьей, проходит три стадии (моделирование, проектирование, конструирование), которые тесно взаимосвязаны, так как основываются на общих идеях: создается мысленный образ, затем осуществляется его интерпретация в виде определенного конструкта (в нашей работе – модели), а на завершающем этапе (конструировании) происходит детализация создаваемого объекта с целью применения в реальных условиях. На наш взгляд, важным моментом в этом процессе является четкое понимание, для чего конструируется модель взаимодействия с семьей как социально-педагогической системы. Этот вектор деятельности специалистов прежде всего определяется целью-результатом. В предлагаемой нами модели это совершенствование педагогической культуры родителей как показателя воспитательного потенциала семьи; развитие профессиональных компетенций педагогов в области взаимодействия с семьей; повышение уровня воспитанности учащихся.

Следует отметить, что особую значимость в моделировании имеют концептуальные его основания (замысел, идея, взгляды разработчиков, имеющие решающее значение для практического внедрения иницируемого объекта и т.п.). Опора в этом осуществлялась нами на следующие позиции:

1) выстраивание взаимодействия «педагоги – родители – дети» на основе деятельностного, системного, аксиологического, средового подходов к совместной деятельности, общению субъектов;

2) создание развивающейся образовательной среды, обеспечивающей продуктивное педагогическое взаимодействие с семьей на основе планируемых цели и результата;

3) наполняемость компонентного состава модели (мотивационно-целевой, содержательный, технологический, рефлексивно-оценочный) с учетом его трехуровневого представления.

Как свидетельствует анализ апробации разработанной модели педагогического взаимодействия с семьей, определенную сложность, особенно у практиков, вызывают механизмы ее реализации, которые в науке представлены системой требований, функ-

ций, принципов, условий и т.п. Если конкретизировать данную систему, то в характеризующей нами модели данные механизмы представлены следующим образом.

1. Требования: заказ государства на повышение эффективности семейного воспитания; запросы общества на воспитание культурного человека; потребности семьи в психолого-педагогической помощи.

2. Функции модели: гностическая, т.е. познавательная; прогностическая, позволяющая предвидеть результативность смоделированного объекта; управленческая, основанная на выборе оптимальных приемов, методов, форм и средств организации деятельности субъектов взаимодействия; формирующая, нацеленная, в сочетании с другими функциями, на решение поставленных задач, достижения результата; преобразующая, ориентирующая на определенные изменения, особенно в новых условиях реализации модели.

3. Принципы как исходные ведущие положения в реализации модели: целезаданности, системности, субъектности, дифференциации, индивидуализации, коллективности, управляемости и развития, продуктивности, перспективности, – которые ориентируют разработчиков модели на конструирование ее структурных компонентов (мотивационно-целевого, содержательного, технологического, рефлексивно-оценочного), содержательную их наполняемость.

4. Условия продуктивности: специфические условия успешности модели – развитие мотивации субъектов к совместной деятельности, общению (как специфическому виду деятельности); формирование ценностного отношения к взаимодействию, ориентация на его продуктивность; оптимизация стратегии и тактики взаимодействия с семьей; научно-методическое обеспечение социально-педагогической системы взаимодействия с семьей в модельном ее представлении; стимулирование творческого стиля деятельности субъектов взаимодействия в контексте «педагоги – родители – учащиеся», «педагоги – родители», «родители – родители», «родители – дети» и т.п.; экспертиза модели педагогического взаимодействия с семьей как системы на предмет ее продуктивности.

Безусловно, любая из социально-педагогических систем может иметь отличающийся друг от друга тип модели (теоретическая, нормативная); знаковая (системы, чертежи и т.п.); предметная (проект предмета, процесса и т.п.); мысленная (модель личности, модель проекта и т.п.).

В нашем исследовании за основу взята структурно-функциональная (нормативная) модель педагогического взаимодействия с семьей, реализуемая в контексте классного сообщества «педагоги – родители – учащиеся», которая апробирована (как один из вариантов) на первой ступени общего среднего образования и получила одобрение родителей в плане их психолого-педагогического просвещения и обучения с учетом трехуровневой наполняемости данного процесса (работа с коллективом родителей, в микрогруппах, индивидуально), что определялось в зависимости от запросов и потребностей клиентов, сложности проблемы, потенциальных возможностей и готовности участников к взаимодействию.

Поскольку на процесс педагогического взаимодействия с семьей оказывает влияние множество факторов, то модель дает возможность «сжать» эту информацию, представить схематично, но понятным языком для специалистов, других заинтересованных лиц, к чему мы стремились, а именно: чтобы каждый из педагогов смог увидеть главные ориентиры характеризующего процесса, что представлено схематично на рисунке.

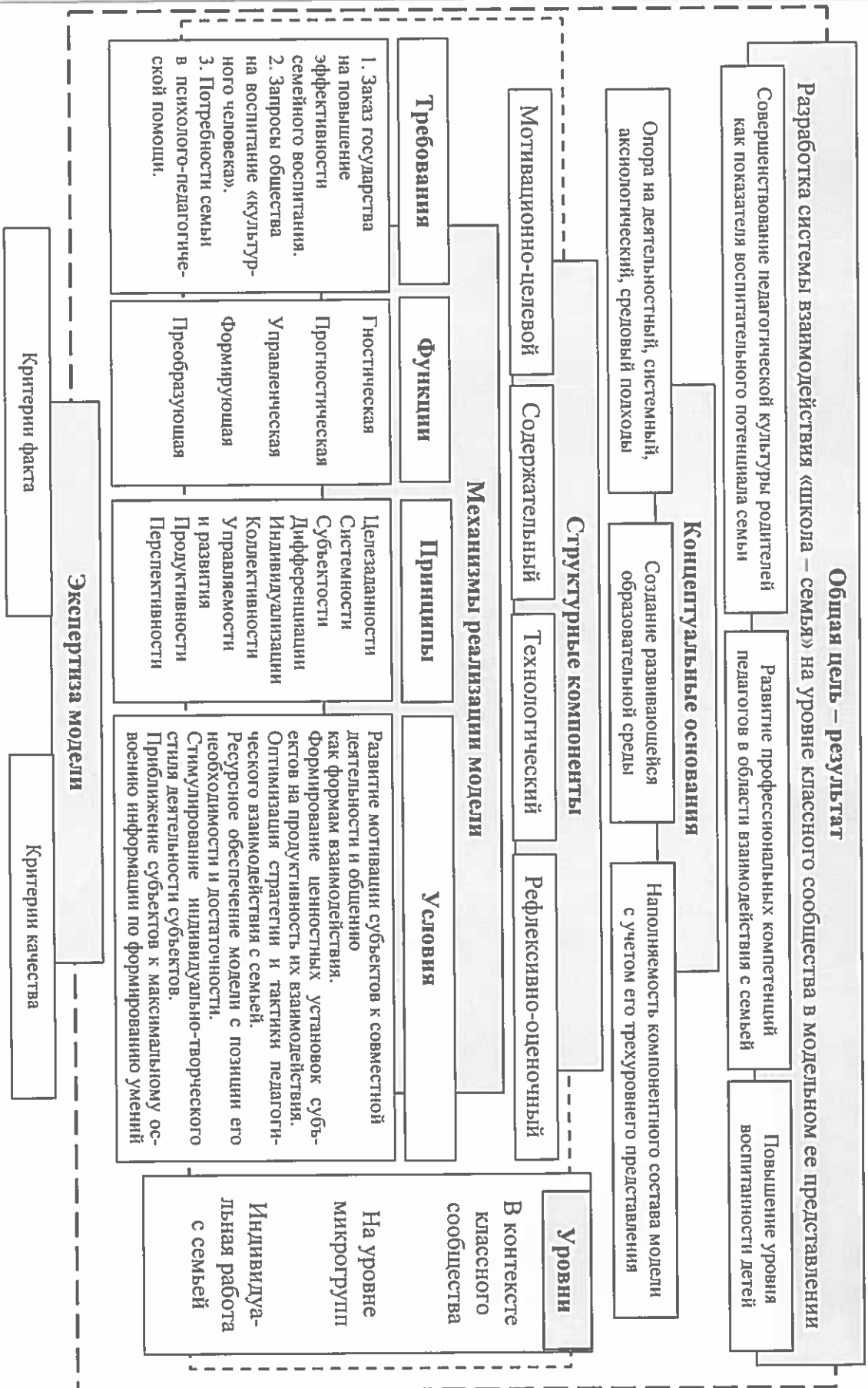


Рисунок. – Структурно-функциональная модель педагогического взаимодействия с семьей в контексте классного сообщества

Из анализа представленного схематично конструкта видно, что модель, с учетом мнений ученых (В.А. Штоффа, А.А. Реана, Я.Л. Коломинского и др.), отличается следующими признаками: мысленно представленная и материально рекомендуемая система; отражает объект исследования; способна замещать объект; ее изучение дает новую информацию об объекте (в нашем случае – социально-педагогической системе взаимодействия с семьей). Безусловно, что это уменьшенный вариант характеризуемого нами процесса, объекта (педагогического взаимодействия с семьей), но, по мнению многих ученых (Г.В. Гавришиной, О.Л. Жук, В.В. Чечета и др.), позволяет увидеть в отраженном виде существенные свойства оригинала, т.е. иницируемой нами системы педагогического взаимодействия с семьей, дает новую информацию о нем в плане стратегии и тактики реализации в преобразующем контексте. Именно такой подход в моделировании позволяет, по мнению В.И. Загвязинского, сделать его опережающим, прогностическим, что создает возможность в социально-педагогических системах преодолеть самотек, стихийность, застойные явления и т.п. [5].

Конструирование модели педагогического взаимодействия с семьей в контексте классного сообщества рассматривается нами как процесс, нацеленный на развитие данного вида деятельности педагогов и семьи, механизмов его реализации. Данная модель позволяет на основе новой информации изучать ее элементы (цели-задачи, компоненты деятельности субъектов, результат и т.п.), их назначение, взаимосвязь. При конструировании модели учитывалась главная характерологическая ее особенность – нацеленность на развитие преобразующей деятельности педагогов, родителей в области воспитания ребенка, оказание им психолого-педагогической помощи и поддержки с учетом возникающих проблем. Каждая из социально-педагогических систем имеет определенный тип модели, который отображает образовательную практику в целом, а также ее отдельные структурные элементы. В связи с этим можно сказать, что сконструированная нами модель имеет вариативный характер.

Обращаем особое внимание на то, что представленная модель педагогического взаимодействия с семьей – это реально существующая система, которая апробирована как один из ее вариантов. При ее разработке не нарушались созданные в школах позитивные традиции, но внесены новые элементы в мотивационно-целевой, содержательный, технологический, рефлексивно-оценочный, управленческий аспекты реализации модели, а также подтвержден факт ее наличия, стабилизации и совершенствования.

Разработанная система педагогического взаимодействия с семьей, представленная структурно-функциональной моделью, нацелена на то, чтобы продемонстрировать заинтересованным специалистам, как сделать педагогическое взаимодействие с семьей целесообразным, системным, доступным, привлекательным, а главное, продуктивным с учетом мировой практики. Но для этого важно соблюдать ряд тактических условий: не стремиться сразу внедрить смоделированный объект в целостном его виде, а начинать работу постепенно, как говорят, по частям, но не выходя за пределы целостного видения системы; участникам реализации модели основываться на субъектной позиции, т.е. вносить свои идеи, предложения по развитию модельного представления системы, ее постепенного преобразования с учетом принципа перспективности; максимально использовать возможности внешней среды с целью расширения системы за счет участия родителей-активистов, специалистов учреждений (образовательных, социальных, медицинских и т.п.) с выходом на реализацию интересных замыслов, инновационных наработок.

В науке особое внимание уделяется, что особенно важно знать практикам, овладению умениями управлять внедрением модели, постоянно ее преобразовывать исходя из быстро меняющейся социокультурной ситуации, иницируемых нововведений и т.п. И в этом плане ученые обосновывают заслуживающие одобрения рекомендации. Так,

М. Мелик-Гайказян предлагает постоянно изучать способы перехода из исходной ситуации в другую, которая предполагает определенные преобразования. Но это требует от специалистов значительных усилий: соответствующей мотивации, определения продуктивных технологий достижения цели, интереса и потенциальных возможностей субъектов (особенно инициаторов) деятельности. В данной ситуации другой автор – И.В. Мелик-Гайказян – с целью эффективного управления системой, обосновывает стратегию «аттрактивного менеджмента» (аттрактор – от лат. *attrahere* – притягивать). По мнению ученого, это способствует эффективности системы за счет четких способов управления целью системы, ее самоорганизации на основе продуктивной деятельности субъектов (коллективной, групповой, индивидуальной). Но для совершенствования указанных действий важно четко представлять такой элемент (составляющую) в модели, как «экспертиза» ее результативности, т.е. чего мы хотим достичь в исследуемом процессе. В разработанной нами модели экспертиза осуществляется на основе «критериев факта» и «критериев качества». Данные термины введены В.В. Караковским, Л.И. Новиковой и др. относительно воспитательных систем [6]. Эти критериальные показатели конкретизированы нами применительно к модели взаимодействия с семьей (как социально-педагогической системой) и представлены следующим образом.

1. Критерии факта (наличие системы педагогического взаимодействия с семьей в модельном ее представлении):

а) согласованность потребностей, интересов участников взаимодействия в выборе ориентиров их совместной деятельности на основе поставленных целей-задач;

б) готовность коллектива единомышленников участвовать в преобразующей деятельности по выработанным ими совместно правилам;

в) объединение образовательных, воспитательных воздействий на субъектов с учетом трех уровней взаимодействия (коллектив, микрогруппа, индивид);

г) продвижение социально значимых взрослых (классный руководитель, педагог социальный, педагог-психолог) к продуктивному взаимодействию.

2. Критерии качества (продуктивности модели):

а) соответствие системы педагогического взаимодействия с семьей поставленным целям и задачам;

б) развивающаяся образовательная среда как показатель положительной динамики в отношениях субъектов взаимодействия;

в) позитивный эмоциональный микроклимат в жизнедеятельности участников взаимодействия на уровне классного сообщества (педагоги – учащиеся – родители);

г) уровень педагогической культуры родителей, профессиональных компетенций педагогов в области взаимодействия с семьей, воспитанности учащихся.

Анализ практики свидетельствует о том, что без четких критериальных показателей продуктивности модели невозможно осуществлять ее диагностику, мониторинг на предмет достижения определенных успехов, преобразований с учетом перспектив характеризуемого объекта в будущем, его внедрения другими учреждениями образования и т.п.

Как уже отмечалось, модели педагогического характера различаются по форме, назначению, представленности и т.п. К примеру, можно вести речь о различных моделях педагогического взаимодействия с семьей: учреждения общего среднего образования, классного коллектива «педагоги – родители – учащиеся» и др. Нами за основу взят последний из вариантов, потому что в системе работы школы по различным ее направлениям (образовательная, воспитательная деятельность, взаимодействие с семьей и др.) задаются общие для всех субъектов ориентиров, а каждый из классных коллективов (как элемент целостной системы) имеет больше возможностей на вариативное решение проблем, не нарушая при этом общей направленности жизнедеятельности учреждения.

А если анализировать результативность педагогического взаимодействия с семьей, то наиболее оптимальные условия оказания родителям психолого-педагогической помощи легче создавать в классном коллективе, чем на уровне учреждения образования в целом.

Уровни психолого-педагогического просвещения и обучения родителей

Понятие «просвещение» трактуется в словарях так: информирование, передача знаний, процесс распространения знаний с помощью специального обучения и свободного выбора индивидами сообщаемой информации; одно из традиционных направлений работы школы с семьей учащихся и др.

Данный процесс рассматривается нами не только как обеспечение семьи знаниями в области воспитания, но и обучение применению их в различных жизненных ситуациях, что подтверждает неделимость понятий «просвещение» и «обучение». При этом обратим внимание на то, что участники данного процесса (особенно это касается родителей) имеют различные уровни педагогической культуры, отличаются степенью готовности участвовать в ее совершенствовании, а порой игнорируют инициативу учреждений образования во взаимодействии и т.п. Именно это и послужило причиной неполноты нами компонентного состава (структурных компонентов) модели с учетом трехуровневого его представления и реализации: в контексте классного сообщества, на уровне работы микрогрупп, индивидуальной работы с семьей.

Теперь рассмотрим стратегию и тактику работы специалистов на вышеуказанных уровнях работы с семьей. На первом уровне просвещения и обучения участвовали (за редким исключением) практически все родители. Инициировались проблемы, без разрешения которых невозможно стать хорошим воспитателем. Это сущность воспитательного потенциала семьи, уровни педагогической культуры родителей, технология позитивного взаимодействия с детьми, бесконфликтное общение в семье как основа продвижения к успешному родительству, сущность родительской любви к ребенку и др. На данном уровне работы с семьей основной формой выступает родительское собрание, которое в нашей практике проводится ежемесячно, а к нему приурочиваются мини-лекции (до 15–20 мин), обсуждение педагогических ситуаций, анализ методических рекомендаций, «пятиминутки эрудитов», «читательская конференция» и др.

Второй уровень психолого-педагогической помощи семье предполагает работу педагогов (классный руководитель, педагог социальный, педагог-психолог и др.) в микрогруппах. Группа – это совокупность людей, объединенных общностью интересов, деятельности, проблем и т.п. Из нашего опыта это группа из 3–5 человек (от греч. *mikros* – малый). Значение и сущность подобного вида работы состоит в том, что имеются семьи, которые свои проблемы не могут озвучить в группе всех родителей класса, боятся навредить ребенку, осуждения и повышенного внимания со стороны других участников и т.п.), а в микрогруппе, работая по однотипной проблеме, они находятся, как говорят, «на одной ступеньке». В целом педагогами используются такие формы работы, как беседа, родительский клуб, тренинг, дискуссия, обсуждение методических материалов «портфолио», с которыми знакомятся в домашних условиях и другие члены семьи.

Ценность работы с семьей на данном уровне состоит в следующем: родители не боятся рассказывать о нюансах поведения своих детей, дискутируют, обсуждают проблемы, стремятся помочь друг другу и детям.

Наиболее сложный уровень работы с семьей – третий. Данная категория родителей не достигает успеха с учетом работы в микрогруппах. Иногда находятся и такие родители, которые неохотно относятся к преодолению возникших детско-родительских отношениях проблем, руководствуются правилом, что «все само собой разрешится». Но обычно не разрешается, а усугубляется, потому что для их детей характерны девиантные формы поведения, необычные состояния (гиперактивность, тревожность, страх и др.).

Только тогда, когда поведение ребенка обсуждается в среде педагогов, сверстников, других окружающих, многие родители (хотя и не все – до 7 %) обращаются за помощью к специалистам, особенно часто в центр «Школа – Семья» БрГУ имени А.С. Пушкина. Работа ведется по двум направлениям: педагоги школы взаимодействуют с учащимися, при необходимости с родителями, а сотрудники центра (на основе общей договоренности) с матерью, отцом, бабушкой и др. Основные методы психолого-педагогической помощи – индивидуальная беседа, консультирование, обсуждение методических рекомендаций в форме буклетов, прослушивание записей мини-лекций и др.

Практика свидетельствует о том, что многие детско-родительские проблемы решаемы при условии, если старшие члены семьи вовремя обращаются за помощью, совершенствуют уровень своей педагогической культуры, а специалисты уделяют внимание развитию собственных профессиональных компетенций в сфере педагогического взаимодействия с семьей, от чего во многом зависит уровень воспитанности учащихся. Безусловно, огромную роль в этом играет овладение как специалистами, так и родителями стратегией и тактикой взаимодействия с младшим поколением, о чем более подробно можно познакомиться в работе [7], которая выполнена по заданию Министерства образования Республики Беларусь, прошла апробацию и внедряется в учреждениях общего среднего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье : 9 июля 1999 г., № 278-З : принят Палатой представителей 3 июня 1999 г. : одобр. Советом Респ. 24 июня 1999 г. – Минск : Амалфея, 2008. – 159 с.
2. Об утверждении государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016–2020 гг. : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 14 марта 2016 г., № 200 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2007. – № 1/2315.
3. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
4. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.
5. Загвязинский, В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В. И. Загвязинский // Моделирование социально-педагогических систем : материалы регион. науч.-практ. конф., 6–17 сент. 2004 г. – Пермь, 2004. – С. 6–10.
6. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В. А. Караковского [и др.]. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 264 с.
7. Осипова, М. П. Модель педагогического взаимодействия с семьей в контексте классного сообщества : пособие / М. П. Осипова. – Брест : БрГУ, 2017. – 172 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.02.2018

Osipowa M.P. The Fundamentals of Modeling of Pedagogical Interaction with Pupils' Families

The article initiates the problem of improvement of the process of interaction of school specialists with the pupil's family as social and pedagogical system. It presents a variation model of this kind of system in the context of class association 'teachers – parents – pupils' on the first level of education. The article substantiates the levels of psychological and pedagogical help to the family, its strategy and technology, planned result. Special attention is paid to the process of model construction, the substantiating of its components: common aim-result, conceptual framework, structural components, and mechanisms of model realization (demands, functions, principles, and conditions), model examination (fact and quality criteria) and the technology of model implementation.

УДК 378 : 37.017.4

А.Н. Сендер¹, Т.В. Соколова²

¹д-р пед. наук, проф., проф. каф. педагогики,
ректор Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

²канд. пед. наук, доц., доц. каф. социальной работы,
проректор по воспитательной работе

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: ¹anna_sender@brsu.brest.by; ²sokolovtv7@gmail.com

ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА СО СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

Раскрываются различные подходы отечественных ученых к определению понятия «воспитание», определено гуманистическое понимание данного феномена. Обоснована значимость интерактивного взаимодействия с обучающимися в контексте организации идеологической и воспитательной работы. Представлены новые интерактивные формы идеологической и воспитательной работы со студенческой молодежью в образовательном пространстве университета.

Введение

Системная, целенаправленная организация идеологической и воспитательной работы со студенческой молодежью сегодня является одним из значимых векторов развития общества и государства. Идеологический процесс охватывает все сферы общественной жизни, поэтому в качестве одной из важнейших составляющих идеологии можно назвать содержательные блоки, которые охватывают экономическую, политическую, правовую, социальную и духовную сферы. Все эти сферы находятся в центре проблем жизнедеятельности общества и государства, оказываются наполненными идеологическим содержанием [1]. Содержательная сложность идеологии, глубокая эмоциональная наполненность переживаний, вызванных идеологическими принципами и ценностными установками, практическая направленность идеологического воздействия подчеркивается Президентом Республики Беларусь А.Г. Лукашенко: «Какой будет Беларусь завтра – зависит от каждого из нас! При этом надо помнить, что процветающей может быть только та страна, где существует баланс ответственности государства и общества за выполнение своих обязанностей. Где каждый заботится не только о себе, но и о Родине. Где любые вызовы и угрозы не раскалывают общество, а объединяют, помогают выстоять в современном мире. Свой успех – в отличие от других стран, богатых на природные ресурсы, – мы создаем только трудом и интеллектом своего народа. И в этом наше преимущество» [2].

Государством сегодня уделяется особое внимание воспитанию молодых людей, привлечению их к активному участию в жизни страны. Основные направления идеологической и воспитательной работы с молодежью представлены в республиканских нормативных правовых актах: Законе Республики Беларусь от 7 декабря 2009 г. № 65-З «Об основах государственной молодежной политики», постановлении Совета Министров Республики Беларусь от 28 марта 2016 г. № 250 «Об утверждении государственной программы “Образование и молодежная политика” на 2016–2020 гг.», постановлении Министерства образования Республики Беларусь от 15 июля 2015 г. № 82 «Об утверждении Концепции и Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи», – в которых четко отражены приоритеты воспитания в учреждениях высшего образования: последовательное и активное содействие личностному становлению гражданина и патриота, профессионала-труженика, ответственного семьянина.

Происходящие в современной социокультурной ситуации процессы модернизации ставят современного молодого человека перед необходимостью быстро адаптироваться к изменяющимся экономическим и социальным условиям, гибко взаимодействовать с различными социальными системами и субъектами общества, противостоять негативным явлениям, оказывающим пагубное влияние на современную молодежь. В связи с этим в высших учебных заведениях страны актуализируются вопросы воспитания обучающихся, особенно их гражданско-патриотических качеств.

Гуманистическое понимание воспитания молодежи в образовательном пространстве университета

Образовательное пространство университета наряду с подготовкой конкурентоспособного специалиста реализует воспитательные задачи, среди которых формирование общей культуры обучающегося, его гражданских и патриотических качеств, передача социального опыта, развитие социально зрелой творческой личности студента, ее ценностных ориентаций. Ведущие направления воспитания студенческой молодежи, составляющие систему воспитания, базируются на принципах непрерывности и преемственности образовательной деятельности.

Наиболее четкое структурирование идеологической и воспитательной работы в университете возможно, по нашему мнению, в рамках реализации государственной молодежной политики, которая представляет собой систему социально-экономических, политических, организационных и правовых мер, направленных на поддержку молодых граждан Республики Беларусь, осуществляемых государством для социального становления, развития молодежи и наиболее полной реализации ее потенциала в интересах всего общества [3]. Основными направлениями государственной молодежной политики являются: гражданское и патриотическое воспитание молодежи; содействие формированию здорового образа жизни молодежи; государственная поддержка молодых семей; содействие реализации права молодежи на труд; государственная поддержка молодежи в получении образования; государственная поддержка талантливой и одаренной молодежи; содействие реализации права молодежи на объединение; содействие развитию и реализации молодежных общественно значимых инициатив; международное молодежное сотрудничество. Основывается деятельность по реализации государственной молодежной политики на таких принципах, как «защита прав и законных интересов молодежи; сочетание государственных, общественных интересов, прав и свобод личности в формировании и реализации государственной молодежной политики; обеспечения молодежи правовых и социально-экономических гарантий, компенсирующих обусловленные возрастом ограничения ее социального статуса; научная обоснованность, комплексность и гласность; привлечение молодежи к непосредственному участию в формировании и реализации государственной молодежной политики; приоритет конкурсных механизмов при реализации программ в сфере государственной молодежной политики» [4].

В соответствии с основными направлениями и принципами государственной молодежной политики Республики Беларусь деятельность по привлечению молодежи к непосредственному участию в формировании и реализации политики и программ, которые касаются всего общества, осуществляется с опорой на организацию системной, целенаправленной идеологической и воспитательной работы с обучающимися. Данное направление позволяет не только организовать свободное время молодых людей, способствовать формированию у них гражданской культуры, нравственной и досуговой культуры, культуры самопознания и саморегуляции, но и приобщить их к общественно полезной и социально значимой деятельности [5]. При этом принципиально важным является овладение обучающимися междисциплинарным подходом, развитие у них способности к социальному взаимодействию, ориентированному на гуманистические цен-

ности, что дает возможность осуществлять их профессиональную подготовку с опорой на гуманитарный компонент, который является неотъемлемым элементом образовательного пространства при подготовке будущих специалистов.

В Кодексе об образовании Республики Беларусь и Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи отмечено, что содержание воспитания основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интересы личности, общества и государства [6]. Воспитание осознается педагогической наукой как чрезвычайно сложный процесс, и это обуславливает многообразие подходов к определению данного понятия. Так, В.А. Сластенин рассматривает воспитание в широком (как общественное явление, как воздействие общества на личность, как социализация) и в узком (как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса) смыслах [7].

В.В. Краевский выделяет четыре смысла воспитания:

- 1) широкий социальный (воздействие на человека всей окружающей действительности);
- 2) широкий педагогический (имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс);
- 3) узкий педагогический (под воспитанием понимается специальная воспитательная работа);
- 4) еще более узкий (решаются задачи, связанные, например, с формированием морально-волевых качеств (нравственное воспитание); в этом случае термин обозначает участок приложения воспитательных усилий) [8].

Специфика гуманистического понимания воспитательных явлений и процессов, проектирования и освоения воспитательной деятельности заключается в том, что воспитание обращено к человеческой сущности и может быть понято лишь в логике качественных изменений в человеке; воспитательный процесс – это процесс возрастания субъектности человека: самоопределения и самоутверждения его в социокультурной среде. В основе гуманистической системы воспитания лежат общечеловеческие, личностные, гражданские ценности, которые включают такие добродетели, как любовь, сострадание, сочувствие, справедливость и др. Только благодаря организации системной воспитательной работы с обучающимися возможно целенаправленное управление процессом развития личности. Студенты, получив возможность овладеть содержанием, формами, методами воспитательной работы, накапливают необходимый социально-педагогический опыт для последующего самостоятельного решения аналогичных воспитательных задач применительно к целевым группам: учащимся школ, лицеистам, клиентам (детям-сиротам, людям с особенностями психофизического развития, одиноким престарелым людям и другим гражданам нашей страны). Следовательно, высокий уровень овладения воспитательной и учебной деятельностью важен в перспективном его значении как для квалифицированной профессиональной деятельности будущих специалистов, так и для их личностного развития.

Новые интерактивные формы идеологической и воспитательной работы со студенческой молодежью

Важное место в организации воспитательной работы со студенческой молодежью в образовательном пространстве университета занимают мероприятия, направленные на развитие общественной коммуникации, личностных и профессионально значимых качеств, формирование профессиональной направленности, опыта взаимодействия с различными категориями населения.

При организации идеологической и воспитательной работы с обучающимися применяются многочисленные активные формы, которые предполагают, что студенты в большей степени становятся субъектами деятельности, выполняют творческие, проблемные задания, вступают в диалог с преподавателями, куратором, специалистами отдела воспитательной работы и др., в результате чего появляется обратная связь – вопросы от молодых людей преподавателям/специалистам и, наоборот, вопросы преподавателей/специалистов студентам. Такие ситуации не только направлены на развитие творческого мышления студентов, но и способствуют установлению индивидуального контакта преподавателя/специалиста с обучающимся, что обеспечивает эффективность процесса их взаимодействия.

Интерактивные формы предполагают обучение в сотрудничестве: и студенты, и педагоги являются субъектами обучения, где все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, оценивают свое поведение и действия своих одноклассников, а педагог выступает лишь в роли более опытного организатора деятельности. Использование интерактивных форм организации воспитательной работы со студенческой молодежью, с нашей точки зрения, способствует изменению и улучшению моделей поведения обучающихся, организации процесса взаимодействия, в основе которого лежит личный опыт каждого участника, и процесса самопознания, который происходит прежде всего через реакции членов группы. Применение интерактивных форм воспитательной работы позволяют студенческой молодежи анализировать свои реакции и реакции других, оценивать коммуникативные умения, изменять и осознанно усваивать безопасные модели поведения в различных жизненных ситуациях.

К основным интерактивным формам воспитательной работы со студенческой молодежью относятся:

- 1) информационные сессии, профилактические семинары, обучающие тренинги;
- 2) массовые мероприятия (тематические акции, флеш-мобы, распространение информационных материалов);
- 3) фильмогруппы, видеолектории и демонстрация учебных фильмов;
- 4) дискуссии, диспуты и дебат-клубы;
- 5) интерактивные театральные постановки и форум-театры;
- 6) социальные проекты;
- 7) творческие задания;
- 8) обучающие игры (ролевые и деловые игры, моделирование педагогических и социальных ситуаций, образовательные игры);
- 9) разрешение проблем («дерево решений», мозговой штурм, анализ конкретных случаев, переговоры).

Помимо вышеуказанных форм организации воспитательной работы с обучающимися наиболее эффективными формами интерактивного взаимодействия с молодежью в образовательном пространстве Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина (далее – БрГУ имени А.С. Пушкина) в рамках осуществления идеологической и воспитательной работы с обучающимися являются:

- 1) парад студенческой молодежи;
- 2) встречи ректора со студентами в формате «диалога мнений»;
- 3) открытый фестиваль «Волонтерство на благо общества»;
- 4) фестиваль иностранных студентов;
- 5) квест-представления «Новогодние чудеса у елки», «Страна невиданных приключений» для учащихся школ города, организованные студентами университета.

Парад студенческой молодежи «Весна! Студенчество! Успех!» (далее – Парад) проводится в рамках университетского фестиваля студенческого творчества «Сту-

денческая весна» и нацелен на демонстрацию сплоченности студенческой молодежи БрГУ имени А.С. Пушкина, готовности студентов к активному участию в решении социально значимых проблем города, области, республики, популяризации деятельности университета. Парад включает в себя:

1. Шествие по главным улицам города колонны БрГУ имени А.С. Пушкина: лидеров студенческого самоуправления, общественных молодежных объединений и организаций (студенческого профсоюза, ПО РОО ОО «Белая Русь» и ПО ОО «БРСМ»), волонтерского движения, иностранных обучающихся, членов молодежного отряда охраны правопорядка (МООП), руководства университета и факультетов, преподавателей, кураторов учебных групп – в сопровождении Брестского городского духового оркестра.

2. Организацию информационной профориентационной акции «Университет приглашает» (раздача жителям города флаеров с описанием специальностей, по которым осуществляется подготовка будущих специалистов; перечень образовательных услуг, оказываемых университетом, программы работы центра сопровождения досуга детей «Мини-универ», квест-представлений для учащихся школ и др).

3. Выступление на импровизированной сцене на одной из улиц города (пешеходная улица Советская) представителей руководства области, города, университета, лидеров студенческого самоуправления о значимости для общества конструктивной молодежной студенческой инициативы, твердой гражданской активной позиции для стабильности и процветания нашей страны, о стремлении молодых людей реализовать себя в учебе, науке, творчестве через осуществление научных и социальных проектов, участия в творческих конкурсах и спортивных соревнованиях и т.д.; концертная программа и флеш-моб, подготовленные силами студентов-пушкинцев. Данное мероприятие дает возможность обучающимся проявить социальную, культурную и физическую зрелость, продемонстрировать свои творческие способности и потенциал, направленные на реализацию государственных и общественно значимых инициатив, а также провести профориентационную работу среди жителей и гостей города.

Встречи ректора со студентами в БрГУ имени А.С. Пушкина являются традиционными и проходят ежегодно в формате обмена мнениями (каждый месяц ректор университета встречается со студентами одного-двух факультетов). Целью таких встреч является прежде всего построение открытого диалога с обучающимися, предоставление возможности студентам задать руководителю университета интересующие их вопросы и получить на них компетентные ответы. На этих встречах обсуждаются такие проблемы, как основные направления государственной молодежной политики, развитие высшего образования Республики Беларусь в контексте мировых тенденций, формирование у молодых людей качеств гражданина и патриота, развитие в Беларуси студенческого спорта; рассматриваются вопросы профессионального становления будущих специалистов, их трудоустройства. Обучающихся БрГУ имени А.С. Пушкина волнуют проблемы развития волонтерского движения в университете по оказанию безвозмездной добровольной помощи людям, которые в ней нуждаются, проблемы формирования таких личностных и профессиональных качеств, как трудолюбие, ответственность, целеустремленность, эмпатия и др. Студенты интересуются тем, как стать конкурентоспособным специалистом, как найти взаимопонимание с учащимися школ, где им предстоит работать после окончания университета, как научиться быть стрессоустойчивым и эффективно разрешать конфликтные ситуации. Кроме того, обучающиеся часто адресуют ректору вопросы личного характера: «Почему Вы выбрали именно эту профессию?», «Чем отличаются студенты Вашего поколения от современных студентов?», «Где Ваша малая Родина? Как часто Вы бываете в родных местах?», «Кто является Вашим учителем в жизни?», «Какой вид спорта Вам нравится больше всего?» и др.

Такие встречи, с одной стороны, помогают студентам разобраться во многих проблемах, понять, что в университете созданы благоприятные и безопасные условия для их личностного развития и профессионального становления. С другой стороны, ректор университета может увидеть, что именно волнует обучающихся, проанализировать реальные проблемы студентов, скорректировать работу структурных подразделений университета для их решения.

Открытый фестиваль «Волонтерство на благо общества» (далее – Фестиваль), целью и задачами которого являются демонстрация опыта работы волонтерских отрядов учреждений образования города и области, определение перспектив для дальнейшего развития добровольческой деятельности, активизация работы волонтерских отрядов, формирование позитивных установок обучающихся на добровольческую деятельность, популяризация и укрепление в обществе имиджа добровольчества, формирование активной позиции молодежи через решение социально значимых проблем.

В рамках Фестиваля волонтерских отрядов БрГУ имени А.С. Пушкина организуется работа информационных площадок по направлениям деятельности волонтерских отрядов (демонстрация форм реализации волонтерской деятельности: агитбригада, акция, конкурсы, мастер-классы, викторины, ток-шоу, фотовыставки и др.); презентация волонтерского движения учреждений образования города и области – участников Фестиваля (из опыта работы); традиционная благотворительная акция «Твори добро» по сбору денежных средств на оказание помощи воспитанникам ГУО «Социально-педагогический центр г. Бреста»; форум-спектакль по противодействию торговле людьми «Наедине с проблемой» (студенты-волонтеры межфакультетского отряда «Элпис»); мастер-классы для участников Фестиваля из опыта работы волонтерских отрядов (по оказанию первой медицинской помощи «Умножай добро» в рамках «Школы первой помощи» – волонтерский отряд социально-педагогического факультета «Инсайт»; по обучению арт-технологиям, клоунотерапии «Уроки доктора-клоуна» (анимация, моделирование шаров, аквагрим) – волонтерские отряды психолого-педагогического, социально-педагогического и физико-математического факультета и др.

В соответствии с основными этапами менеджмента волонтерской деятельности используются различные формы признания деятельности добровольцев. Так, с целью повышения статуса лидеров волонтерских отрядов, которые созданы на каждом факультете, из числа студентов БрГУ имени А.С. Пушкина ежегодно по итогам Фестиваля представители волонтерских отрядов (командиры, члены Совета волонтеров университета) и участники (в количестве от 30 до 50 человек) награждаются дипломами и благодарностями ректора университета, сувенирной продукцией за активное участие в добровольческой деятельности и формирование позитивного имиджа университета.

Такие мероприятия подчеркивают значимость участия студентов-волонтеров в добровольческом труде как для общества и государства в целом, так и для самих обучающихся. Волонтерская деятельность будущих специалистов – это добровольная неоплачиваемая деятельность для мобилизации социальных инициатив, совместного решения общественно значимых проблем, оказания квалифицированной помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, что в итоге способствует оптимизации образовательной деятельности обучающихся. Участие студентов в волонтерском движении способно формировать профессиональную направленность как системное образование благодаря развитию социальной активности. Осуществляя добровольческий труд, обучающиеся приобретают опыт коммуникации с различными категориями населения и опыт освоения социальной деятельности [9].

Фестиваль иностранных студентов, являясь составной частью социально-педагогической и психологической поддержки и сопровождения иностранных студентов, направлен на создание условий для их успешной адаптации к образовательному про-

странству университета, формирование в университете благоприятной поликультурной среды, способствующей налаживанию межкультурного диалога. Участие обучающихся в Фестивале иностранных студентов способствует актуализации предприимчивости, инициативы, творческих и интеллектуальных способностей, успешного саморазвития и самореализации личности, создающих условия для успешной социализации обучающихся – иностранных граждан.

Фестиваль проводится ежегодно на протяжении трех недель и включает в себя комплекс познавательных, культурно-досуговых и спортивных мероприятий: брейн-ринг «Беларусь – мой новый дом», интеллектуальная игра среди иностранных студентов «Наш выбор – ЗОЖ!», конкурс ораторского мастерства «Учусь красноречию», вечер-встреча белорусских и иностранных студентов «День культуры стран», конкурс мультимедийных презентаций «Познакомьтесь с моей страной», викторина среди команд иностранных студентов студгородка «Что ты знаешь о Беларуси?», кулинарный конкурс «Мастера вкуса», открытый турнир по мини-футболу среди иностранных студентов, университетский шахматно-шашечный турнир среди иностранных обучающихся, спортландия среди сборных команд иностранных студентов, проживающих в общежитии, «Вместе мы команда!» и др.

Проведение Фестиваля иностранных студентов создает условия для обеспечения адекватного взаимодействия иностранных студентов с социокультурной и интеллектуальной средой университета, психоэмоциональной стабильности, формирования новых качеств личности и благоприятного социального статуса, освоения новых социальных ролей, приобретения новых ценностей, осмысления значимости традиций для будущей профессии. Также Фестиваль формирует и у иностранных, и у белорусских студентов ценности толерантных взаимоотношений, способность понять и принять человека другой культуры, иной ментальности и стиля мышления.

Квест-представления для учащихся школ города «Новогодние чудеса у елки», «Страна невиданных приключений», организованные обучающимися университета, направлены на формирование основ профессионализма будущих специалистов, их коммуникативных способностей, умений продуктивно взаимодействовать с детьми разных возрастных групп, работать в команде, конструктивно организовывать свое свободное время. Также цель квест-представлений – имиджевая поддержка университета, расширение взаимодействия университета с Управлением образования облисполкома, с дошкольными учреждениями, школами, профессионально-техническими колледжами, учреждениями дополнительного образования детей и взрослых.

Программа квест-представлений включает анимационную поддержку учащихся школ – участников экскурсии – волонтерами «Академии добровольчества» университета на всех этапах мероприятия: встреча группы детей в школе; знакомство с детьми в игровой форме; проведение музыкальных викторин, решение с детьми шарад, загадок во время передвижения на автобусе от школы до агробстанции университета, где проходят квест-представления, и от агробстанции до школы; социально-педагогическое сопровождение детей по ходу экскурсии на агробстанции (оказание помощи детям в выполнении заданий, решение социально-бытовых вопросов школьников, универсальные консультации); доставка учащихся в школу.

Во время квест-представлений учащиеся школ встречаются со сказочными персонажами (например, в квесте «Новогодние чудеса у елки» это скоморохи, Баба Яга, Снежная королева, Снеговик, Снегурочка, Дед Мороз; в квесте «Страна невиданных приключений» – Домисолька, Мальвина, Лесная фея, Колдунья, Хранительница детства), погружаются в игровую ситуацию (рассказ о случившемся происшествии: пропал Дед Мороз – квест «Новогодние чудеса у елки» – или заколдована Хранительница детства – квест «Страна невиданных приключений»). Студенты-волонтеры объясняют

детям содержание предстоящих испытаний, знакомят с маршрутом следования группы детей по «камню-указателю» и «магическим картам», помогают в прохождении этапов квест-представления по «станциям», где учащимся школ необходимо спеть песни о дружбе, продемонстрировать ловкость и сноровку в спортивных эстафетах, проявить свои артистические и танцевальные способности в театре-экспромте и др. На всех «станциях» с детьми работают сказочные персонажи. За выполнение каждого задания учащиеся получают элемент пазла – букву, из которых они должны составить слово (в квесте «Новогодние чудеса у елки» это слово «МОРОЗ», а в квесте «Страна невиданных приключений» – «ДЕТСТВО»). В финале сказочного квест-представления благодаря совместной дружной деятельности сказочных героев, роли которых исполняют обучающиеся университета, и детей, участвующих в экскурсии, расшифровано магическое слово, и в благодарность участники квеста получают сладкие подарки, приготовленные торговым центром БрГУ имени А.С. Пушкина, и игрушки, смоделированные из воздушных шаров (дети также могут выбрать аквагрим, прыжки на батуте и др.).

Таким образом, качественная организация интерактивного взаимодействия обучающихся посредством внедрения новых форм идеологической и воспитательной работы способствует, по нашему мнению, заинтересованности и мотивированности студентов к изменению и улучшению моделей поведения, развитию личностных и профессиональных качеств, формирует культуру проведения досуга.

Заключение

1. Интерактивные формы идеологической и воспитательной работы со студенческой молодежью позволяют сформировать их мотивацию, интерес и эмоционально положительное отношение к участию в общественно полезной деятельности и мероприятиях культурно-досуговой направленности.

2. Внедрение новых интересных форм идеологической и воспитательной работы со студенческой молодежью в образовательном пространстве университета способствует воспитанию духовно, интеллектуально и физически развитой личности, способной конструктивно участвовать в развитии общества и государства, успешно решать задачи в сфере профессиональной деятельности, продуктивно взаимодействовать с другими людьми, демонстрировать включенность в социальные отношения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные направления идеологической работы в Республике Беларусь / М. Г. Жилинский [и др.]. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2017. – 331 с.

2. Лукашенко, А. Г. Послание Президента Республики Беларусь белорусскому народу и Национальному собранию, 24 апр. 2018 г. [Электронный ресурс] / А. Г. Лукашенко // Официальный Интернет-портал Президента Республики Беларусь. – Режим доступа: http://president.gov.by/ru/news_ru/view/poslanie-k-belorusskomu-narodu-i-natsionalnomu-sobraniju-18594/. – Дата доступа: 10.05.2018.

3. О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 9 нояб. 2011 г., № 305-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: http://pravo.by/world_of_law/text.asp.RN=H19900305. – Дата доступа: 12.03.2018.

4. Основы идеологии белорусского государства: методология и методика преподавания : сб. материалов науч.-практ. конф., Минск, 15–16 апр. 2004 г. / Респ. ин-т высш. шк. ; под ред. Я. С. Яскевич. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – 187 с.

5. Об основах государственной молодежной политики [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 7 дек. 2009 г., № 65-З // Ваш гид в Законодательстве Республики Беларусь. – Режим доступа: http://kodeksy-by.com/zakon_rb_ob_osnovah_gosudarstvennoj_molodezhnoj_politiki.htm. – Дата доступа: 08.04.2018.

6. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2011. – 400 с.

7. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин [и др.]. – 4-е изд. – М. : Школ. пресса, 2002. – 512 с.

8. Краевский, В. В. Воспитание или образование? / В. В. Краевский // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3–10.

9. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов средствами волонтерской деятельности : монография / А. Н. Сендер, Т. В. Соколова. – Брест : БрГУ, 2016. – 267 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 11.05.2018

Sender A.N., Sokolova T.V. Ideological and Educational Work with Student Youth in Educational Space of the University

The article reveals various approaches of domestic scientists to the definition of «education», a humanistic understanding of this phenomenon is determined. The authors substantiate the importance of interactive cooperation with students in the context of organization of ideological and educational work. New interactive forms of ideological and educational work with students in the educational space of the university are presented.

УДК 372.8:57

И.А. Мартысюк

канд. пед. наук, доц., доц. каф. зоологии и генетики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: zoology@brsu.brest.by

ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО КУРСУ «БИОЛОГИЯ. 9 КЛАСС»

Анализ методической литературы показал, что внеклассные мероприятия экологической направленности по курсу «Биология. 9 класс» недостаточно разработаны. Предложен ряд внеклассных мероприятий для учащихся девятого класса, одно из них апробировано на базе школ города Бреста. Апробация внеклассного мероприятия показала высокую познавательную активность учащихся, осознание ими проблемы воздействия негативных факторов окружающей среды на системы органов человека и сохранения его здоровья.

Введение

В эпоху научно-технической революции остро проявляются противоречия во взаимодействии общества и природы. В настоящее время наблюдается глобальное воздействие человека на окружающую среду. В результате человечество испытывает нежелательные последствия преобразования природы, которые оказывают существенное влияние на жизнь и здоровье самого человека.

Решение экологических проблем сегодня рассматривается с позиций двух основных стратегических направлений: технологического и гуманитарного. Преобладающее на практике технологическое направление предусматривает разработку и широкое распространение ресурсосберегающих технологий во всех отраслях хозяйства, обеспечение технологических процессов эффективными системами очистки и т.д. Охрана природы в рамках этого направления осуществляется в основном с помощью нормативно-ограничительных, запретительных мер. Однако постепенно приходит понимание того, что использование только одного технологического подхода оказывается недостаточным, так как в нем практически не учитывается психология человека. Гуманитарное направление предполагает смену системы ценностей, коррекцию мировоззрения, перестройку сознания людей, формирование новой экологической культуры человека в контексте общечеловеческой культуры. Очевидно, что надежным гарантом устойчивого развития общества является высокий уровень экологической культуры всего населения. По мнению ученых, экологическая культура человека включает его экологическое сознание и экологическое поведение.

Под *экологическим сознанием* понимается совокупность экологических и природоохранных представлений, мировоззренческих позиций и отношения к природе, стратегий практической деятельности, направленной на природные объекты [1, с. 8].

Экологическое поведение – это совокупность конкретных действий и поступков людей, непосредственно или опосредованно связанных с воздействием на природное окружение, использованием природных ресурсов. Экологическое поведение человека определяется особенностями его экологического сознания и освоенными практически умениями в области природопользования, а также рационального отношения к собственному здоровью [1, с. 8].

Традиционно развитие экологической культуры связывается прежде всего с экологическим образованием. Однако развитие экологической культуры только на основе формального традиционного экологического образования недостаточно эффективно, поскольку основной его результат – определенная осведомленность обучающихся в области экологических проблем. По данным анкетных опросов 80 % учащихся не готовы проявлять личную активность в практических делах по охране природы, не задумыва-

ются о влиянии негативных факторов окружающей среды на состояние здоровья человека [2]. Такая ситуация во многом обусловлена тем, что до сих пор на практике процесс формирования экологической культуры часто ограничивается включением определенных экологических вопросов в биологические, географические, химические учебные курсы. При этом, как показали специальные исследования, только 15 % учителей рассматривают формирование экологической культуры учащихся как свою важнейшую педагогическую задачу.

Действительно, в настоящее время очевидна недооценка значимости, а также недостаточная научно-методическая разработанность педагогических и психологических основ организации деятельности по формированию экологической культуры учащихся.

Внеклассная работа по биологии на современном этапе образовательной практики вносит существенный вклад в экологическое образование учащихся. Она может быть индивидуальной, групповой и массовой [3]. Индивидуальная форма внеклассной работы имеет место во всех учреждениях общего среднего образования. Стараясь удовлетворить запросы отдельных интересующихся биологией учащихся, учитель предлагает им прочитать ту или иную научно-популярную книгу, провести наблюдения в природе, сделать наглядное пособие, подобрать материал для стенда. Иногда, удовлетворяя любознательность отдельных учащихся, учитель не ставит перед собой какой-либо цели, не направляет эту внеклассную работу в определенное русло и даже не считает, что он ее проводит. Такая картина часто наблюдается у учителей, не имеющих достаточного опыта работы.

Групповые эпизодические занятия обычно организует учитель в связи с подготовкой и проведением внеурочных массовых мероприятий, например, биологической олимпиады, Недели биологии, Недели здоровья, праздника «День экологии». Для осуществления такой работы учитель подбирает группу интересующихся биологией учащихся, поручает им подобрать определенный материал, выпустить тематическую стенгазету, подготовить и провести доклады, художественные номера для праздника. Обычно после завершения какого-либо массового мероприятия работа эпизодической группы прекращается. Для проведения другого массового мероприятия учитель привлекает учащихся прежней эпизодической группы или создает новую.

Кружок юных биологов – основная форма внеклассной работы. В отличие от эпизодической натуралистической группы кружковые занятия объединяют учащихся, систематически выполняющих их в течение года и даже нескольких лет. Состав кружка обычно стабилен и может включать как учащихся одного класса или параллельных классов, так и учащихся разных классов. Часто учащиеся объединяются в кружок не по возрасту и не по уровню подготовленности, а по склонностям, увлеченности биологией.

Содержательный аспект всех форм внеклассной работы в школе может приобретать экологическую направленность и способствовать экологическому образованию учащихся.

Цель исследования – разработка и проверка в практике учреждений общего среднего образования элементов методического обеспечения внеклассной работы по курсу «Биология. 9 класс». *Объект исследования* – образовательный процесс по биологии в учреждениях общего среднего образования. *Предмет исследования* – внеклассная работа по биологии по курсу «Биология. 9 класс».

Задачи исследования:

- 1) выявление на основе анализа литературных источников методических разработок по экологизации содержательного аспекта внеклассной работы по биологии;
- 2) анализ опыта работы учителей школ города Бреста с целью выявления проблемных моментов, связанных с экологизацией внеклассной работы;
- 3) разработка и апробация в практике учреждений общего среднего образования авторских внеклассных мероприятий экологической направленности.

Методологическая основа исследования: концепция биолого-экологического образования (Н.М. Верзилин, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Б.Д. Коммисаров, И.Т. Суравегина, И.Н. Пономарева); теория развития биологических понятий (Н.М. Верзилин, И.Д. Зверев, Б.Д. Коммисаров).

Результаты исследования

Анализ литературных источников показал, что вопросу экологизации внеклассной работы учащихся по биологии посвящено значительное количество работ методистов, но при этом практически нет методических рекомендаций по проведению внеклассных мероприятий экологической направленности по курсу «Биология. 9 класс».

Нами было проведено анкетирование и интервьюирование учителей ряда учреждений общего среднего образования г. Бреста (СШ № 3, 7, 13, 15, 19, 20, 31). В анкетировании приняли участие 10 учителей биологии. Учителям были заданы следующие вопросы: 1. «Считаете ли Вы необходимым усиление экологизации обучения курсу “Биология”?»; 2. «Акцентируете ли Вы внимание на экологических понятиях при обучении курсу “Биология. 9 класс?”»; 3. «Проводите ли Вы внеклассные мероприятия экологической направленности для учащихся девятого класса?». Результаты анкетирования приведены в таблице.

Таблица. – Распределение ответов учителей биологии на вопросы анкеты, %

№ вопроса	Да	Нет	Частично
1	100	0	0
2	90	0	10
3	10	70	20

Анализ данных анкетирования и интервьюирования свидетельствует, что все учителя считают экологизацию биологического образования важнейшим элементом процесса обучения на современном этапе образовательной практики. При этом не все акцентируют внимание на экологических понятиях при проведении уроков по курсу «Биология. 9 класс», так как полагают, что процесс формирования экологических понятий наиболее важен в 11 классе при изучении тем экологического содержания. Из таблицы видно, что большинство учителей не проводят внеклассных мероприятий экологической направленности по курсу «Биология. 9 класс». Из бесед с учителями выяснилось, что одной из важнейших причин этого является отсутствие интересных методических рекомендаций по проведению подобных мероприятий. Разработка же самими учителями сценариев внеклассных мероприятий экологической направленности, а также подбор к ним оригинальной наглядности требует большого количества времени.

Нами разработаны сценарии нескольких внеклассных мероприятий по курсу «Биология. 9 класс». Наиболее удачным является сценарий внеклассного мероприятия на тему «Влияние факторов окружающей среды на работу систем органов человеческого организма». Цель мероприятия – создать условия для осознания учащимися влияния компонентов окружающей среды на работу систем органов человеческого организма. Приведем некоторые фрагменты из сценария данного мероприятия.

Вступительное слово ведущего. «Сегодня у нас необычное внеклассное мероприятие. Мы с вами являемся городскими жителями и ощущаем влияние на наше здоровье ряда факторов окружающей среды. А здоровье – это самое дорогое, что есть у человека. Здоровье нашего организма складывается из хорошей работы всех систем органов. Какие системы органов есть в организме человека? (учащиеся называют).

Вы видите на доске плакат, на котором изображен контур человека и ряд систем органов. На этом ватмане мы показаны те системы органов, которые наиболее подвер-

жены влиянию факторов окружающей среды. Распределимся на команды согласно системам органов человека, изображенных на ватмане. Рассаживайтесь по пять человек. Каждая команда будет представлять определенную систему органов (дыхательную, пищеварительную, нервную и др.) Сейчас мы поговорим о том, какие же факторы среды, максимально влияют на здоровье людей проживающих в городе. Мы будем рассказывать об определенном факторе, после рассказа та команда, которая считает, что на ее систему наиболее влияет этот фактор, вешает на плакат табличку с названием фактора окружающей среды».

Затем следует обозначить на ватмане места прикрепления табличек. По каждому фактору среды следует текст ведущего на три–четыре минуты.

Загрязнение воздуха. «По оценкам экспертов, загрязнение атмосферного воздуха сокращает продолжительность жизни в среднем на трех–пяти лет. О значении отдаленных эффектов можно судить по статистике смертности от сердечно-сосудистых патологий (около 50 %), злокачественных образований (около 20 %) в промышленно развитых городах. Наиболее чувствительны к воздействию атмосферного загрязнения органы дыхательной системы. Токсикация организма происходит через альвеолы легких, площадь которых (способная к газообмену) превышает 100 м². В процессе газообмена токсиканты поступают в кровь. Твердые взвеси в виде частиц различных размеров оседают в различных участках дыхательных путей. Вот список заболеваний, связанных с загрязнением атмосферного воздуха: нарушение системы кровообращения, заболевания нервной системы и органов чувств, психические расстройства, заболевания органов дыхания и пищеварения. Выхлопные газы, которые выбрасывают автомобили, – это смесь примерно 200 веществ. Они скапливаются в нижних слоях атмосферы, на них действует солнечная радиация, в результате чего образуются ядовитые газы, опасные для живых организмов. В 1952 г. в течение трех–четырех суток в Лондоне от смога погибло более 4 000 человек. А в 1963 г. густой туман с копотью и дымом, спустившийся на Нью-Йорк, убил более 400 человек. Угарный газ, взаимодействуя с гемоглобином, снижает способность крови быть переносчиком кислорода. Также он нарушает углеводный обмен, повышает уровень сахара в крови, моче, нарушает водно-солевой обмен».

Загрязнение воды. «Вода жизненно необходима, она нужна везде: в быту, сельском хозяйстве и промышленности. Вода нужна организму в большей степени, чем все остальное, за исключением кислорода. Источники воды в городе Бресте: водопровод, колодец, скважина, колонка, совмещенный источник. Чем может быть загрязнена вода? Мало кто в наши дни сомневается, что вода, которую мы пьем и используем в быту, нуждается в дополнительной очистке, откуда бы она ни поступала: из колодца, артезианской скважины или водопровода. В последние десятилетия поверхностные и подземные водоисточники в Беларуси подвергаются интенсивному антропогенному загрязнению. Ухудшение качества воды привело к тому, что во многих районах питьевая вода не отвечает гигиеническим требованиям. По данным Минздрава Республики Беларусь, около половины населения страны вынуждены использовать недоброкачественную воду. Коммунальные стоки содержат тяжелые металлы, фенолы, формальдегид, органические растворители. Микробиологические загрязнения также представляют серьезную опасность: содержащиеся в них бактерии и вирусы являются причиной опасных заболеваний (сыпного тифа и паратифа, сальмонеллеза, бактериальной краснухи); вибрионы холеры и вирусы вызывают воспаление околосозговой оболочки и кишечные заболевания. А еще в воде могут быть яйца глистов солитеров, аскариды, власоглава и т.д.

По оценкам исследований, проведенных в г. Бресте и ближайших населенных пунктах, наиболее чистым для питьевых целей является вода из колодцев; водопроводная же вода содержит много ионов железа. Избыток железа в организме может привести к дефициту меди, цинка, хрома и кальция, а также к избытку кобальта. Железо необходимо организму человека, но только в определенной пропорции. При длительном

употреблении внутрь воды с повышенным содержанием железа человек рискует приобрести различные заболевания печени, крови, аллергические реакции, нарушения репродуктивной функции».

Влияние шума на организм человека. «Шум как физический фактор представляет собой волнообразно распространяющееся механическое колебательное движение упругой среды, носящее обычно случайный характер. Известно, что упругие волны в среде, имеющие частоту в пределах от 16 Гц до 20 кГц, называют звуковыми. При частоте ниже 16 Гц волны называются инфразвуком, а при частоте выше 20 кГц – ультразвуком. Ухо человека – это совершенный прибор, способный реагировать на звуки, различающиеся по интенсивности в 10^{12} раз.

Шумы бывают производственные и непроизводственные. К непроизводственным шумам относятся шум на дорогах, в метро, шумы от мобильных телефонов, оргтехники, телевизоров, плееров. К производственным шумам относится шум на рабочих местах, на участках или на территориях предприятий, который возникает во время производственного процесса. Есть и благоприятные шумы: это шум прибоя, журчание родника, шелест листвы, шум дождя, щебет птиц. Шум, даже когда он невелик (при уровне 50–60 дБ), создает значительную нагрузку на нервную систему человека, оказывая на него психологическое воздействие. Это особенно часто наблюдается у людей, занятых умственной деятельностью. Слабый шум различно влияет на людей. Причиной этого могут быть возраст, состояние здоровья, вид труда, физическое и душевное состояние человека в момент действия шума и др. факторы. Степень вредности какого-либо шума зависит также от того, насколько он отличается от привычного шума. Неприятное воздействие шума зависит и от индивидуального отношения к нему. Так, шум, производимый самим человеком, не беспокоит его, в то время как небольшой посторонний шум может иметь сильный раздражающий эффект.

Известно, что ряд таких серьезных заболеваний, как гипертоническая и язвенная болезни, неврозы, в ряде случаев желудочно-кишечные и кожные заболевания связаны с перенапряжением нервной системы в процессе труда и отдыха. Отсутствие необходимой тишины, особенно в ночное время, приводит к преждевременной усталости, а часто и к заболеваниям. В этой связи необходимо отметить, что шум в 30–40 дБ в ночное время может явиться серьезным беспокоящим фактором. С увеличением уровня шума до 70 дБ и выше он может оказывать определенное физиологическое воздействие на человека, приводя к видимым изменениям в его организме. Под воздействием шума, превышающего 85–90 дБ, в первую очередь снижается слуховая чувствительность на высоких частотах. На дискотеках сила звука достигает 120 дБ, что ведет к повреждению и даже разрушению тонких структур мозга. Низкие частоты безвозвратно уничтожают хранилище памяти, а высокие разрушают высшие центры мозга, ответственные за формирование интеллекта. Трехчасовая дискотека эквивалентна по наркотическому воздействию бутылке водки и требует двух недель для восстановления расстроенной психики и умственного потенциала.

Сильный шум вредно отражается на здоровье и работоспособности людей. Человек, работая при шуме, привыкает к нему, но продолжительное действие сильного шума вызывает общее утомление, может привести к ухудшению слуха, а иногда и к глухоте, нарушается процесс пищеварения, происходят изменения объема внутренних органов. Шум оказывает раздражающее действие на кору головного мозга, ускоряет процесс утомления, ослабляет внимание и замедляет психические реакции. По этим причинам сильный шум в условиях производства может способствовать возникновению травматизма, так как на фоне этого шума не слышно сигналов транспорта, автопогрузчиков и других машин. Таким образом, шум вызывает нежелательную реакцию всего организма человека. Патологические изменения, возникшие под влиянием шума, рассматривают как шумовую болезнь».

Влияние радиации на здоровье человека. «То, что радиация оказывает пагубное влияние на здоровье человека, уже ни для кого не секрет. Когда радиоактивное излучение проходит через тело человека или же когда в организм попадают зараженные вещества, то энергия волн и частиц передается нашим тканям, а от них клеткам. В результате атомы и молекулы, составляющие организм, приходят в возбуждение, что ведет к нарушению их деятельности и даже гибели. Все зависит от полученной дозы радиации, состояния здоровья человека и длительности воздействия. Для ионизирующего излучения нет барьеров в организме, поэтому любая молекула может подвергнуться радиоактивному воздействию, последствия которого могут быть самыми разнообразными. Возбуждение отдельных атомов может привести к перерождению одних веществ в другие, вызвать биохимические сдвиги, генетические нарушения и т.п. Пораженными могут оказаться белки или жиры, жизненно необходимые для нормальной клеточной деятельности. Таким образом, радиация воздействует на организм на микроуровне, вызывая повреждения, которые заметны не сразу, а спустя годы. Поражение отдельных групп белков, находящихся в клетке, может вызвать рак, а также генетические мутации, передающиеся через несколько поколений. Воздействие малых доз облучения обнаружить очень сложно, ведь эффект от этого проявляется через десятки лет.

Вред радиоактивных элементов и воздействие радиации на человеческий организм активно изучается учеными всего мира. Доказано, что в ежедневных выбросах из АЭС содержатся радионуклид «Цезий-137», который при попадании в организм человека вызывает саркому (разновидность рака), «Стронций-90», который замещает кальций в костях и грудном молоке, что приводит к лейкемии (раку крови), раку кости и груди. А даже малые дозы облучения «Криптоном-85» значительно повышают вероятность развития рака кожи. Наибольшему воздействию радиации подвергаются люди, проживающие в крупных городах, ведь помимо естественного радиационного фона на них еще воздействуют и стройматериалы, продукты питания, воздух, зараженные предметы. Постоянное превышение над естественным радиационным фоном приводит к раннему старению, ослаблению зрения и иммунной системы, чрезмерной психологической возбудимости, гипертонии и развитию аномалий у детей».

Влияние компьютера на здоровье человека. «Существует мнение, что компьютер оказывает влияние чуть ли не на все органы тела человека, включая мозг, сердце, щитовидную железу, кожу и т. д. Неужели все действительно так серьезно? Специалисты утверждают, что современный ПК не более опасен для здоровья, чем любой другой бытовой прибор. Но при условии, что человек не злоупотребляет количеством времени, проводимым за машиной. Однако если день и ночь сидеть за компьютером, то можно получить серьезные неприятности со здоровьем. Например, проблемы с мышцами. Длительное сидячее положение негативно сказывается на циркуляции крови в теле. Особенно плохо она поступает в ноги и тазовый отдел, что со временем может привести к повреждению стенок сосудов и их расширению. Непосредственного влияния компьютера на позвоночник сегодня не выявлено. А вот сидячее положение рано или поздно приведет к искривлению позвоночника и болям в спине.

Также могут возникнуть проблемы со зрением. Глаза человека, который по несколько часов в день смотрит в монитор, находятся в постоянном напряжении. Если вы замечаете, глаза слезятся, пропадает четкость изображения, то возможной причиной может являться астенопический синдром, или синдром зрительного переутомления. Это очень распространенное заболевание среди операторов ПК. Влияние компьютера на зрение крайне негативное».

Далее с учащимися обсуждается влияние на человеческий организм таких факторов, как состав пищевых продуктов и использование малых гаджетов: планшетов, смартфонов и т.д. Затем, каждая команда, отвечавшая за определенную систему орга-

нов, готовит краткое сообщение о том, какие факторы окружающей наиболее опасны для этой системы. По результатам этих сообщений выявляют команду-победителя.

Внеклассное мероприятие «Влияние факторов окружающей среды на работу систем органов человеческого организма» было апробировано студентами IV курса специальности «Биология и химия» в учреждениях общего среднего образования г. Бреста (СШ № 3, 7, 15, 20, 31) в период педагогической практики. Апробация оригинального внеклассного мероприятия выявила такие педагогические аспекты, как:

- 1) высокую познавательную активность учащихся в ходе проведения мероприятия;
- 2) привлечение внимания учащихся к проблемам сохранения своего здоровья;
- 3) осознание учащимися возможности уменьшения негативного воздействия некоторых факторов среды на их здоровье.

Разработанные и апробированные нами методические рекомендации к проведению внеклассных мероприятий экологической направленности для учащихся 9 класса обсуждены с учителями-биологами. Совместно с учителями были намечены пути совершенствования внеклассной работы по биологии в девярых классах, а также определена тематика еще нескольких экологических мероприятий, которые будут разработаны нами в ближайшее время.

Заключение

Значение экологического образования на современном этапе развития общества несомненно. Помимо урока как основной формы организации учебного процесса большой вклад в экологизацию образования в учреждениях общего среднего образования должна вносить внеклассная работа с учащимися. По сравнению с курсом «Биология. 9 класс» по курсам «Биология. 7 класс» и «Биология. 8 класс» имеются немало методических разработок внеклассных мероприятий экологической направленности. Разработанные и апробированные нами внеклассные мероприятия по курсу «Биология. 9 класс» могут быть использованы в практике учреждений общего среднего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ясвин, В. А. История и психология формирования экологической культуры / В. А. Ясвин. – М. : Наука, 1999. – 100 с.
2. Мазур, И. И. Путь к экологической культуре / И. И. Мазур, О. Н. Козлова, С. Н. Глазачев. – М. : Горизонт, 2001. – 194 с.
3. Верзилин, Н. М. Общая методика преподавания биологии / Н. М. Верзилин, В. М. Корсунская. – М. : Просвещение, 1983. – 384 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.04.2018

Martysuk I.A. Ecologization of Extracurricular Work in the Course «Biology. 9 Class»

The analysis of the methodical literature showed that extra-curricular activities of ecological orientation in the course «Biology. 9 class» are not developed enough. We have developed a number of extra-curricular activities for students of the ninth grade; one of them was tested on the basis of the schools of the city of Brest. Approbation of extra-curricular activities showed high cognitive activity of students, their awareness of the problem of the impact of negative environmental factors on the systems of human organs and the preservation of their health.

УДК 372.016:51

А.Н. Сендер¹, Л.В. Федорова²¹д-р пед. наук, проф., проф. каф. педагогики,

ректор Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

²аспирант каф. методики преподавания физико-математических дисциплин

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

e-mail: ¹anna_sender@brsu.brest.by; ²milaam@mail.ru**ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО КУРСА ГЕОМЕТРИИ:
СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

На основе анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы рассмотрена проблема формирования методологических знаний учащихся. Раскрыт содержательно-методический аспект формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии: описан подход формирования методологических знаний учащихся, основанный на формировании их в «явном» виде на «знаниевом» и «деятельностном» уровнях, и показаны его возможности на конкретных примерах.

Введение

Цели обучения геометрии в средней школе базируются на основных целях школьного образования: разностороннее развитие личности, создание условий для интеллектуального, нравственного, физического развития, саморазвития учащихся, а также формирование умений школьников самостоятельно учиться в течение всей жизни, не теряться в новой познавательной и жизненной ситуации, не останавливаться, если нет готовых решений, а самостоятельно искать методы решения, так как именно наличие умения учиться меняют стиль мышления и жизни личности.

Названными целями обусловлена необходимость усиления методологической направленности процесса обучения путем введения в содержание обучения методологических знаний, которые дают возможность мобильно оперировать знаниями и умениями в различных ситуациях, являются важнейшим условием формирования у учащихся способности самостоятельно мыслить. Так, И.Я. Лернер утверждает, что именно этот вид знаний «обнажает способы деятельности с помощью усвоенных знаний и облегчает опознание способов применения знаний, даже когда эти способы не очень явно выражены» [1, с. 10]. Формирование методологических знаний учащихся способствует тому, что дети осознанно овладевают основами и методами наук, приобретают способности практического применения знаний, справляются с решением многих задач, легче адаптируются к новым ситуациям, у школьников повышается любознательность, способность выдвигать оригинальные идеи, развивается дивергентное мышление.

Процесс формирования методологических знаний учащихся достаточно продолжительный и охватывает весь период школьного обучения. Большими возможностями для формирования методологических знаний учащихся обладает математика. Овладение школьниками методологическими знаниями в обучении математике:

- 1) «обеспечивает целостное, объективное представление о математике;
- 2) возмещает незнание многих фактов благодаря знанию обобщенных методов познания;
- 3) позволяет находить рациональные способы решения задач, проблемных ситуаций;
- 4) предупреждает формальное усвоение знаний, непонимание того, с какой целью вводится тот или иной математический термин, правило;
- 5) закладывает основы «научного мышления» [2, с. 136].

Особенности геометрии как науки и школьного предмета определяют ее особое место в процессе формирования методологических знаний учащихся. Поэтому проблема формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии достаточно актуальна. Решение указанной проблемы сталкивается с рядом задач, одной из которых является раскрытие содержательно-методического аспекта формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии.

Содержательно-методический аспект формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии

Для формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии необходимо выделить следующие компоненты:

1) методы научного познания (анализ, синтез, сравнение, аналогия, обобщение, конкретизация, идеализация, абстрагирование, наблюдение, измерение, описание, опыт, аксиоматический метод);

2) общенаучные понятия (понятие, определение, существенный и несущественный признаки, аксиома, теорема, доказательство, признак, свойство, причинно-следственная связь, необходимое условие, достаточное условие);

3) знания о картине мира (философско-мировоззренческая составляющая часть геометрии).

На основе анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы нами был выделен подход, основанный на формировании методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии в явном виде через включение методологических знаний в предметное содержание геометрии. В рамках выделенного подхода формирование методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии осуществляется как на «знаниевом» (объекты усвоения), так и на «деятельностном» (инструмент для изучения геометрии) уровнях.

Чтобы формирование методологических знаний было системным, целенаправленным процессом, считаем важным формировать методологические знания учащихся поэтапно. Поэтому нами были выделены следующие этапы:

1) этап ознакомления, на котором раскрывается сущность конкретного компонента методологических знаний посредством его описания или определения; здесь методологические знания формируются у учащихся на «знаниевом» уровне;

2) этап применения, суть которого заключается в создании условий для формирования умения применять определенное методологическое знание на конкретном геометрическом материале; здесь методологические знания формируются у учащихся на «деятельностном» уровне;

3) этап диагностики, направленный на проверку сформированности у школьников методологического знания.

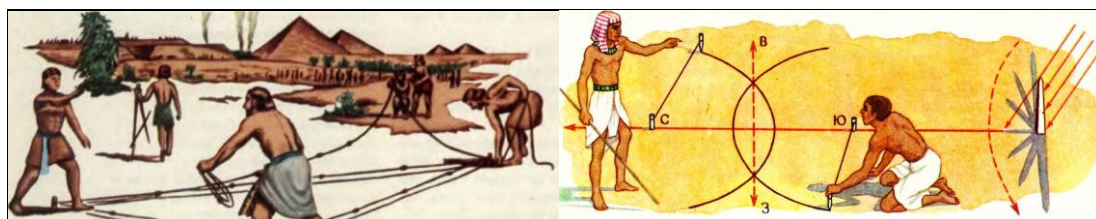
В статье раскрыт содержательно-методический аспект формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии на первых двух этапах. Эта информация будет полезна учителям математики учреждений общего среднего образования, студентам физико-математических факультетов при изучении курса методики преподавания математики, а также преподавателям методики преподавания математики педагогических вузов.

Одной из главных задач формирования методологических знаний учащихся при обучении геометрии является снижение информационной нагрузки на учащихся. В связи с этим добавление к программному материалу по геометрии новой информации может быть для школьников непонятным, а главное – ненужным. Поэтому важно каждый раз вызывать у школьников познавательный интерес к методологическим знаниям

с целью формирования мотивации для их изучения [2]. Для формирования познавательного интереса к изучению методологических знаний используются различные приемы и средства. Среди них выделим, например, специально отобранные девизы и эпиграфы к уроку, рассказы об ученых-геометрах, истории происхождения терминов и символики геометрии, открытии геометрических утверждений и их доказательств, решение занимательных и логических задач, игровые моменты, создание и разрешение проблемных ситуаций, демонстрация и решение софизмов, проведение практических работ и прочее. Все это способствует формированию у учащихся не только стойкого интереса к формированию методологических знаний, но и развитию познавательного интереса к самому процессу изучения геометрии. Рассмотрим несколько примеров.

Для привлечения внимания учащихся к важности изучения фактов из истории геометрии можно воспользоваться следующей информацией.

«Геометрия возникла очень давно, это одна из самых древних наук. Геометрия как наука начала зарождаться, когда, строя жилища и храмы, размечая землю, измеряя расстояния и площади, человек начал применять свои знания о форме, размерах и взаимном расположении предметов, полученные из наблюдений и опытов» (можно продемонстрировать учащимся соответствующие картинки, например, как на рисунке).



Знакомство с фактами из истории геометрии помогает изменить отношение к этому предмету как к очень трудному и не всегда понятному. Еще Лейбниц говорил: тот, кто хочет ограничиться настоящим без знания прошлого, никогда его не поймет.

С целью недопущения учащимися ошибок приписывать свойства одной геометрической фигуры другой, подведения школьников к «открытию» свойств геометрической фигуры, связанных с ранее изученными, облегчения усвоения и запоминания геометрического материала, систематизации знаний учащихся по геометрии необходимо научить школьников обобщать и конкретизировать. А для этого сначала целесообразно ознакомить учащихся с понятиями «обобщение» и «конкретизация». Чтобы сформировать мотивацию к их изучению, можно использовать проблемную ситуацию. Для этого можно показать учащимся, что большинство понятий в геометрии взаимосвязаны: одни геометрические понятия определяются через другие с использованием родовидовых отношений. Потом задать вопросы, направленные на проверку понимания этих отношений, например: *«Какое понятие более общее – “квадрат” или “прямоугольник”?»* Учащиеся, отвечая на подобные вопросы, как правило, допускают ошибки, а если и отвечают правильно, то не могут обосновать свой ответ. Подобными вопросами как раз можно воспользоваться для создания проблемной ситуации.

Для мотивации ознакомления школьников с таким компонентом философско-мировоззренческой составляющей систематического курса геометрии, как природа геометрических понятий, в 7 классе можно использовать небольшое стихотворение: *«Геометрия повсюду: / Глазом только поведешь – / И примеров сразу уйму / Ты вокруг себя найдешь»*. Затем необходимо соотнести окружающие школьников предметы с известными учащимся геометрическими фигурами. Далее можно использовать задачи с практическим содержанием, например: *«Почему чайник округлой формы остывает медленнее, чем чайник такого же объема, но другой формы?»*. Также можно привести приме-

ры использования геометрических фигур в архитектуре, живописи, литературе; например, фрагмент эпилога второй части романа Л. Толстого «Война и мир»: «Военное устройство может быть выражено совершенно точно фигурой конуса, в котором основание с самым большим диаметром будут составлять рядовые; сечения, которые выше основания, – восходящие чины армии и т.д. до вершины конуса, точку которой будет составлять полководец» [3, с. 611].

После того, как у учащихся возникает потребность в ознакомлении с определенным компонентом методологических знаний, важно преподнести им информацию о нем просто, наглядно и понятно, не забывая, однако, о научности, так как речь идет о методологических знаниях.

В результате изучения различных способов введения методологических знаний в предметное содержание мы пришли к выводу, что оптимальным будет введение методологических знаний в геометрический материал через включение их в небольшие информационные блоки методологического характера и соединение с геометрическими знаниями. Причем методологические блоки целесообразно вводить постепенно, учитывая их абстрактность.

Информационный блок методологического характера – это структурированная текстовая информация, содержащая совокупность положений по определенному методологическому вопросу (о процессе познания, о компонентах методологических знаний). Такие блоки, например, могут содержать исторический материал, информацию о сущности определенных философских категорий и законов, обобщенных понятий, методов научного познания, алгоритмы применения методов научного познания и прочее. Этап ознакомления учащихся с определенным компонентом методологических знаний основывается на введении заранее подготовленных информационных блоков методологического характера в геометрический материал. Включение информационных блоков методологического характера в геометрический материал обязательно должно определяться исходя из анализа действующих учебных программ и учебников геометрии, а также в соответствии с познавательными и возрастными особенностями учащихся. В связи с этим необходимо предварительное конструирование геометрического материала.

С нашей точки зрения, информационные блоки методологического характера в геометрический материал целесообразно вводить в форме рассказа учителя с использованием наглядных средств (доска, раздаточный материал, таблица, презентация), хотя отдельные информационные блоки методологического характера хорошо поддаются проблемному изложению.

Рассмотрим примеры информационных блоков методологического характера:

1. Блок, описывающий роль практики для геометрии.

Практика и познание – неразрывные виды деятельности человека. Познание всегда возникает в связи с потребностями практики. Так, различные виды практических работ (измерение величин, работы на местности, исследовательские способы измерения объемов тел и др.) дают повод для того, чтобы сказать о практических задачах как о первых «импульсах» к теоретическим исследованиям. Именно практика исторически подвела человека к формулированию геометрических аксиом, открытию ряда правил и формул геометрии. Однако знания теории без умения применять их на практике бесполезны. Поэтому все геометрические положения и абстрактные понятия (многоугольник, площадь, цилиндр и др.) реализуются на практике в реальной жизни, например, в технике, в строительстве.

2. Блок, описывающий алгоритм составления классификации.

Для правильного составления классификации геометрических фигур важно использовать следующий алгоритм составления классификации:

- 1) выбрать основание для классификации (признак сравнения фигур);
- 2) разбить рассматриваемое множество на классы по выбранному основанию;
- 3) проверить соответствие полученной классификации следующим требованиям:
 - а) объединение всех распределенных на группы объектов составляет объем понятия;
 - б) пересечение всех распределенных на группы объектов – пустое множество.

3. Блок, описывающий аналогию.

При изучении геометрии учащиеся довольно часто используют словосочетания «по аналогии» или «аналогично». Что же такое аналогия? Аналогия как метод широко используется и в научном, и в учебном познании. Применительно к геометрии аналогию можно определить как метод, при котором действует правило: *если геометрическая фигура А обладает свойствами X, Y, Z, а геометрическая фигура В обладает свойствами X, Y, то и фигура В будет обладать свойством Z*. Например, если под геометрической фигурой А понимать прямоугольник со следующими свойствами: а) все углы прямые; б) диагонали равны и точкой пересечения делятся пополам; в) квадрат диагонали равен сумме квадратов двух его измерений, – а под геометрической фигурой В понимать прямоугольный параллелепипед, который обладает следующими свойствами: а) все плоские углы при вершинах прямые; б) диагонали равны и точкой пересечения делятся пополам, – то на основе аналогии можно предположить, что прямоугольный параллелепипед обладает и следующим свойством: квадрат диагонали равен сумме квадратов трех его измерений. Отметим, что выводы, полученные на основе аналогии, являются гипотетическими и требуют обязательного строгого доказательства.

4. Блок, раскрывающий сущность определения через ближайший род и видовое отличие.

На практике существуют различные способы построения определений геометрических понятий. Мы рассмотрим наиболее часто применяемый в геометрии способ, который называется «через ближайший род и видовое отличие»: объект А – это X (ближайший род), у которого Y – одно видовое отличие. Определения, построенные по описанному правилу, используются при дефиниции всех четырехугольников. Например, *«параллелограмм – это четырехугольник, у которого противолежащие стороны попарно параллельны»*. Здесь «ближайший род» параллелограмма – «четырехугольник» (не «многоугольник», не «фигура»), а «противолежащие стороны попарно параллельны» – его «отличительное свойство» («видовое отличие»), по которому из множества четырехугольников можно выделить именно параллелограммы.

5. Блок, направленный на ознакомление школьников с философской категорией «причина – следствие».

Одной из важных форм связи предметов и явлений в мире являются причинно-следственные связи: «если прошел дождь, то есть лужи» или «если я поел, то сыт». Причинно-следственная связь очевидна, если в утверждении выделены причины и следствия, и в реальных примерах, как видим, выделение причины и следствия не вызывает трудностей: «прошел дождь», «я поел» – причина; «есть лужи», «я сыт» – следствие. В геометрии, как ни в одной другой школьной дисциплине, факты находятся в таком взаимном отношении, как причина и следствие. Например, в утверждении *«если две прямые параллельны третьей прямой, то они параллельны»* установлена причинно-следственная связь. Здесь, благодаря связке «если..., то...» выявить причину и следствие несложно, так как «причина» – «две прямые параллельны третьей прямой», а «следствие» – «две прямые параллельны». Однако во многих утверждениях геометрии указанная связка отсутствует, несмотря на наличие причинно-следственной связи. Например, в утверждении *«квадрат является параллелограммом»* также установлена причинно-следственная связь. В данном примере следствие обнаружить легко (*квадрат – параллелограмм*), выявление же причины затруднительно. Здесь выявить

причину помогает ответ на вопрос: «*На каком основании можно утверждать, что квадрат – параллелограмм?*». Именно поиск ответа на указанный вопрос помогает выявить причину в утверждении: «*На основании определений квадрата и прямоугольника*».

Знания о картине мира (философско-мировоззренческая составляющая курса геометрии) можно формировать через историко-научные знания, так как они способствуют демонстрации учащимся сложного, противоречивого и длительного пути развития геометрии как науки, а также обусловленности возникновения геометрии практическими потребностями человека.

Ю.А. Дробышев, рассуждая о роли исторических знаний в интеллектуальном развитии учащихся, пишет: «Включение в содержание обучения математике элементов историзма, с точки зрения феномена множественности культур, способствует пониманию учащимися того факта, что математика – наука, в развитие которой внесли свой вклад представители разных культур и народов» [4, с. 114]. По выражению А.Д. Александрова, «ученику нужно показать реальные связи и воплощения геометрии в жизни, в природе, в искусстве, в технике и науке, чтобы геометрия предстала перед ним не как сухой предмет, подлежащий зубрежке и сдаче на экзамене, а как полное содержания, значения и красоты явление культуры, как наука в ее связях с реальными вещами» [5, с. 13]. Таким образом, историко-научные информационные блоки методологического характера будут содержать сведения:

1) об истории народов и географии стран, в которых жили и творили классики геометрии соответствующей эпохи;

2) биографические очерки, посвященные известным геометрам;

3) о геометрии Н.И. Лобачевского;

4) об истории возникновения геометрических понятий, символов, знаков, терминов;

5) об искусстве, архитектуре, скульптуре через призму геометрии;

6) о геометрии и геометрах Беларуси [2].

Этап применения имеет очень важное значение в процессе формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии, и разные компоненты методологических знаний по-разному применяются при изучении геометрии. Рассмотрим основные способы формирования умения применять методологические знания на геометрическом материале.

Формирование знаний о методах научного познания (анализ, синтез, сравнение, аналогия, обобщение, конкретизация) на данном этапе происходит в ходе выполнения специально разработанных упражнений и решения специально подобранных задач. Упражнения на применение методологического знания на конкретном геометрическом материале необходимо заранее конструировать. Для этого целесообразно использовать определенные формы вопросов. Например, для закрепления умения проводить обобщение и конкретизацию после изучения темы «Четырехугольники» в 8 классе можно предложить учащимся такие упражнения:

1. «*Какая из двух геометрических фигур: параллелограмм или квадрат – наиболее общая?*» (Квадрат – частный случай прямоугольника, а прямоугольник – частный случай параллелограмма, значит, параллелограмм является родовым понятием по отношению к квадрату, т.е. более общей фигурой).

2. «*Даны геометрические фигуры: ромб, параллелограмм, квадрат. Найдите фигуру, которая не обладает признаком, которым обладают две другие. Назовите этот признак*». (Параллелограмм не обладает признаком равенства всех сторон).

3. «*Каким общим признаком (одним или несколькими) обладают следующие геометрические фигуры: квадрат, прямоугольник, трапеция, ромб?*» (Все они четырехугольники, имеют пару параллельных сторон).

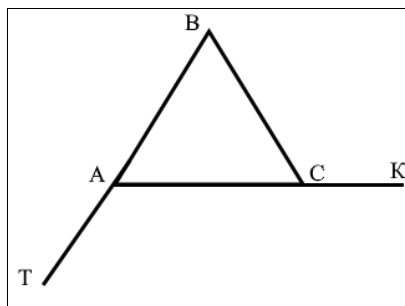
4. «О какой фигуре (или фигурах) идет речь: противоположные стороны и углы равны между собой, имеют две оси симметрии и четыре стороны»? (Ромб, квадрат, прямоугольник).

5. «Какая фигура является частным случаем другой: квадрат или ромб»? (Квадрат, так как ромб – родовое понятие для квадрата).

Подобные упражнения могут быть использованы для устного опроса учащихся в при проверке изученного геометрического материала, также как дополнительные вопросы к ответу школьника, могут включаться в математические диктанты, самостоятельные работы обучающего характера, дидактические игры.

Хорошим материалом для формирования умений применять методологические знания в геометрии является решение задач. Так, решение геометрической задачи – оптимальный инструмент для формирования умения проводить анализ и синтез. Анализ условия задачи школьники проводят с помощью вопросов: «Что дано в задаче?», «О чем еще говорится в задаче?», «Что в задаче требуется найти?» и др. Для выполнения чертежа к задаче необходим дополнительный анализ, устанавливающий порядок использования данных задачи для его построения. Выполнять чертеж к задаче школьник должен, основываясь на методе синтеза. Ошибки в выполнении чертежа указывают на плохо проведенный анализ. Учащимся следует объяснить, что направление анализа обуславливает различные варианты решения задачи, так как цель анализа – поиск и нахождение путей решения задачи, а синтез – правильное оформление записи уже известного решения. Поиск решения задачи учащимися необходимо направлять специальными вопросами. Так, если задача решается посредством анализа, то школьникам адресуется вопрос «Что достаточно знать, чтобы найти...?».

Например, задача: «На рисунке равнобедренный треугольник ABC, угол TAC равен углу BCK. Вычислите их величину, если AC равен 6 см, а периметр треугольника ABC равен 24 см».



Решению данной задачи помогут следующие вопросы:

1. Что достаточно знать, чтобы найти величину угла BCK?

$\angle BCK = \angle CAB + \angle ABC$, так как $\angle BCK$ – внешний угол $\triangle ABC$ и равен сумме двух углов, не смежных с ним.

2. Что достаточно знать, чтобы найти сумму углов CAB и ABC?

Величину угла BCA, так как $\angle CAB + \angle ABC = 180^\circ - \angle BCA$.

3. Что достаточно знать, чтобы найти величину угла BCA?

Длину основания треугольника ABC и площадь треугольника ABC, так как $\sin \angle BCA = \frac{2S}{AC \cdot BC}$.

4. Что достаточно знать, чтобы найти площадь треугольника ABC?

Длины всех сторон треугольника, так как $S_{ABC} = \sqrt{p(p - AB)(p - BC)(p - AC)}$.

5. Можно ли определить длины всех сторон треугольника исходя из условия задачи?

Да, зная периметр равнобедренного треугольника и его основание.

Само решение задачи школьники записывают в обратном порядке:

$P_{ABC} = AB + BC + AC$, но т.к. $\triangle ABC$ – равнобедренный, то $P_{ABC} = 2AB + AC$, откуда $AB = (P_{ABC} - AC) : 2 = (24 - 6) : 2 = 9$ (см).

$$S_{ABC} = \sqrt{p(p - AB)(p - BC)(p - AC)} = \sqrt{12(12 - 9)(12 - 9)(12 - 6)} = \\ = \sqrt{12 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 6} = 18\sqrt{2} \text{ (см}^2\text{)},$$

где $AB = BC = 9$ (см), $p = P : 2 = 24 : 2 = 12$ (см).

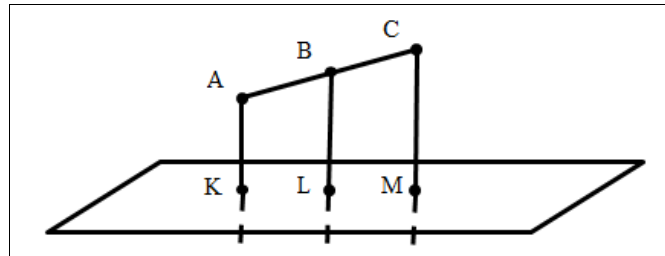
$$\text{Т.к. } S_{ABC} = \frac{1}{2} BC \cdot AC \cdot \sin \angle BCA, \text{ то } \sin \angle BCA = \frac{2S}{AC \cdot BC} = \frac{2 \cdot 18\sqrt{2}}{6 \cdot 9} = \frac{2\sqrt{2}}{3},$$

откуда $\angle BCA = \arcsin \frac{2\sqrt{2}}{3}$.

Т.к. $\angle CAB + \angle ABC + \angle BCA = 180^\circ$, то $\angle CAB + \angle ABC = 180^\circ - \angle BCA = 180^\circ - \arcsin \frac{2\sqrt{2}}{3}$, значит, $\angle TAC = \angle BCK = 180^\circ - \arcsin \frac{2\sqrt{2}}{3}$.

При решении задач хорошо формируется умение обобщать. Например, когда необходимо решить задачу при разных числовых значениях величин, а потом при их буквенных значениях. При этом можно давать возможность учащимся самостоятельно формулировать задачу для общего случая.

Пример: «Через концы отрезка AC и его середину B проведены параллельные прямые, которые пересекают плоскость в точках K, L, M . Найдите длину отрезка BL , если отрезок AC не пересекает плоскость и $AK = 5$ см, $CM = 7$ см (рисунок)».



Можно варьировать значениями AK и CM и соотношением $AB : BC$; постоянными остаются параллельное проектирование и условие, что AC не пересекает плоскость. Далее заменить значения длин AK и CM параметрами a и b и сформулировать первую обобщенную задачу. Затем заменить условие «точка B делит отрезок AC в отношении $t : n$ », в результате получится более обобщенная задача: в ней числовые данные заменены параметрами. В результате учащиеся приходят к выводу:

«Чтобы обобщить задачу необходимо:

- а) выделить в условии задачи числовые данные;
- б) заменить их буквами (параметрами);
- в) сформулировать обобщенную задачу».

Такие задачи важны, так как обобщения приводят к «открытию» важных формул.

Обобщать в задачах можно не только числовые данные. Так, в задаче «Докажите, что площадь ромба равна половине произведения его диагоналей» основное понятие ромб, а конкретное числовое данное – 90° (угол между диагоналями прямой по свойству диагоналей ромба). Заменяем «ромб» на «параллелограмм», а «угол 90° » – на угол α между диагоналями и получим обобщенную задачу про площадь параллелограмма.

Если заменить «параллелограмм» «произвольным выпуклым четырехугольником», то получим новую задачу: «Докажите, что площадь выпуклого четырехугольника равна половине произведения диагоналей на синус угла между ними». Можно оставить условие, что «диагонали перпендикулярны», а «ромб» заменить «произвольным выпуклым четырехугольником». Тогда получим следующую задачу: «Докажите,

что если диагонали выпуклого четырехугольника перпендикулярны, то его площадь равна половине произведения его диагоналей».

Задача о нахождении площади произвольного выпуклого четырехугольника через диагонали и угол между ними является наиболее обобщенной. Именно вокруг нее группируются частные задачи. В результате учащиеся придут к выводу, что обобщить задачу можно через последовательность следующих действий:

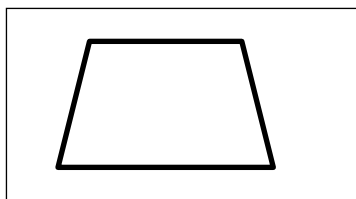
- 1) выделить основные понятия в условии задачи;
- 2) последовательно обобщить данное понятие;
- 3) сформулировать последовательность обобщенных задач.

Подобные задачи облегчают подведение учащихся к формулированию теорем и связей между теоремами.

Для формирования умения применять такие эмпирические методы научного познания, как наблюдение, измерение, описание, опыт, лучше всего использовать практическую работу. Проведение такой работы необходимо осуществлять после введения информационного блока методологического характера, раскрывающего сущность эмпирических методов познания и их роли для геометрии, а также алгоритма проведения практической работы. Основная идея такой работы заключается в использовании учащимися наблюдения и измерения для выделения ими свойств изучаемой геометрической фигуры или отношений между геометрическими фигурами с последующей фиксацией полученной информации посредством описания, а также анализа зафиксированной информации и формулирования вывода. При этом необходимо обратить внимание на то, что результаты практической работы не могут приниматься за строгое обоснование того или иного геометрического факта или закономерности, но часто помогают их обнаружить, а также «подсказать» путь их логического доказательства.

Например, приступая к изучению свойств параллелограмма, можно отметить, что в жизни иногда приходится проверять, является ли определенная фигура параллелограммом, и что для этой цели определение параллелограмма использовать неудобно. В таких случаях лучше воспользоваться свойством противоположных сторон параллелограмма, которое учащиеся и должны выявить. Для этой цели учащимся раздаются бумажные модели различных размеров параллелограммов. В процессе практической работы, в результате наблюдений, измерений, описаний и анализа школьники формулируют необходимые свойства объекта: у всех параллелограммов противолежащие стороны и противолежащие углы равны. В итоге формулируется теорема, выражающая свойство параллелограмма.

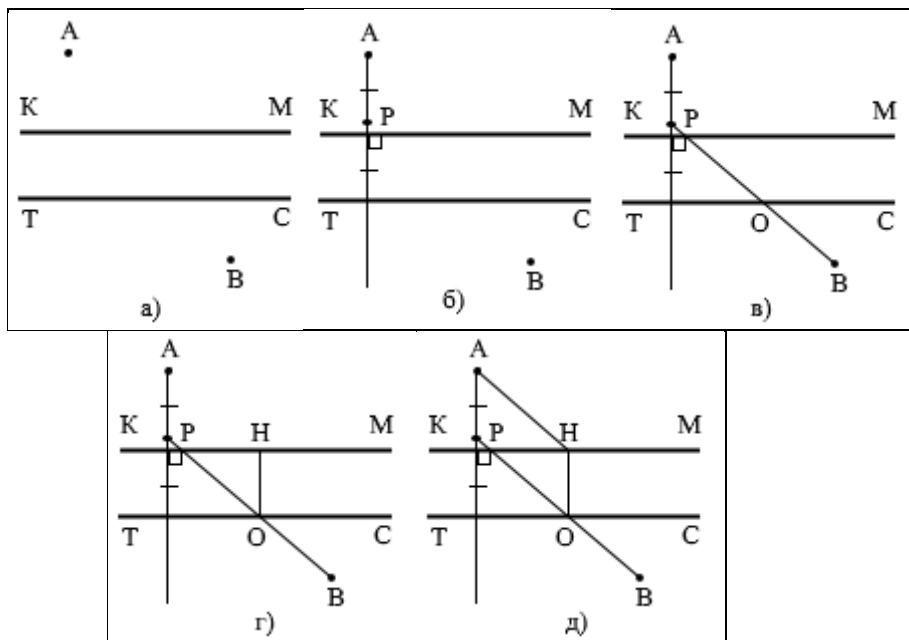
Здесь немаловажным является знакомство учащихся с понятием «гипотеза». При этом особое внимание следует уделить ложным гипотезам, а также напомнить, что лучшим средством опровержения неправильных гипотез являются контрпримеры. Например, для опровержения признака-гипотезы («если у четырехугольника противолежащие стороны параллельны, то он параллелограмм») нужно привести контрпример в виде чертежа.



Формирование умения применять абстрагирование и идеализацию в геометрии можно при решении задач с практическим содержанием. При решении любой задачи с практическим содержанием приходится прибегать к методам абстрагирования и идеа-

лизации. Ведь, чтобы решить такую задачу геометрическими средствами, ее необходимо вначале перевести на язык геометрии. Например, чтобы решить задачу «Необходимо соединить шоссейной дорогой, включая постройку моста через реку, два села. Как должна пройти эта дорога, чтобы путь между селами был кратчайшим?», нужно абстрагироваться от практического характера задачи и перевести ее на язык геометрии:

«Две точки A и B (рисунок, а)) расположены по разные стороны от полосы $KMTC$, где прямые KM и TC параллельны. Соединить точки A и B ломаной так, чтобы одно из звеньев было перпендикулярно прямой KM , а длина ломаной была наименьшей» (KM и TC – образы берегов реки, точки A и B – это местоположение сел).



- а) условия задачи; б) построение отрезка AP ; в) построение точки пересечения прямых PB и TC ; г) построение прямой, перпендикулярной KM ;
д) построение искомой дороги

Решение.

1. Построим отрезок AP , перпендикулярный KM , так, что AP равно расстоянию между прямыми KM и TC (рисунок, б)).

2. Проведем прямую PB , найдем точку ее пересечения с прямой TC ; это точка O (рисунок, в)).

3. Проведем прямую OH , перпендикулярную KM (рисунок, г)).

4. Соединим точки A и H . Искомая дорога пройдет по ломаной $AHOB$ (рисунок, д)).

Знания об общенаучных понятиях на этапе применения формируются с помощью выполнения специально подобранных упражнений. Формировать умения применения знаний учащихся о понятии и определении можно при выполнении упражнений, которые еще называют задачами на подведение под понятие. Например, усвоив понятие «перпендикулярные прямые», учащиеся должны научиться безошибочно находить перпендикулярные прямые в разных геометрических фигурах. Дети учатся мыслить в соответствии со схемой решения задач на подведение под понятие: вспоминают и выписывают признаки перпендикулярных прямых, в каждом случае последовательно проверяют наличие признаков и таким образом классифицируют все пары прямых на перпендикулярные и другие. Для подведения под понятие важно, чтобы учащиеся четко понимали, «видели» необходимые и достаточные условия понятия. Разделение призна-

ков понятия облегчает учащимся распознавание, а учителю – построение чертежа для распознавания понятия. На чертежах можно варьировать невыполнение одного-двух из выделенных признаков, а также несущественные детали – расположение фигуры, обозначения на ней. Для распознавания понятия важно использовать чертеж и задавать соответствующие вопросы, например: «В каких случаях построены перпендикулярные прямые? Почему в других случаях построенные прямые не являются перпендикулярными? Какие из свойств перпендикулярных прямых не выполняются?».

Для отработки умения применять знания об «определении» на геометрическом материале учащимся также можно предложить следующие упражнения.

1. Назвать ближайший род для понятия «прямоугольный параллелепипед».
2. Назвать родовые и видовые признаки следующих понятий: параллелепипед, куб.
3. Определить, в каком соотношении находятся понятия «прямая призма» и «правильная призма»?
4. Объяснить, какое из понятий шире, а какое является частным случаем другого: прямой параллелепипед и прямоугольный параллелепипед?

Работа по готовым таблицам с классификациями треугольников, параллелограммов, многогранников и других фигур способствует закреплению умения учащихся классифицировать геометрические фигуры. Такие таблицы можно проектировать на экран. Вопросы по таблице могут быть следующими:

1. «Почему параллелограмм является обобщением ромба, прямоугольника?».
2. «Какие видовые свойства у ромба, квадрата?».
3. «Какие свойства у параллелограмма и прямоугольника общие?».
4. «В чем причина их общности?».
5. «Как, используя данную общность, облегчить запоминание материала?».

Такая работа с классификациями геометрических фигур особенно продуктивна на уроках обобщения и систематизации знаний.

При изучении свойств и признаков геометрической фигуры у учащихся формируются такие понятия, как «признак», «свойство», «необходимое условие», «достаточное условие». Учащимся следует объяснить сущность понятий «свойство» и «признак» и их различие:

«Свойство – это характеристика известного объекта. Например, если дан ромб, то он обладает определенными характеристиками (свойствами), одно из которых то, что его диагонали взаимно перпендикулярны. Признак – это характеристика неизвестного объекта, т.е. характеристика, по которой можно определить, что это за объект. Например, дан треугольник, про который известно, что две его стороны равны. Здесь указана характеристика неизвестного треугольника (признак), по которой можно определить, что этот треугольник равнобедренный».

Для предотвращения ошибок учащимися при выделении свойств и признаков геометрических фигур целесообразно использовать таблицу, демонстрирующую разницу между свойством и признаком геометрической фигуры (демонстрация отличия в их логической структуре). Например, для четырехугольников.

СВОЙСТВО	ПРИЗНАК
Если четырехугольник – параллелограмм, то...	Если..., то четырехугольник – параллелограмм.
Для того, чтобы четырехугольник был параллелограммом, необходимо, чтобы...	Для того, чтобы четырехугольник был параллелограммом, достаточно, чтобы...

При изучении теоремы, выражающей свойство или признак геометрической фигуры, целесообразно применять алгоритм, который заключается в следующем:

1. Представление теоремы в условной форме с помощью словосочетания «если..., то...».

2. Выделение из формулировки теоремы ее объекта, условия и заключения.

3. Определение и обоснование того, что отображает данная теорема: свойство или признак.

4. Перевод формулировки теоремы на язык необходимых и достаточных условий.

Например, теорема: «Если четырехугольник является параллелограммом, то у него противоположные стороны равны и противоположные углы равны». Согласно алгоритму, объект теоремы – «параллелограмм», условие теоремы – «четырехугольник является параллелограммом», заключение теоремы – «у него противоположные стороны и противоположные углы равны». Так как объект (параллелограмм) находится в условии теоремы, то данная теорема отображает свойство параллелограмма. На языке необходимых и достаточных условий данная теорема имеет следующий вид: «Для того, чтобы четырехугольник был параллелограммом, необходимо, чтобы у него противоположные стороны и противоположные углы были равны».

Здесь можно использовать следующие упражнения:

«1. Выделите в теоремах условие и заключение:

а) если в прямоугольнике диагонали взаимно перпендикулярны, то этот прямоугольник есть квадрат;

б) диагонали квадрата равны.

2. Составьте предложение с выражением “противоположные стороны квадрата параллельны”, используя логическую связку “если..., то...”.

3. Обоснуйте, что выражает теорема “Диагонали квадрата точкой пересечения делятся пополам” – признак или свойство квадрата?

4. “Переведите” предложение на язык необходимых и достаточных условий: “Диагонали квадрата равны”».

Что касается философских законов и категорий, выделенных в номенклатуре методологически знаний, необходимых при изучении систематического курса геометрии, этап применения заключается в демонстрации учащимся и выявлении впоследствии самими школьниками их проявления в содержании геометрии.

Так, можно показать учащимся, что «геометрия помогает не только проследить доступные для изучения количественные отношения окружающей действительности, но и продемонстрировать, как в ее содержании проявляется, например, закон перехода количественных изменений в качественные». Эту работу можно провести с помощью следующих упражнений:

«1. Определите вид четырехугольника, если у него две пары параллельных сторон.

2. Как изменится четырехугольник, если один из его углов станет равным 90° ?

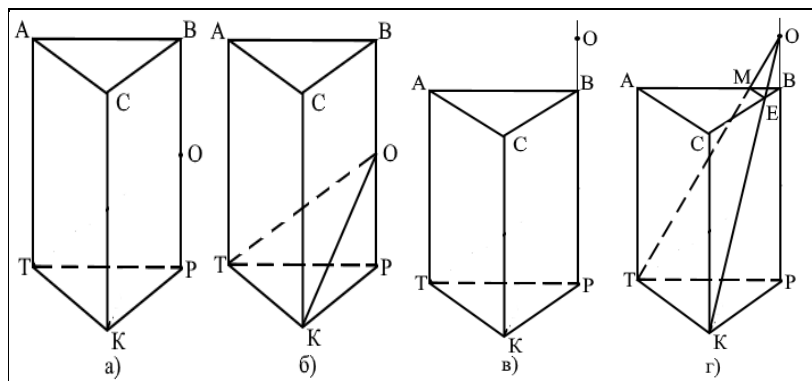
3. Как изменится четырехугольник, если две его стороны станут равными?

4. Как изменится четырехугольник, если один из его углов станет равным 60° ?».

Здесь важно обратить внимание учащихся на то, что видоизменение четырехугольников в цепочке «параллелограмм \rightarrow ромб» и отображает закон перехода количественных изменений в качественные, так как, когда изменяются числовые значения линейных или угловых элементов четырехугольника (количественное изменение), меняется и вид четырехугольника (качественное изменение).

Наиболее ярко закон перехода количественных изменений в качественные можно показать с помощью систем задач с динамическими точками, т.е. точками, которые могут двигаться в соответствии с условием задачи. Например:

«1. Построить сечение прямой треугольной призмы $ABCTPK$ плоскостью, проходящей через KO , где O – середина PB (рисунок, а).



Решение.

Соединим точки K и O, получим KO.

Соединим точки T и O (рисунок, б)), получим TO.

Искомое сечение – треугольник TOK.

2. *Построить сечение прямой треугольной призмы ABCTPK плоскостью, проходящей через KO, где O принадлежит продолжению PB (рисунок, в)).*

Решение.

Соединим точки K и O, получим KO; точка E – точка пересечения KO и CB.

Соединим точки T и O (рисунок, г)), получим TO; M – точка пересечения TO и AB.

Соединим точки M и E, получим ME.

Искомое сечение – четырехугольник TMEK».

При решении данных задач важно показать учащимся, что здесь количественные изменения (соотношение сторон BO и BP) приводят к количественным изменениям (вид сечения).

Для демонстрации учащимся действия закона философии «отрицание отрицания» на геометрическом материале можно предложить школьникам упражнения, которые содержат ложные геометрические утверждения. Необходимо, чтобы учащиеся их обнаружили, аргументировали их ложность и опровергли. Например, после изучения темы «Параллелограмм» школьникам можно предложить следующее упражнение:

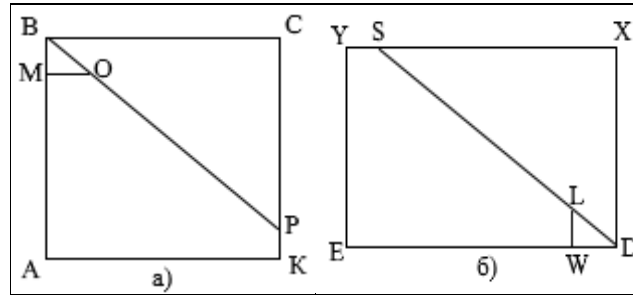
«Верны ли следующие утверждения:

1. *Параллелограмм – это многоугольник, у которого противоположные стороны попарно параллельны.*

2. *Параллелограмм – это четырехугольник, у которого противоположные углы равны?».*

Важно при этом объяснить учащимся, что отрицание отрицания заключается в том, что любая ошибка, сделанная в утверждении, отрицает истину, исправление же ошибки (отрицание отрицания) отрицает ошибку, и это открывает истину уже на более высоком уровне. С этой же целью можно эффективно использовать геометрические софизмы. Софизм – это ложное умозаключение, где наличие парадокса в задаче означает несостоятельность какой-либо из посылок, использованных в рассуждении. Учащиеся должны обнаружить ошибку, объяснить и устранить ее, т.е. выполнить отрицание отрицания.

Например, задача: *«Возьмем квадрат ABCK со стороной 8 см и, следовательно, площадью 64 см^2 . Разрежем его на три части так, что $BM = 1 \text{ см}$, $PK = 1 \text{ см}$ (рисунок, а)). Переставим полученные части и получим прямоугольник EYXD (рисунок, б)), где $AM = EY$, $MO = YS$, $BC = SX$, $CP = XD$, $BM = PK = LW$, $BO = LD$, $OP = SL$, $AK = EW$, площадь которого легко вычислить: $7 \times 9 = 63 \text{ см}^2$. В чем же дело?»*



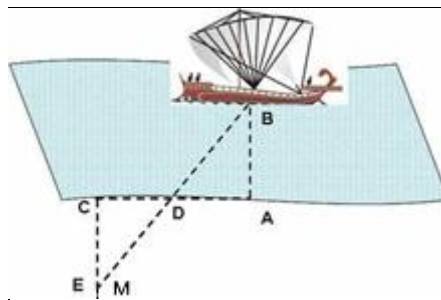
Решение.

Рассмотрим $\triangle LWD$ и $\triangle DXS$; они подобны, так как они прямоугольные (по условию) и угол WLD равен углу SDX (как накрест лежащие при параллельных прямых WL и DX секущей LD), значит, $\frac{LW}{DX} = \frac{WD}{XS}$, откуда $WD = \frac{LW \cdot XS}{DX} = \frac{1 \cdot 8}{7} = \frac{8}{7}$ (см). Значит, $ED = EW + WD = 8 + \frac{8}{7} = \frac{64}{7}$ (см), отсюда $S_{EYXD} = YE \cdot ED = 7 \cdot \frac{64}{7} = 64$ (см²). Противоречие не получается, так как ошибка в условии задачи, в утверждении, что площадь полученного прямоугольника равна 63 см², так как предполагается, что $WD = 1$ (см) и $ED = EW + WD = 8 + 1 = 9$ (см)».

Применение в геометрии знаний о картине мира (философско-мировоззренческая составляющая геометрии) осуществляется с использованием таких видов работ, как:

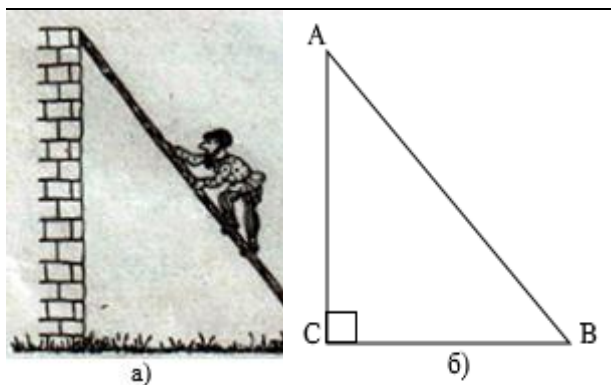
1. Проведение фрагментов исторических опытов, открытий и исследований.

«Фалес Милетский нашел важное практическое применение теоремы о равенстве двух треугольников. Так, в гавани Милета Фалес построил дальномер с целью измерения расстояние от берега до корабля, находящегося в моря. Он представлял собой три вбитых колышка C, D, A (рисунок), причем $CD = DA$, и размеченную прямую CM , перпендикулярную прямой CA . При появлении корабля на прямой CM находили точку E такую, чтобы точки E, D и B оказывались на одной прямой. Как ясно из чертежа, расстояние на земле CE и является искомым расстоянием до корабля AB по воде (по теореме о равенстве двух треугольников)».



2. Решение задач с историческим содержанием.

«Случился некоему человеку к стене лестницу прибрати, стены же тоя высота есть 117 стоп. И обрете лестницу долготую 125 стоп. И ведати хоцет, колико стоп сея лестницы нижний конец от стены отстояти имать (рисунок, а)).



Рассмотрим прямоугольный $\triangle ACB$ (по условию) (рисунок, б)) по теореме Пифагора: $AB^2 = AC^2 + CB^2$. Отсюда $CB =$

$$\sqrt{AB^2 - AC^2} = \sqrt{125^2 - 117^2} = \sqrt{(125 - 117)(125 + 117)} = \sqrt{8 \cdot 242} = 44 \text{ (стопа)}.$$

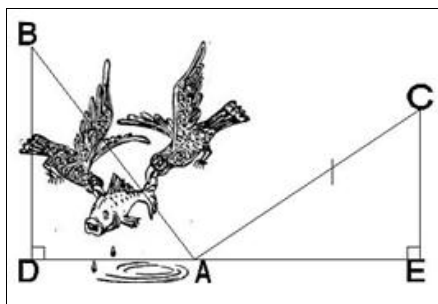
Стопа – старинная единица измерения, 1 стопа = 28,8 см, значит, 44 стопы = 1267,2 см».

3. Решение исторических задач.

«Арабская задача XI в. На обоих берегах реки растет по пальме, одна против другой. Высота одной 30 локтей, а другой – 20 локтей. Расстояние между их основаниями – 50 локтей. На верхушке каждой пальмы сидит птица. Внезапно обе птицы заметили рыбу, выплывшую к поверхности воды между пальмами. Они кинулись к ней разом и достигли ее одновременно. На каком расстоянии от основания более высокой пальмы появилась рыба?»

Решение.

Изобразим к задаче соответствующий чертеж (рисунок).



Пусть $DA = x$ (локтей), тогда $AE = 50 - x$ (локтей), так как по условию $DE = 50$ (локтей). Рассмотрим $\triangle BDA$, он прямоугольный (по условию): по теореме Пифагора, $BA^2 = BD^2 + DA^2$; отсюда $BA^2 = 30^2 + x^2 = 900 + x^2$.

Рассмотрим $\triangle CEA$, он прямоугольный (по условию): по теореме Пифагора, $CA^2 = CE^2 + AE^2$, отсюда $CA^2 = 20^2 + (50 - x)^2 = 400 + 2500 - 100x + x^2 = x^2 - 100x + 2900$.

Так как обе птицы пролетели расстояние за одно и то же время и с одинаковой скоростью, то $BA = CA$; значит, $BA^2 = CA^2$, откуда $900 + x^2 = x^2 - 100x + 2900$, или $100x = 2000$, значит, $x = 20$ (локтей).

Локоть – древнейшая мера длины, не имеющая определенного значения и примерно равная расстоянию от локтевого сустава до конца вытянутого среднего пальца руки (≈ 65 см)».

При решении исторических задач можно привлекать разнообразные источники: материальные (фотографии и рисованные изображения), текстовые (отрывки из официальных документов, хроник, воспоминаний), художественные (репродукции) и др.

Предложенные задачи с историческим содержанием (задачи, в которых используются старинные единицы измерения величин) способствуют также реализации принципа историзма в обучении. Использование историко-научного материала повышает интерес к предмету, формирует научное мировоззрение, устраняет поляризацию между предметами естественно-научного и гуманитарного цикла, обеспечивает формирование целостности восприятия мира у обучающихся.

Заклучение

При описанном подходе к формированию методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии методологические знания представляют собой не надпрограммный материал, а способ организации и изучения геометрического материала, при котором происходит не только формирование методологических знаний в процессе изучения геометрии, но и более глубокое понимание учащимися изучаемого геометрического материала, что делает обучение более осознанным и системным. Это пополняет познавательный арсенал учащихся различными способами деятельности, которые могут в дальнейшем широко применяться при изучении других учебных дисциплин и в дальнейшем в работе по самообразованию, что является одним из важнейших условий интеллектуального развития школьников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лернер, И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
2. Сендер, А. Н. История и методология начального курса математики : монография / А. Н. Сендер. – Брест : Изд-во БрГУ им. А. С. Пушкина, 2003. – 155 с.
3. Толстой, Л. Н. Война и мир : в 2 ч. / Л. Н. Толстой. – Самара : Самар. Дом печати, 1996. – Ч. 2 : т. 3 и 4. – 686 с.
4. Дробышев, Ю. А. Историко-математические знания как средство решения современных методических проблем / Ю. А. Дробышев // Актуальные проблемы обучения математике (к 150-летию со дня 34 рожд. А. П. Киселева) : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Орел : Изд-во Орл. гос. ун-та, 2002. – Т. 1. – С. 113–117.
5. Геометрия. Методические рекомендации. 10–11 классы : пособие для учителей общеобразоват. орг. / А. Д. Александров [и др.]. – М. : Просвещение, 2013. – 144 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 28.05.2018

Sender A.N., Fyodorova L.V. The Formation of Methodological Knowledge to the Study of the Systematic Geometry Course: a Substantive-Methodological Aspect

The article considers the problem of formation of students' methodological knowledge on the basis of the analysis of psychological, pedagogical and scientific-methodical literature. The author reveals the content and methodological aspect of the formation of students' methodological knowledge in the study of a systematic course of geometry: the approach of the formation of students' methodological knowledge based on their formation in the «explicit» form on the «knowledge» and «activity» levels is described, and its capabilities are shown on specific examples.

УДК 378.146(043.3)

М.П. Михальчук¹, Л.Н. Шпудейко²

¹канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогікі сацыяльнай і начальнага адукацыі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

²магістр пед. наук, ст. прафэсар каф. замежных моў

Брэсцкага дзяржаўнага тэхнічнага ўніверсітэта

e-mail: ¹maria.kniga@mail.ru; ²ludmilashp@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Обоснована целесобразность использования педагогических тестов в качестве средства диагностики уровня сформированности межкультурной компетенции студентов технических специальностей; определена сущность и структура понятия «межкультурная компетенция»; дана оценка результативности опытно-экспериментальной работы по использованию педагогических тестов как средства диагностики уровня сформированности межкультурной компетенции студентов.

Введение

В контексте процессов глобализации и культурного обмена молодежи между странами становится актуальным формирование у выпускников учреждений высшего образования межкультурной компетенции, создающей основу для их профессиональной мобильности, подготовки к быстро меняющимся условиям жизни, приобщению к мировым стандартам, дающей возможности для профессиональной самореализации на основе коммуникативной толерантности.

Компетентностный подход, являющийся одним из приоритетных в организации образовательного процесса, предполагает смещение акцента с овладения знаниями как базовым показателем результата обучения на активный их поиск и применение в различных ситуациях практической деятельности, а также введение понятия, отражающего способность личности решать стоящие перед ней задачи, объединяющего в себе знания и опыт, приобретенные личностью и преобразующиеся в соответствии с ее индивидуальными особенностями. Таким понятием является «компетентность» как общая способность личности успешно решать задачи, обусловленные спецификой деятельности, характеризующаяся степенью владения ею компетенциями: знаниями, умениями, навыками, опытом – и личностными качествами, необходимыми для решения теоретических и практических задач. Очевидным становится потенциал педагогических тестов с точки зрения реализации компетентностного подхода в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам, а также их соответствия требованиям современной системы управления качеством образования, использования в учебном процессе контрольно-оценочных средств, основанных на педагогическом измерении учебных достижений.

Понятие «межкультурной компетенции», вошедшее в науку в 1990-е гг., характеризуется неоднозначностью и многоаспектностью. Исследования по развитию межкультурной компетенции ведутся преимущественно в этнопсихологии (А.П. Садохин), социологии (В.В. Кочетков), культурологии (А.П. Грушевицкая), теории коммуникации (К. Кнапп, А. Кнапп-Потхофф), в филологии (С.Г. Тер-Минасова), методике преподавания иностранных языков (В.В. Сафонова, И.Л. Плужник, Н.Л. Шибко, Г.В.Елизарова).

В современной науке понятие «межкультурная компетенция» рассматривается исходя из разных подходов:

1) когнитивного (знания, воплощенные в поведенческих навыках, совершенствование понимания и повышение уровня толерантности в принятии других культур);

2) прагматического (знание ценностей и норм поведения, социальных связей, изобретений, технических процессов, обычаев, составляющих культуру страны изучаемого языка);

3) деятельностного (способность личности устанавливать взаимоотношения с представителями других культур, достигать с ними взаимопонимания на основе признания их культурных ценностей и толерантного отношения к отличиям в манере общения, поведении, одежде, образе жизни, традициях, обычаях);

4) культурологического (поликультурность образования, позволяющего изучить и осознать многообразие народов, увидеть общее, особенное и уникальное);

5) аксиологического (обоснование культуры, ее самобытности и уникальности как ценности, определяющей характер национального самосознания, являющегося основой духовного развития и духовной культуры личности).

Однако наиболее глубокое исследование межкультурной компетенции предлагает компетентностный подход, суть которого заключается в исследовательской ориентации изучения какого-либо явления, направленной на раскрытие процесса формирования у субъекта знаний, умений, навыков, необходимых для успешной деятельности или выстраивания эффективного взаимодействия с представителями иных стран и культур.

В отечественной науке межкультурную компетенцию чаще всего отождествляют с коммуникативной компетенцией – понятием, введенным М.Н. Вятютневым, в котором он выделяет языковую (лингвистическую) и собственно коммуникативную компетенцию и понимает под ними знание правил, лежащих в основе построения структур языка и трансформируемых в процессе общения в разнообразные высказывания [1].

Межкультурная компетенция рассматривается в исследовании как совокупность знаний, умений и навыков, обуславливающих опыт личности в области межкультурной коммуникации, а также способность личности взаимодействовать с представителями других культур, достигать с ними взаимопонимания на основе признания их культурных ценностей и толерантного отношения к культурным отличиям. Иными словами, понятие межкультурной компетенции, интегрируя различные существующие подходы к его трактовке, представляет собой знания, умения и навыки (языковые, речевые, невербальные, социокультурные), необходимые для осуществления коммуникативной деятельности (межкультурного общения как процесса взаимодействия с представителями других культур), и личностные особенности, отражающиеся в готовности личности к контакту с иной культурой и адекватному поведению в условиях другой культуры, что выражается в способности личности взаимодействовать с представителями других культур на основе признания культурных ценностей и толерантного отношения к культурным отличиям.

Исследование посвящено рассмотрению диагностики межкультурной компетенции в контексте обучения иностранному языку в высшем учебном заведении технического профиля с учетом разнообразия существующих подходов и отсутствия единого определения названного феномена.

Являясь ключевым понятием лингводидактики, межкультурная компетенция характеризуется как понятие междисциплинарное, базирующееся на положениях философии, культурологии о системном представлении культуры народа в его языке, на выводах психологии о влиянии родного языка и родной культуры на процессы овладения иностранными языками и культурами.

Межкультурную компетенцию чаще всего связывают с процессом межкультурной коммуникации – понятием, которое было введено в 1954 г. Дж. Трейгером и Э. Холлом и рассматривалось как совокупность разнообразных форм взаимодействия и обще-

ния между индивидами и группами людей, принадлежащими к разным культурам. Иные авторы (W. Gudykunst [2], R.E. Porter, L.E. Samovar [3]) ограничивают понятие межкультурной коммуникации и относят его только к коммуникации людей разных национальностей или коммуникации между представителями разных этнических групп.

По мнению А.П. Садохина, межкультурная коммуникация представляет собой взаимодействие между представителями разных стран и культур и включает три составляющие: языковую (знание языка, умение адекватно выразить свою мысль, навыки правильного употребления языкового и речевого материала), коммуникативную (умение использовать вербальные и невербальные средства, сохранить коммуникативную дистанцию, интерпретировать характерные для данной культуры сигналы готовности собеседника начать коммуникацию или нежелание общаться, готовность к коррекции собственного коммуникативного поведения) и культурную (сведения о стране изучаемого языка, о государственном устройстве, об искусстве страны, сведения об известных личностях, устоявшихся традициях) [4].

В структурном отношении межкультурная компетенция включает следующие компоненты:

1) когнитивный (знание языка, невербальных средств общения, социокультурные (общекультурные, лингвокультурные, страноведческие) знания, которые служат основой для адекватного толкования коммуникативного поведения представителей иной культуры и изменения собственного поведения в интерактивном процессе);

2) коммуникативно-деятельностный (речевые умения и навыки, готовность эффективно взаимодействовать в реальных ситуациях межкультурного общения);

3) эмоционально-ценностный (способность проявлять толерантность, эмпатию, уважение, доброжелательность по отношению к собеседнику в процессе коммуникации).

В условиях стандартизации образовательной системы и реализации компетентностного подхода особую актуальность приобретают вопросы организации педагогической диагностики, основной целью которой является оценка исходного состояния, динамики изменений, оценка результатов, направленной как на выявление и измерение индивидуальнопсихологических особенностей личности (психодиагностика), так и на измерение уровня усвоения конкретной учебной дисциплины (педагогическая диагностика).

Образовательными стандартами и учебной программой курса иностранного языка для студентов технических специальностей предусматривается проведение диагностики в устной, письменной, устно-письменной и технической форме [5]. Тесты относятся к письменной форме, а электронные тесты – к технической форме диагностики компетенций. Однако следует различать тест как метод педагогического измерения и тест как средство, инструмент, под которым понимают учебные материалы, используемые для проверки уровня владения знаниями, умениями, навыками. Тест как средство диагностики подразумевает технологию измерения, включающую в себя этапы разработки системы тестовых заданий с заданными количественными и качественными параметрами для объективного оценивания учебных достижений обучающихся, стандартизированную процедуру проведения тестирования, методы статистической обработки, анализа и интерпретации полученных результатов.

В учебно-методической литературе существуют различные подходы к определению сущности педагогических тестов. В частности, их рассматривают как инструмент, состоящий из совокупности заданий специфической формы равномерно возрастающей трудности, позволяющий качественно и эффективно измерить уровень знаний, умений, навыков испытуемых (В.А. Аванесов) [6]; как задание стандартной формы, выполнение которого позволяет установить уровень и наличие определенных умений, навыков, способностей, умственного развития и других характеристик лич-

ности с помощью специальной шкалы результатов (А.Н. Щукин) [7]; как систему заданий стандартной формы, выполнение которых проходит в равных для всех испытуемых условиях, поддается количественному учету (оценке), позволяет установить уровень сформированности знаний, умений, навыков тестируемого (Т.М. Балыхина) [8]; как контрольное задание, проводимое в равных для всех обучающихся условиях, длительность и характер которого строго соотносены с общей целью обучения и конкретно данного теста (Э.А. Штульман) [9].

Тестирование на занятиях по иностранному языку представляет собой средство контроля сформированных коммуникативных умений испытуемых, при котором проверка отдельных аспектов языка (лексики, грамматики, фонетики, орфографии) и видов речевой деятельности (чтения, аудирования, письма, говорения – монологической и диалогической речи); это контроль в узком смысле слова. Помимо лингводидактических тестов существует понятие «коммуникативный тест», введенное В.А. Коккотой и означающее проверку устной продуктивной речи [10]. Поскольку решение лингвистических задач происходит не только в процессе говорения, но и при чтении, аудировании, использовании грамматики и лексики, а также на письме, то коммуникативный тест охватывает все виды речевой деятельности, владение которыми отражает уровень сформированности общей межкультурной коммуникативной компетенции.

Одним из новых видов интегративных тестов являются компетентностные тесты, позволяющие оценить уровень сформированности компетенций. С учетом того, что компетенция включает не только знания и умения по предмету, но и приобретаемое в результате обучения новое качество, объединяющее знания, умения с характеристиками личности, появилась необходимость создания комплексных тестов. Исследователь Е.Е. Штукке приводит определение теста межкультурной компетенции как стандартизированного испытания, предназначенного для получения объективной количественно-качественной оценки, а также распознавания интересующих нас особенностей, признаков и свойств, решения задач формирования и контроля межкультурной компетенции, и рассматривает его как комплекс педагогических и психологических тестов [11].

Комплексное применение педагогических и психологических тестов обусловлено тем, что педагогический тест позволяет диагностировать познавательную сферу, оценивать уровень усвоения материала отдельного учебного предмета, а психологический тест выступает как инструмент измерения личностных качеств обучающихся, на основе которых формируется межкультурная компетенция (толерантность, эмпатия), что позволяет проследивать динамику развития компетенции, вносить коррективы, помогает студентам организовывать самостоятельную работу. Все это соответствует реализации главной идеи использования педагогических тестов диагностики, которая состоит не только в контролирующей функции, но и в обучающей и управляющей, что подразумевает обеспечение управляемости процесса обучения со стороны преподавателя и самоуправления студента.

Технология конструирования теста имеет определенную структуру, представленную такими этапами, как:

- 1) постановка целей и задач диагностики;
- 2) анализ и систематизация материала;
- 3) разработка тестовых заданий;
- 4) экспертиза (рецензирование) содержания и формы заданий, определение длины теста (количества тестовых заданий) и времени на его выполнение;
- 5) разработка методики тестирования и определение показателей оценки;
- 6) апробация теста, последующая его корректировка с учетом результатов апробации и формирование окончательного варианта теста.

Применительно к диагностике межкультурной компетенции с учетом ее содержательно-компонентной структуры, изложенной выше, были учтены, кроме общедидактических, и специфические принципы: полнота представленности и ключевой значимости объектов диагностики для тестируемого вида речевой деятельности; учет изучения родного и иностранного языков и культур, подразумевающий включение в содержание теста заданий на выявление уровня владения аспектами иноязычной коммуникативной компетенции (ее языковым и речевым компонентами) и диагностику знаний культуры (социокультурного компонента); культурной вариативности, связанной с необходимостью учитывать разнообразие коммуникативных ситуаций, изучать нормы повседневного, делового и профессионального общения; отбор материала исходя из уровня поликультурного, билингвального развития с учетом когнитивной, языковой, речевой сложности на основе принципа доступности, отражающий специфику формирования и диагностики межкультурной компетенции; функциональности и минимизации материала, подразумевающих необходимость изучения наиболее употребительного иноязычного речевого материала, что соответствует профессиональной направленности обучения иностранному языку в учреждении высшего образования технического профиля с учетом тенденции к уменьшению количества аудиторных часов, отводимых на изучение дисциплины.

Опытно-экспериментальная работа по использованию педагогических тестов как средства диагностики уровня сформированности межкультурной компетенции студентов технических специальностей осуществлялась на базе учреждения образования «Брестский государственный технический университет» с использованием комплекса теоретических и эмпирических методов, а также методов математической статистики и обработки данных (критерий согласия Пирсона (хи-квадрат)).

Спроектированный тест входной диагностики уровня сформированности межкультурной компетенции был направлен на проверку исходного уровня обученности студентов I курса технических специальностей и выявлял степень владения базовыми знаниями, умениями, навыками, необходимыми для начала обучения в высшем учебном заведении. Тест был представлен заданиями закрытого типа (множественного выбора) и включал лексические, грамматические задания, задания на знание речевых образцов, культуры и истории страны изучаемого языка. Особенность предложенного входного теста заключалась в его предъявлении в разных вариациях, что делало его валидным и пригодным для обозначенной цели.

Диагностика степени сформированности межкультурной компетенции у студентов технических специальностей предполагала выделение критериев на основе ее компонентного состава (когнитивного, коммуникативно-деятельностного, личностного) и показателей оценки каждого из критериев, позволивших определить уровни сформированности межкультурной компетенции.

Названные критерии и показатели позволили выделить низкий, средний и высокий уровни сформированности межкультурной компетенции на констатирующем этапе эксперимента, целью которого было выявить фактический уровень сформированности межкультурной компетенции студентов технических специальностей на начальном этапе обучения для последующего выстраивания обучения английскому языку с учетом полученных результатов. В задачи констатирующего этапа входило установить уровень сформированности когнитивного, коммуникативно-деятельностного, личностного компонентов межкультурной компетенции студентов и определить состав групп с высоким, средним и низким уровнем коммуникативности.

Критериями когнитивного компонента межкультурной компетенции стали:

1) владение языковым аспектом иностранного языка (знание общеупотребительной и профессиональной лексики, грамматических конструкций);

2) способность речевой деятельности на иностранном языке, умение сопоставлять концепты в родной и иноязычной культуре, осведомленность о стране изучаемого языка (символика, политическая система, экономика);

3) знания о ее культурных ценностях (достопримечательности, культура, искусство, изобретения, технические процессы);

4) знание особенностей образа жизни иноязычного и родного социумов;

5) способность интерпретировать явления другой культуры, объяснить их и соотносить с явлениями своей культуры, знание этикета страны изучаемого языка, норм социального и личностного взаимодействия в процессе профессионального общения.

Коммуникативно-деятельностный компонент раскрывается с помощью критериев сформированности умений осуществлять продуктивные речевые взаимодействия; умения вести свободный диалог на любую тему (оценивается богатство словарного запаса; грамотность оформления высказываний, их развернутость, связность, адекватность ситуации; беглость речи; степени понимания звучащей речи собеседника); использовать устойчивые речевые выражения; сформированности компенсаторных умений; готовности принимать участие в межкультурном диалоге на основе сотрудничества, взаимного уважения; способности группового взаимодействия; умения использовать необходимые модели поведения в межкультурной коммуникации, а также способности осуществлять рефлексию и самооценку своей деятельности.

Для анализа эмоционально-ценностного компонента сформированности межкультурной компетенции использовались опросники на выявление способности выстраивать толерантные отношения в ситуациях межкультурного общения, сформированность эмпатии, мотивации, что проявляется в желании и стремлении студентов к межкультурной коммуникации, изучению иностранного языка, проявлению интереса к культуре изучаемого языка, к будущей профессиональной деятельности. Качественными показателями этого критерия были активная работа на занятии, повышенный интерес к их содержанию, удовлетворенность собственной учебной деятельностью, осознание собственной культурной идентичности, положительное восприятие культуры страны изучаемого языка.

Результаты компьютерного входного тестирования позволили установить исходный уровень сформированности межкультурной компетенции в совокупности вышеназванных компонентов у студентов-первокурсников:

1) в контрольной группе: низкий – 42 %, средний – 38,5 %, высокий – 19,5 %;

2) в экспериментальной группе: 41, 40 и 19 % соответственно.

Приведенные показатели свидетельствуют об отсутствии существенной разницы в уровнях сформированности межкультурной компетенции у студентов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе и подтверждают соответствие двух групп по составу, правомерность их сопоставления и достоверность исследования.

Формирующий этап предусматривал конструирование системы тестов на основе общекультурного и профессионального содержания курса обучения иностранному языку с целью диагностики уровня сформированности межкультурной компетенции в единстве когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов. С этой целью были составлены тесты:

а) простые дискретные («The Plural of Nouns» – «Множественное число имени существительного»; «The Republic of Belarus» – «Республика Беларусь»; «Indefinite Tenses. Active and Passive Voice» – «Неопределенное время. Действительный и страдательный залог» и др.);

б) простые комбинированные («The Adjective. The Adverb. Degrees of Comparison» – «Имя прилагательное. Наречие. Степени сравнения»; «Tenses in the Active

and Passive Voice» – «Система времен в действительном и страдательном залоге»; «Great Britain» – «Великобритания»;

в) интегральные комбинированные («Programming» – «Программирование» и др.).

Все они были подразумевали проведение аттестации по завершении изучения темы, предусмотренной модулями социально-бытового, социокультурного, социально-политического, учебно-профессионального и производственного общения, либо промежуточной аттестации в конце семестра перед проведением зачета по дисциплине.

Проведенное в конце эксперимента контрольное компьютерное тестирование, а также анкетирование и применение метода самооценки на основе опросников позволили сделать выводы об итоговом уровне сформированности межкультурной компетенции студентов технических специальностей и изменении количественного и качественного состава групп с высоким, средним и низким уровнем.

Результаты контрольного этапа эксперимента свидетельствуют о положительной динамике уровней сформированности межкультурной компетенции в сравнении с констатирующим: высокий уровень – 38 и 19 %; средний уровень – 50 и 40 %; низкий уровень – 12 и 41 % соответственно.

На заключительном этапе проведения экспериментальной серии занятий с применением педагогических тестов студентам было предложено высказать свое отношение к проведению занятий с систематическим применением тестов. Почти 65 % испытуемых оказались «довольны» учебно-познавательной деятельностью с использованием тестов; 19 % студентов занятия с использованием тестов «скорее понравились, чем не понравились»; 7,6 % обучающихся «не удовлетворены» применением тестовых заданий; 3,8 % выразили «отрицательное отношение» к применению педагогических тестов как средства диагностики их учебных достижений.

Следует также отметить четкую корреляцию данных об уровне знаний студентов, полученных с помощью тестов, и результатов экзамена (средний балл по результатам тестирования составил 7,4; средний балл, полученный на экзамене – 7,6) с самооценкой студентов: 74 % студентов согласились с тем, что баллы, полученные на тестировании, отражают их реальный уровень владения иностранным языком, 19 % считают, что отметка немного завышена, а 7 % – что занижена.

Результаты экспериментальной работы позволяют сделать вывод о том, что целенаправленное и систематическое использование разработанных тестов содействовало развитию межкультурных компетенций студентов, так как они (тесты) включали не только задания на усвоение соответствующей системы знаний, но и закрепление когнитивных умений (коммуникативно-деятельностный компонент).

Результативность применения разработанных педагогических тестов диагностики сформированности уровня межкультурной компетенции была подтверждена также формулой проверки нулевой гипотезы о подчинении наблюдаемой случайной величины определенному теоретическому закону распределения – критерию согласия Пирсона (χ^2 -квадрат). Проведенные расчеты показали, что ожидаемый результат превосходит критические показатели, следовательно, подтверждает достоверность различий между уровнями сформированности межкультурной компетенции в контрольной и экспериментальной группах и доказывает эффективность применения педагогических тестов как средства диагностики уровня сформированности межкультурной компетенции.

Большинство студентов отличаются высоким и средним уровнем развития когнитивного компонента межкультурной компетенции, т.е. хорошим знанием языкового аспекта иностранного языка (лексических единиц, грамматических структур), развитой способностью по всем видам речевой деятельности, проявляют разносторонние и систематизированные социокультурные, социолингвистические, страноведческие знания, умения сравнивать специфические концепты в родной и иноязычной культурах, осозна-

ние необходимости и значимости межкультурной коммуникации, способность критически оценивать проявления собственной и другой культуры.

Значительными изменениями характеризуется также коммуникативно-деятельностный компонент. Будущие специалисты могут спонтанно и бегло, не испытывая затруднений в подборе слов, выражать свои мысли, при этом их высказывания развернуты и отличаются разнообразием лингвистических средств и точностью их использования в ситуациях профессионального и повседневного общения. Обучающиеся используют речевые клише для оформления реплик, их высказывания соответствуют предлагаемой ситуации, им присуща быстрота реакции, развитая языковая догадка, студенты понимают развернутые звучащие сообщения собеседника, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи. Студент умеет инициировать и поддерживать беседу, выразить свое отношение к обсуждаемой проблеме, демонстрирует способность и готовность участвовать в межкультурном диалоге на основе принципов сотрудничества, взаимного уважения и преодоления культурных барьеров, способен проводить рефлексивную деятельность, самооценку.

Включение психологических тестов способствует развитию эмоционально-ценностного компонента межкультурной компетенции. У обучающихся проявляется способность выстраивать толерантные отношения в ситуациях межкультурной коммуникации, им присуща эмпатия, ценностное, уважительное отношение к достоинству других, положительное восприятие и оценка культуры изучаемого языка, инициативность и целеустремленность в межкультурных обменах, дифференциация ценностей, способность к реализации ценностных ориентаций в своем поведении, осознание собственной культурной идентичности. Студенты способны к позитивному, толерантному и уважительному отношению к представителям и ценностям другой страны, готовы к адекватному восприятию, пониманию и принятию партнера по межкультурному взаимодействию.

Заключение

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают, что в исследовании получила должное теоретическое и практическое обоснование целесообразность использования педагогических тестов как средства диагностики уровня сформированности межкультурной компетенции студентов технических специальностей. Этому способствовало также разработанное авторское учебно-методическое обеспечение, представленное комплексом педагогических тестов диагностики уровня межкультурной компетенции и пособием по развитию основных видов речевой деятельности на английском языке для студентов специальностей факультета электронно-информационных систем дневной и вечерней форм обучения.

Разработанные тесты позволили определить уровни сформированности межкультурной компетенции, которые коррелируют с результатами экзамена и самооценкой студентов. Регулярное применение педагогических тестов положительно сказалось на результативности обучения и отразилось в росте показателей компонентов межкультурной компетенции, что подтверждает их объективность, надежность и адекватность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах [Электронный ресурс] / М. Н. Вятютнев // Рус. яз. за рубежом. – Режим доступа: <http://www.russianedu.ru/magazine /archive/rub/2/15.html>. – Дата доступа: 18.11.2017.

2. Gudykunst, W. B. Communicating with strangers: An approach to intercultural communication [Electronic resource] / W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim // Conflict Research Consortium. – Mode of access: <https://www.colorado.edu/conflict/peace/example/gudy-6816.htm>. – Date of access: 02.11.2017.

3. Porter, R. E. Intercultural communication: An Instrumental Case Study [Electronic resource] / R. E. Porter, L. E. Samovar. – Mode of access: <https://www.researchgate.net/file.1442289734624>. – Date of access: 08.11.2017.

4. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособие / А. П. Садохин. – М. : Альфа-М ; ИНФРА-М, 2004. – 286 с.

5. Макет образовательного стандарта высшего образования I ступени [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bsu.by/Cache/Page/449333.pdf>. – Дата доступа: 06.11.2017.

6. Аванесов, В. С. Теория и методика педагогических измерений [Электронный ресурс] / В. С. Аванесов // Testolog.narod.ru. – Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Theory12.html>. – Дата доступа: 12.01.2017.

7. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) : науч.-метод. изд. / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2010. – 448 с.

8. Балыхина, Т. М. Словарь терминов и понятий текстологии / Т. М. Балыхина. – М. : Рус. яз. Курсы, 2006. – 160 с.

9. Штульман, Э. А. Тесты, требования к ним и их классификация / Э. А. Штульман. – Воронеж, 1972. – 169 с.

10. Коккота, В. А. Лингводидактическое тестирование / В. А. Коккота. – М. : Высш. шк., 1989. – 127 с.

11. Штукке, Е. Е. Преимущества применения технологии тестирования для обучения и контроля межкультурной компетенции студентов [Электронный ресурс] / Е. Е. Штукке // Cyberleninka. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/preimushchestva-primeneniya-tehnologii-testirovaniya-dlya-obucheniya-i-kontrolya-mezhkulturnoy-kompetentsii>. – Дата доступа: 09.12.2017.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 31.01.2018

Mikhailchuk M.P., Shpudeiko L.N. Pedagogical Tests as a Means of Diagnosing the Level of Intercultural Competence Formedness of Technical Students

The article proves the expediency of using pedagogical tests as a means of diagnosing the level of intercultural competence of technical students; clarifies the essence and structure of the term «intercultural competence»; evaluates the effectiveness of experimental work on the use of pedagogical tests as a tool for assessing technical students' intercultural competence.

УДК 81-13

Т.И. Предко

канд. филос. наук, доц. каф. иностранных языков
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: newgift1@mail.ru

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена проблеме повышения эффективности изучения английского языка в высшей школе. При организации обучающей игры на занятиях создается языковая среда, приближенная к реальной жизнедеятельности обучающихся, и это является важным условием развития их коммуникативной компетенции. Представлены различные классификации языковых игр, приведены примеры конкретных игр, описаны возможные варианты системной организации игровой деятельности во время учебных занятий. Даны методические рекомендации по использованию игр в учебном процессе.

Введение

Коммуникативная компетенция обязательно включает в себя владение навыком вести беседу, а также учитывает культурные особенности языка, знание традиций, обычаев и этикета общения. В то же время игра является важным средством формирования коммуникативной компетенции. В связи с этим многие ученые-лингвисты уделяют серьезное внимание использованию игры в процессе преподавания иностранных языков. Следует отметить, что проблему использования игр в обучении иностранному языку рассматривали многие известные методисты: В.П. Гашкова, И.Г. Дегтярь, Л.Г. Денисова, О.А. Колесникова, К. Ливингстон, Е.И. Пассов, М.Н. Скаткин. Вместе с тем в работах данных ученых и методистов до сих пор не нашла должного освящения проблема включения игры в процесс подготовки студентов непрофильных специальностей на занятиях по иностранному языку. В данной статье предпринята попытка заполнить этот пробел и решить задачу повышения мотивации изучения иностранного языка студентами непрофильных специальностей при систематическом включении игр в учебный процесс. Благодаря этому можно значительно повысить эффективность усвоения этими студентами грамматических структур и лексических единиц.

Многие ученые пытались дать определение понятия «игра». Наиболее употребляемым стало такое определение: «Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [1, с. 32].

Можно также согласиться с известным методистом Е.И. Пассовым, который утверждает, что «игра – это лишь оболочка, форма, содержанием которой должно быть учение, овладение разными видами речевой деятельности» [2, с. 73].

Действительно, игра является мощным инструментом обучения, который активизирует мыслительную деятельность студентов, позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным, заставляет обучающихся волноваться, переживать, повышает мотивацию изучения языка. Как отмечают многие методисты, игра также дает возможность сплотить коллектив, принести радость общения с единомышленниками, развить умение ориентироваться в реальных жизненных ситуациях. Практически каждая игра закрепляет психологическую устойчивость и направляет внимание на достижение поставленной цели. Именно поэтому известный ученый-педагог М.Н. Скаткин обращает внимание на то, что всегда следует «осознавать, решению каких дидактиче-

ских задач должна способствовать данная игра, на развитие каких психических процессов она рассчитана» [3, с. 96].

Классификация игр

В современной дидактике приняты различные классификации игр. Многие ученые – лингвисты и методисты – делят игры на языковые (отработка лексики и грамматики) и коммуникативные (ролевые). М.Ф. Стронин подразделяет игры на грамматические, орфографические, лексические, фонетические и творческие [4]. Приведем примеры использования игр в учебном процессе по классификации М.Ф. Стронина.

1. Грамматические игры. Они закрепляют и контролируют употребление грамматических конструкций как в устной, так и в письменной речи. Например, грамматическая игра «*I've been to Japan*» («Я был в Японии») направлена на закрепление употребления Present Perfect в вопросительных и утвердительных предложениях. Студентам предлагается записать короткие ответы на предложенные вопросы, затем обменяться записями с ответами и посредством постановки вопросов к ответам выяснить, почему студент именно такой ответ.

2. Орфографические игры. Они направлены на формирование навыков сочетания букв в слове, формирование навыка осознания места буквы в слове, закрепление словообразовательных и орфографических навыков, на проверку усвоения орфографии в пределах изученного лексического материала. Примером такой игры является «*Important letter*» («Дежурная буква»), в ходе которой формируется навык осознания места буквы в слове, а также легче запоминается обучающимся написание лексической единицы. Студентам раздаются карточки и предлагается написать как можно больше слов на конкретную тему, в которых указанная буква стоит на определенном месте. Например, преподаватель говорит: «*Today our important letter is "A" and it should have the first position in a word*». Побеждают студент или группа, у которых больше таких слов.

3. Лексические игры. Они направлены на развитие лексического навыка, введение, закрепление и контроль лексического материала, активизацию лексики по изученной теме и усовершенствование навыка диалогической речи. Так, лексическая игра «*Five words*» («Пять слов») направлена на закрепление лексики по теме. В процессе игры учащиеся делятся на две команды. Пока обучаемый из одной команды считает до пяти, участник второй команды должен назвать пять слов по данной теме. Задача всех участников игры – записывать произносимые слова. Как закрепление лексических единиц в конце игры студентам предлагается составить предложения с этими словами.

4. Фонетические игры. Они способствуют формированию языковых навыков. Данный вид игр направлен на формирование фонетического слуха, навыков установления адекватных звуко-буквенных соответствий и произношения связного высказывания или текста. Пример такой игры – «*Which word sounds?*» («Какое слово звучит?»). В ходе этой игры формируется навык установления адекватных звуко-буквенных соответствий. Студентам предлагается список из 7–15 слов. Преподаватель с определенной скоростью читает все слова в произвольной последовательности. Студенты должны найти в списке слова, произнесенные преподавателем, и поставить рядом с каждым из них порядковый номер по мере их произнесения преподавателем. Побеждают в игре те студенты, которые правильно соотнесли произносимые и написанные слова.

5. Творческие (ролевые) игры. Они способствуют дальнейшему развитию речевых умений и формируют коммуникативную компетенцию студентов. Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности, создает условия реального общения. Ролевая игра мотивирует речевую деятельность, так как учащиеся оказываются в ситуации, когда актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать, чем-то поделиться с себе-

седником. Студенты убеждаются в том, что язык можно использовать как средство общения. Ролевая игра создает условия речевого равенства участников. Даже робкие обучающиеся, получив роль, начинают говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности. Практически все учебное время в ролевой игре отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, так как он должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с ситуацией, определить, насколько она важна в данной ситуации общения, правильноотреагировать на реплику.

Например, ролевая игра «*Robin Hood*» («Робин Гуд») направлена на закрепление структуры «used to» в утвердительных и отрицательных предложениях, использование Past Simple и тренировку второй формы неправильных глаголов, а также закрепление лексики по теме «*Crime and Punishment*». Одна группа студентов получает карточку с «ролью» Робин Гуда, другая – с ролью «журналиста». Задача «журналиста» – продумать вопросы и задать их Робин Гуду, который отвечает на них, используя предложенную на карточке информацию. В качестве домашнего задания «журналистам» предлагают написать статью о Робин Гуде, а Робин Гуду – описание своей прежней жизни.

Согласно классификации В. Ли, игры подразделяются на грамматические (тренируют использования грамматических структур в общении), лексические (сосредотачивают внимание обучающихся на словах), орфографические (направлены на выработку умений написания слов с непроизносимыми гласными или согласными буквами). С другой стороны, он выделяет игры по формам проведения: игры «слушай-выполни», игры в письменной форме, мимические и ролевые игры, игры-обсуждения [5]. Поэтому для получения максимального эффекта от игры следует прежде всего принимать во внимание тот аспект, на который она направлена.

Известный британский лингвист Джилл Хэдфилд выделяет два типа классификации языковых игр. В соответствии с первым типом классификации языковые игры делятся на:

а) лингвистические игры, которые основываются на точности определения (например, студентам предлагаются карточки с тремя словами по определенной теме; задача студентов – продолжить лексический ряд);

б) коммуникативные игры, которые основываются на обмене информацией и мыслями (например, два учащихся выявляют различия между двумя картинками, которые похожи друг на друга; правильное использование языковых оборотов в данном случае важно, но не является главной целью игры).

В соответствии со вторым типом классификации происходит конкретизация критериев лингвистических и коммуникативных игр [6]. В данном случае Дж. Хэдфилд подразделяет игры по содержанию деятельности. В связи с этим предложенный материал располагается в определенном порядке, и проводится его сортировка. Например, у студентов имеется набор карточек с изображением разных деревьев, которые необходимо рассортировать по регионам, в которых эти деревья произрастают. В другом случае проводятся игры, в которых определенная часть информации пропущена (*Information gap games*). В таких играх один участник владеет информацией, которая отсутствует у другого. Цель игры – обменяться информацией. Например, у студентов имеется один и тот же рисунок, но с некоторыми неточностями. Первый студент описывает свой рисунок, а второй студент должен отобразить неточности своего рисунка, слушая его описание и задавая вопросы (игра односторонняя). Или же игра проводится с использованием описательного текста, когда у каждого игрока отсутствует информация, имеющаяся у его партнера. Задача студентов заключается в том, чтобы путем постановки вопросов обменяться пропущенной информацией (игра двусторонняя).

Рассмотрим примеры таких игр. Игра «*Guessing game*» («Угадай»). В этой игре часть информации пропущена. Самый известный вариант этой игры – «*Twenty*

questions» («Двадцать вопросов»): один студент загадывает имя известного всем человека, какое-либо место или вещь, а остальные участники, чтобы разгадать задуманное, могут задать ему 20 общих вопросов, предполагающих ответы «да» или «нет».

«*Search game*» (игра-опрос) является еще одним вариантом двусторонней игры с пропущенной информацией, где каждый участник отвечает и задает вопросы. Например, «*Find someone who ...*» («Найди того, кто...»). Студентам раздается таблица. Задача состоит в том, чтобы заполнить все ячейки в таблице именами сокурсников, которые подходят для этой ячейки (например, имя того, кто является вегетарианцем, и т.д.). В этой игре студенты передвигаются по аудитории, задавая вопросы другим участникам игры и отвечая на их вопросы.

Matching games (игры на соответствие). Как следует из определения, участники такой игры должны найти соответствие для слова, изображения или картинки. Например, студенты раскладывают 15 карточек со словами справа и 15 карточек слева с рисунками, соответствующими этим словам. Карточки следует разложить не по порядку, рисунками и буквами вниз. Участник берет две карточки справа и слева одновременно; цель – найти соответствие. Эта игра также известна как *принцип Pelmanism* в честь ее создателя Кристофера Луиса Пельмана, британского психолога первой половины XX в.

Labeling game (игра-маркировка) является одной из форм игры на соответствие. В ней участники ищут соответствие изображений и подписей к ним.

Exchanging game (игра-обмен). В этой игре студенты обмениваются карточками, предметами, а также информацией. Например, студенты обмениваются сведениями об обязанностях, которые они будут иметь в рамках своей будущей профессии, но в ходе игры не называют ее. Участники игры предлагают наиболее подходящий вариант профессии, который соответствует этим обязанностям. Рассказывающий об обязанностях студент отдает карточку тому студенту, чья профессия ему нравится больше. Кто соберет наибольшее количество карточек, тот победитель.

Board games (настольные игры). «*Scrabble*» является одной из самых популярных настольных игр, связанных со знанием языка. Это аналог всем известной игры «Эрудит». К настольным играм относятся также такие, в которой игроки передвигают свои фишки по игровому полю. Цель игры – дойти до финиша после выполнения заданных требований. Например, игра «*My future plans*» («Мои планы») представляет собой поле, по которому надо ходить в соответствии с количеством очков, выброшенных кубиком. Каждый участник, попав на игровой квадрат, должен говорить в течение 30 с на выпавшую тему. Если группа слабая, то целесообразно добавить еще 15 с на обдумывание темы.

Методические аспекты использования игр в обучении иностранному языку

Следует учитывать, что важную роль при использовании игр имеют организационные моменты. Если преподаватель принимает решение включить игры в процесс обучения, то ему следует иметь в виду такие методические установки, как цель игры, уровень ее сложности, размер учебного помещения, оборудование, необходимое для игры, ее длительность, материалы, которые необходимы, а также возраст ее участников.

Первоначально необходимо решить вопрос о цели игры. По мнению М.Ф. Стронина, каждая игра должна быть направлена на решение следующих задач:

1) обучающих (способствовать прочному усвоению учащимися учебного материала, расширению кругозора учащихся через использование дополнительных исторических источников);

2) развивающих (культивировать у учащихся творческое мышление; способствовать практическому применению умений и навыков, полученных на занятии);

3) воспитательных (прививать нравственные взгляды и убеждения; вырабатывать историческое и национальное самосознание – осознанную сопричастность к прошлому и современным событиям; способствовать воспитанию саморазвивающейся и самореализующейся личности) [4, с. 76].

При организации игры важно объяснить участникам ее цель и правила. Иногда это необходимо сделать не только на иностранном, но и на родном языке. Студенты должны четко представлять цели, задачи и алгоритм выполнения игры. В противном случае это приведет к непониманию и отрицательному эффекту игры.

Также важно обратить внимание на уровень предлагаемой игры. Согласно Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR), разработанным в конце XX в., владение языком принято делить на шесть уровней. В 2001 г. Совет Европы принял решение использовать CEFR для оценки языковой компетенции при изучении иностранного языка. Уровни владения английским языком по шкале CEFR выглядят следующим образом:

A – Элементарное владение (Basic User);

A1 – Уровень выживания (Survival Level – Beginner и Elementary);

A2 – Предпороговый уровень (Waystage – Pre-Intermediate);

B – Самостоятельное владение (Independent User);

B1 – Пороговый уровень (Threshold – Intermediate);

B2 – Пороговый продвинутый уровень (Vantage – Upper-Intermediate);

C – Свободное владение (Proficient User);

C1 – Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency – Advanced);

C2 – Уровень владения в совершенстве (Mastery – Proficiency) [7].

Преподаватель должен определить, соответствует ли уровень игры уровню языковой подготовки студентов. Если уровень игры слишком легкий, то студенты быстро справятся с ней, а если уровень высокий, то участники игры быстро потеряют к ней интерес. Следовательно, многие игры должны быть адаптированы к различным по уровню знаний и умений аудиториям. Как отмечает С. Риксон, эта адаптация, как правило, обусловлена необходимостью обучения различным аспектам языка [8]. Каждая игра, разумеется, может быть наполнена любым лексическим и грамматическим материалом.

Одни игры требуют передвижения по аудитории, другие же предполагают, что игроки остаются на своих рабочих местах. Поэтому площадь помещения важна только в тех играх, когда необходимо перемещаться по кабинету.

До начала занятия следует также подготовить необходимое оборудование (секундомер, диктофон и т.д.). Перед проведением игры, как правило, составляется список необходимых материалов. Он может включать фишки, картинки, фломастеры, ножницы, скрепки, фотографии и другие предметы.

Важным организационным моментом является также время, отводимое на игру. Известный лингвист В. Ли отмечает, что «у игры всегда есть очень четкое начало и конец» [5, с. 3]. Некоторые игры требуют пять–десять минут, другие – до одного часа. И если занятие длится более часа, то его полностью использовать под игру нецелесообразно. Как правило, преподаватели знают своих студентов очень хорошо, и решение, на каком этапе занятия (в начале, в середине или в конце) лучше проводить игру, они принимают сами. Для одной группы имеет смысл использовать игру как начальный этап учебного занятия, для другой группы лучше закончить занятие, предложив какую-либо игру. Например, грамматические игры могут быть использованы на различных этапах занятия: до объяснения структуры (для предварительного мониторинга объема информации, которым владеют студенты), после грамматической презентации (для проверки усвоенной и осмысленной информации) и как грамматический повтор.

Не вызывает сомнения тот факт, что желание играть также зависит от системы игр, вводимых в учебный процесс. Вначале целесообразно проводить игры с простыми действиями, усложняя их от занятия к занятию. Также очень важно уметь правильно распределить роли, учитывая психологические особенности и специальность студентов [9, с. 2]. При этом очень важным является соревновательный момент, присутствующий в игре. В подобных ситуациях студенты играют с азартом, а кто выиграет или проиграет, им будет известно лишь в конце игры.

Как видим, к преимуществам использования игры в обучении английскому языку можно отнести:

- 1) создание языковой среды, приближенной к реальной;
- 2) нацеленность на учащегося;
- 3) способность интегрировать различные языковые навыки;
- 4) повышение мотивации к изучению языка;
- 5) создание смыслового контекста для использования языка;
- 6) поощрение спонтанного использования языка.

В последнее время использование игр стало популярным среди многих преподавателей и рекомендовано современными методистами. Если начать в процессе обучения английскому языку использовать игры, то в дальнейшем практически невозможно от них отказаться. Есть большое количество книг с разнообразными играми [10–13]. Практически все книги, естественно, можно найти в Интернете.

Заключение

Таким образом, систематическое применение игровой деятельности на занятиях по английскому языку существенно повышает эффективность языкового обучения, является одним из средств развития коммуникативной компетенции студентов. Игра расширяет возможности укреплять у студентов психологическую устойчивость, подготавливает их к жизнедеятельности в реальных ситуациях. Она заметно активизирует мыслительную деятельность студентов, направляет их на достижение поставленной цели.

В то же время в процессе игровой деятельности создаются дополнительные условия сплочения учебного коллектива, превращения его в коллектив единомышленников. При этом следует учитывать, что эффективность использования игры зависит от ее подготовки и организации, главным образом от определения ее цели и задач, уровня сложности и правил. В таких случаях игра будет интегрировать языковые навыки, создавать смысловой контекст их использования, постоянно повышать мотивацию к изучению иностранного языка.

Наряду с повышением мотивации участие в игре снижает тревожность, приносит положительные эмоции и укрепляет уверенность в себе, потому что учащиеся не боятся совершать ошибок. На неигровых занятиях по изучению английского языка некоторые студенты зачастую находятся в стрессовом состоянии, сильно переживают, если подвергаются критике за совершенные ошибки.

Наконец, важно отметить еще один плюс игры, который заключается в том, что преподаватель обращает внимание студентов на нужные грамматические и лексические структуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург, 2006. – 135 с.
2. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

3. Скаткин, М. Н. Школа и всестороннее развитие детей / М. Н. Стронин. – М. : Просвещение, 1980. – 142 с.
4. Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
5. Lee, W. R. Language Teaching Games and Contests / W. R. Lee. – Oxford : Oxford University Press, 1979. – 203 p.
6. Hadfield, J. Beginners' Communication Games / J. Hadfield. – London : Longman, 1999. – 111 p.
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / Council of Europe. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
8. Rixon, S. How to use Games in Language Teaching / S. Rixon. – London : Macmillan Publishers, 1981. – 137 p.
9. Wright, A. Games for Language Learning / A. Wright, D. Betteridge, M. Buckby. – Cambridge : Cambridge University Press, 1994. – 212 p.
10. Hadfield, J. Elementary Grammar Games / J. Hadfield. – London : Longman, 2001. – 128 p.
11. Rinvoluceri, M. Grammar Games / M. Rinvoluceri. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 138 p.
12. Whatchyn-Jones, P. Grammar Games and Activities for Teachers / P. Whatchyn-Jones. – London : Penguin Books, 1995. – 185 p.
13. Nixon, C. Primary Grammar Box / C. Nixon, M. Tomlinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – 120 p.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.03.2018

Predko T.I. Gaming Technologies in English Teaching as Means of Developing Communicative Competence

The article deals with the problem of improvement efficiency in English learning as the result of using games. The author underlines the main aspects of such activities and brings forward the idea that game integrates language skills, develops communicative competence, and helps to motivate sound language learning. While playing games students are involved in the process close to natural surroundings. Also the article gives different classifications of games. The author introduces the idea that every game should be adapted to students' level and be included in every lesson. All these will help to raise motivation and reach upbringing goals of education.

УДК 78.07

А.М. Захарчук

аспирант каф. педагогики

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

e-mail: pedagog@brsu.brest.by

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

В связи с возрастающими требованиями социума к профессиональным качествам специалиста в сфере музыкально-образовательных услуг прослеживается необходимость повышения эффективности музыкального образования, направленного на подготовку творчески активной личности педагога-музыканта, способного к профессиональной музыкальной деятельности в современных социокультурных условиях. В статье рассматриваются методологические основания и система принципов организации музыкально-педагогического процесса, способствующих эффективному формированию профессиональной культуры педагога-музыканта. На основе философско-теоретического анализа конкретизирована дефиниция исследуемого понятия. Показана структура, установлена межкомпонентная связь изучаемого феномена, раскрыты основные уровни формирования профессиональной культуры педагога-музыканта.

Введение

В современной педагогической науке и образовательной практике ученые отмечают активную социальную заинтересованность в вопросах качества и эффективности образовательного процесса. Образование, признающее обучающегося субъектом и высшей ценностью, должно превратиться в перманентное развитие человеческой личности, направленное на успешное осуществление профессиональной деятельности. Такая ситуация определяет новые требования к современному педагогу. Белорусский ученый А.С. Зубра считает, что современный педагог должен обладать «высоким интеллектом, большой научной эрудицией и педагогическим мастерством, глубокой убежденностью и нравственной чистотой, быть личностью высокой культуры, влюбленным в людей, в свою науку, в процесс обучения и воспитания» [1, с. 15].

В качестве интегративной характеристики специалиста в области педагогической науки и практики выступает «профессиональная культура», способствующая совершенствованию и повышению результативности ее деятельности. Формирование профессиональной культуры педагога-музыканта, ориентированное на традиции музыкальной культуры как части мирового художественного наследия и новые тенденции развития психолого-педагогической науки, способствует созданию поликультурной музыкально-образовательной среды, ревалвации духовно-нравственных ценностей, повышению эффективности музыкально-педагогического процесса.

Профессиональная культура педагога-музыканта как системная характеристика личности, способствующая интеграции историко-культурного опыта и современных тенденций музыкально-образовательного процесса, проектирующая общекультурные ценности в музыкально-педагогическую деятельность, обеспечивает формирование музыкально-эстетических ценностных ориентаций, специальных способностей, психолого-педагогической готовности к решению профессиональных задач, личностно-профессиональное становление специалиста в области музыкального искусства.

Научный руководитель – Е.С. Полякова, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музыкально-педагогического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

Методологические основы формирования профессиональной культуры

Определяя уровни методологии науки (философский, общенаучный, конкретно-научный, методико-технический), российский философ Э.Г. Юдин указывает на необходимость использования в качестве методологической характеристики исследования совокупности подходов при условии их совместимости [11, с. 70].

В качестве методологических оснований процесса формирования профессиональной культуры педагога-музыканта нами была определена система приоритетных для настоящего исследования культурологического, системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов.

С позиции культурологического подхода, культура понимается как совершенствование духовных и физических сил человека и социума, процесс и результат обучения и воспитания (С.И. Гессен, М.М. Бахтин, А.С. Зубра и др.). Важным для музыкально-образовательного процесса является определение культуры как социальной и личностной системы ценностей (М.С. Каган).

Системно-деятельностный подход (В.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) предполагает, что в творческом преобразовании мира человек самосовершенствуется, становясь субъектом собственного развития. Таким образом, путем последовательных преобразований внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность формируются высшие психические функции и способности будущего специалиста в области музыкального образования.

Сущность личностно ориентированного подхода базируется на приоритете личности обучающегося, решении проблем ее индивидуально-творческого развития, становлении субъектности, профессиональной самоидентификации (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.А. Сухомлинский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), совершенствовании личностно-профессиональных качеств в музыкально-педагогическом процессе (В.Г. Ражников).

Значимыми для практической реализации вышеуказанных подходов являются следующие принципы:

1) поликультурности, реализация которого способствует формированию системы ценностей на основе обращения к историко-культурному, этнокультурному наследию, разрешению противоречий сосуществования и взаимовлияния мировой и национальной культур;

2) актуализации духовно-нравственной культуры как основы формирования личностно-профессиональных качеств будущего педагога-музыканта;

3) построения образовательного процесса на основе аксиологического расширения личностных смыслов его субъектов в условиях развивающей социокультурной среды;

4) приоритета индивидуальности обучающегося, обуславливающий творческий характер музыкально-педагогической деятельности и персонифицированный выбор технологических средств обучения;

5) эмоциональной включенности субъектов музыкально-образовательного процесса, направленный на сохранение профессионального интереса и творческой работоспособности;

6) субъектности, определяющий личность будущего специалиста в области музыкального искусства как субъекта, способного осуществлять проектирование своего саморазвития в условиях перманентного профессионального образования.

Характеристика профессиональной культуры педагога-музыканта

Для выявления существенных свойств исследуемого явления необходимо рассмотреть теоретические аспекты формирования профессиональной культуры с помо-

щью универсальных гносеологических процедур, используемых для подробного изучения объектов, процессов или явлений. В философской литературе принято разделять объекты изучения на идеальные и материальные, которые соответственно определяются как «конкретный образ изучаемого объекта или объектов, в котором отображаются реальные или предполагаемые свойства, строение и другие особенности этих объектов; какой-то другой объект, реально существующий наряду с изучаемым (или воображаемый) и сходный с ним в отношении некоторых определенных свойств или структурных особенностей» [10, с. 9]. В связи с этим профессиональную культуру педагога-музыканта следует характеризовать как идеальный объект, состоящий из подсистем, компонентов и множества элементов.

Исследователь Е.С. Полякова указывает на рациональность создания гомоморфных моделей, отражающих музыкально-педагогический процесс, в которых элемент, часть или процесс модели соответствует целым комплексам таких элементов, что приводит, несмотря на определенную потерю информации, к более точному исследованию структуры, существенных связей, функций исследуемого объекта [5, с. 236].

Изучая формирование профессиональной культуры педагога-музыканта и принимая во внимание акмеологические факторы, детерминирующие развитие личности специалиста, следует обозначить следующие характеристики исследуемого процесса: холизм, темпоральная протяженность, динамизм (изменение качества структурных компонентов во времени), стохастичность.

Для теоретического осмысления профессиональной культуры педагога-музыканта нами были поставлены следующие задачи: 1) определить ее структуру; 2) установить связи между ее структурными компонентами; 3) выявить условия ее эффективного функционирования; 4) охарактеризовать уровни сформированности профессиональной культуры педагога в музыкально-образовательном процессе.

Исследования профессиональной культуры в психолого-педагогической науке С.И. Архангельского, А.В. Барабанщикова, В.Л. Бенина, Е.В. Бондаревской, А.С. Зубра, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина, Н.В. Кухарева указывают на связь данного понятия с профессиональной направленностью, творческой активностью, компетентностью, духовно-нравственными качествами. Педагог выступает саморазвивающимся носителем и транслятором культурных ценностей, проектировщиком образовательного процесса, организатором творческого взаимодействия субъектов образовательной деятельности. Большинство исследователей профессиональной культуры педагога, изучая отдельные аспекты данного понятия, отождествляют его с полиструктурной системой качеств субъекта образовательного процесса: от стремления к абсолюту, идеалу, высокой нравственности до непрерывной рефлексии и корректировки педагогической деятельности, «саморазвивающейся системы функций специалистов (профессиональных ролей), норм и ценностей, регулирующих и направляющих процесс профессиональной деятельности, отношения между членами профессиональной группы и общественными институтами» [2, с. 34].

Исходя из того, что музыкально-педагогическая деятельность детерминирована синтезом педагогической науки и искусства, при рассмотрении профессиональной культуры педагога-музыканта нами была произведена дифференциация структурных составляющих данного феномена на общую психолого-педагогическую и специфическую подсистемы. Общая психолого-педагогическая подсистема включает общепрофессиональные ценности, профессиональные компетенции, позитивную Я-концепцию. Специфическая подсистема представлена музыкально-эстетическими ценностными ориентациями; открытостью специалиста к поиску, овладению, трансформации и трансляции профессионально значимых знаний; способами деятельности, направленными

на эффективное решение профессиональных музыкально-образовательных задач; музыкальными способностями; личностно-профессиональными качествами.

Взяв за основу структуру профессионально-педагогической культуры педагога, предложенную В.А. Сластениным и И.Ф. Исаевым [4], мы представляем возможным включить в нее аксиологический, когнитивный, технологический, личностно-творческий компоненты.

Аксиологический компонент профессиональной культуры педагога-музыканта включает такие подсистемы, как общепедагогическая (гуманистическое мировоззрение, ценности, педагогическая этика) и специфическая: музыкально-эстетические идеалы (образные представления о духовно-чувственном совершенстве в природе, обществе и художественном творчестве, которые определяют способ музыкального мышления и музыкальной деятельности); музыкально-эстетические оценки (процесс и результат определения эстетической ценности музыкального искусства, результатов музыкальной деятельности); музыкально-эстетические взгляды (мысли, рассуждения, точки зрения по поводу конкретного музыкального явления); музыкально-эстетические убеждения (осмысленная потребность личности, которая побуждает ее к музыкально-творческой деятельности в соответствии с собственными ценностными ориентациями).

Когнитивный компонент характеризуется сознательной открытостью специалиста к поиску, овладению, трансформации и трансляции профессионально значимых ме-тадисциплинарных знаний: общепрофессиональных (гуманитарных, естественнонаучных) и специальных (исторических, философских, искусствоведческих, музыкально-педагогических, профессионально-исполнительских). Следует также указать на необходимость знаний основных тенденций современного искусства и общехудожественных направлений, особенностей аутентичной этнической музыки, творчества мировых исполнителей, способствующих повышению качества музыкально-образовательного процесса, формированию профессиональной идентичности педагога-музыканта.

Деятельность педагога-музыканта осуществляется в особых условиях развивающегося музыкального искусства, имеет ярко выраженную специфику, что отражается и на технологическом аспекте культуры. Технологический компонент музыкального образования не только включает общепедагогические технологии (личностно ориентированного, проблемного, проектного, творческого, интерактивного, интегративного обучения и т.д.), но и представлен системой форм и способов деятельности, направленных на эффективность решения профессиональных музыкально-образовательных задач. Задачами педагога-музыканта являются: 1) трансляция мирового и национального творческого опыта, 2) подготовка исполнителя к музыкально-эстетической деятельности, 3) формирование творческой личности музыканта. В связи с этим специфика данного компонента состоит в том, что применение общепедагогических технологий основывается на специальных авторских музыкально-педагогических концепциях и теориях и сочетается со специфическими частными и локальными технологиями или методами. Не утратили своей актуальности в наше время разработанные в XX в. системы музыкального воспитания Э. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, С. Судзуки, Д.Б. Кабалевского, музыкально-педагогические концепции Б.В. Асафьева, Б.Л. Яворского и др., музыкально-психологические концепции В.И. Петрушина, Е.С. Поляковой, Ю.А. Цагарелли, Г.М. Цыпина, В.Л. Яконюка, теории в области музыкального искусства И. Браудо, Г.Г. Нейгауза, Г.М. Когана и др.

Личностно-творческий компонент включает личностно-профессиональные качества (психолого-педагогическая и исследовательская направленность, опыт, интеллект, потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы, педагогическая интуиция и рефлексия, индивидуальный стиль, творческий потенциал личности), педагогические способности (чувство объекта – эмпатия), чувство меры или такта, чувство при-

надлежности), гностические, конструктивные, проектировочные, организаторские, коммуникативные, рефлексивные [3], позитивную Я-концепцию (представления о самом себе, эмоциональное отношение к этому представлению; соответствующая реакция).

Учитывая многообразие приоритетных качеств личности, Е.С. Полякова характеризует их как инварианты профессионализма различной степени обобщенности и систематизирует по принципу специализации педагогической деятельности на общие (базовые, присущие всем педагогам-профессионалам: любовь к детям, методологическая подготовка, инновационная культура, креативность, мотивация, коммуникабельность, эмпатия, высокий уровень эмоциональной саморегуляции, педагогический такт) и специфические (отражающие содержание и требования профессиональной музыкально-педагогической деятельности: музыкальность, способность к сопереживанию музыкального образа, его передаче на вербальном и невербальном уровнях, звукоизвлечение, техническое совершенство, образно-ассоциативное мышление, звукотворческая воля, любовь к музыкальному искусству, артистизм, личностная позиция и т.д.) [5, с. 187].

Рассмотрев структуру и определив содержание основных компонентов профессиональной культуры педагога-музыканта (аксиологический, когнитивный, технологический и личностно-творческий), следует отметить их социокультурную обусловленность. Социокультурная ситуация наряду с музыкально-эстетическими ценностными ориентациями, нормативными документами, содержание которых трансформируется в сознании и приобретает личностное отношение, выполняют прескриптивную функцию в деятельности педагога-профессионала, оказывают прямое или косвенное воздействие при выборе приоритетных образовательных технологий, методов и форм музыкального воспитания. В свою очередь, сочетание аксиологического, когнитивного и личностно-творческого компонентов также влияет на выбор и использование тех или иных музыкально-образовательных технологий в педагогическом процессе.

Уровни сформированности профессиональной культуры педагога-музыканта

Непрерывное функционирование и взаимодействие структурных компонентов профессиональной культуры педагога-музыканта способствует эффективному осуществлению его профессиональной деятельности. Развитие каждого компонента исследуемого явления до уровня высшего порядка обеспечивает стремление личности к самореализации, непрерывному самосовершенствованию, движению к высшей ступени музыкально-педагогического профессионализма. В связи с этим прослеживается многоуровневость в развитии профессиональной культуры педагога-музыканта как доминирующая тенденция данного процесса. Учитывая психолого-педагогическую основу деятельности специалиста в области музыкального образования, целесообразно рассмотреть развитие личности с точки зрения психологии для более точного определения уровней его профессионально-педагогического развития.

Современная психологическая наука, изучая процесс психического развития личности (Б.Г. Ананьев, П.И. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, В.И. Слободчиков, З. Фрейд, В. Штерн, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон), отмечает такие его особенности, как последовательность, различную протяженность во времени, отсутствие четких границ, цикличность интенсивности развития, динамичность личностных структур, кризис при смене стабильных периодов. Экстраполируя принцип систематизации этапов психического развития человека на процесс формирования профессиональной культуры педагога-музыканта, определим ее основные уровни: предпрофессиональный, профессионально ориентированный, профессионально актуализированный.

Предпрофессиональный уровень характеризуется социализацией индивида, становлением индивидуальных качеств, необходимых для овладения профессиональными навыками, техникой владения музыкальным инструментом, первичным усвоением му-

зыкально-эстетических ценностей. Включение в учебно-музыкальную деятельность обеспечивает развитие качеств будущего профессионала: «музыкальность, способность к эмоциональному переживанию и проживанию музыки, музыкальный слух, чувство ритма, музыкальная память (все виды), артистичность, общительность и т.д. [5, с. 287]».

Профессионально ориентированный уровень связан с познанием основных психолого-педагогических закономерностей музыкально-образовательного процесса, в ходе которого формируются, осознаются и признаются ценностью профессионально значимые качества как условие успешной самостоятельной музыкально-педагогической деятельности. Данный этап характеризуется вторичным усвоением музыкально-эстетических ценностей (звуковых идеалов, оценок, взглядов), формированием профессиональных компетенций (личностных, метапредметных, предметных, профессионально-коммуникативных, информационных), общих (целеустремленность, творческая активность, ответственность, рефлексия профессиональной деятельности, психологическая саморегуляция) и специфических профессионально значимых качеств (художественно-образное мышление, интерпретационная выразительность, ощущение формы, чувство стиля, высокий технический уровень исполнительства). Отличительной особенностью данного уровня является становление субъектности будущего педагога, которая, по мнению В.И. Слободчикова, «по своему исходному основанию связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Сущностными свойствами этого процесса являются способность человека управлять своими действиями, реально-практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий» [8, с. 131]. Изменения, которые происходят в личностной структуре в процессе практической деятельности, устанавливают интегративные связи между ценностно-мотивационной, эмоционально-волевой и деятельностной сферами и обеспечивают формирование субъектности.

Профессионально актуализированный уровень является результатом прохождения первых двух стадий и целенаправленного и непрерывного движения к самоопределению в музыкально-педагогической профессии. В процессе музыкально-педагогического развития формируются:

1) гуманистическое мировоззрение, признающее главной ценностью личность обучающегося и определяющее целенаправленную деятельность педагога на полную реализацию его музыкально-творческих способностей;

2) общепедагогические и музыкально-эстетические ценности трансформируются в условиях развития субъектной позиции педагога-музыканта в ценностные ориентации, которые не только определяют его профессиональное сознание, но и управляют им, предоставляя возможность прогнозировать направление активности личности в разных педагогических ситуациях;

3) педагогическая этика как совокупность моральных и нравственных принципов, способствующих эффективному творческому взаимодействию субъектов музыкально-образовательного процесса;

4) метадисциплинарные знания в области психологии, педагогической науки и музыкального искусства;

5) профессиональные компетенции, умение эффективного и целесообразного использования современных общепедагогических и специфических музыкальных технологий;

6) инструментальное/вокальное исполнительское мастерство;

7) личностно-профессиональные качества (музыкально-педагогическая и исследовательская активность, позитивная Я-концепция, любовь к детям, методологическая

и инновационная культура, профессиональный имидж, творческое построение педагогической деятельности, высокий уровень психологической саморегуляции).

Заклучение

Таким образом, изучая теоретические аспекты структурно-содержательной модели профессиональной культуры педагога-музыканта, мы пришли к выводу, что в качестве ее методологического основания выступает совокупность культурологического, системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов и система принципов педагогической деятельности (поликультурность, актуализация духовно-нравственной культуры, аксиологическое расширение личностных смыслов, приоритет индивидуальности ученика, эмоциональная включенность, субъектность).

Исходя из требований логики к определению понятий и на основе философско-теоретического анализа, можно дать дефиницию *профессиональной культуры педагога-музыканта* (как инвариант профессионализма), которая представляет собой сложную системную характеристику личности. Она состоит из общей психолого-педагогической и специфической подсистем (детерминированных педагогической деятельностью специалиста в области музыкального искусства, объединяющих аксиологический (включает общепедагогические и специфические ценностные ориентации), когнитивный (психические познавательные процессы), технологический (профессиональные компетенции) и личностно-творческий (личностно-профессиональные качества) компоненты.

Профессиональная культура педагога-музыканта проходящую в своем становлении и развитии ряд этапов (предпрофессиональный, профессионально ориентированный и профессионально актуализированный), существует и проявляется в профессиональном поведении, деятельности, взаимодействии и рефлексии и обеспечивает эффективность музыкально-образовательного процесса в условиях развивающей музыкально-образовательной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зубра, А. С. Педагогическая культура преподавателя высшей школы : пособие / А. С. Зубра. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2005. – 397 с.
2. Кочергин, В. Я. Профессиональная культура и социальные технологии / В. Я. Кочергин. – Минск : БГЭУ, 2007. – 179 с.
3. Кузьмина, Н. В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 166 с.
4. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин [и др.] ; под общ. ред. В. А. Сластенина. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
5. Полякова, Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки : монография / Е. С. Полякова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.
6. Полякова, Е. С. Перманентное развитие личности педагога-музыканта в условиях полисубъектного взаимодействия : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. С. Полякова ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2014. – 55 с.
7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
8. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

9. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Г. М. Цыпин. – М. : ИНТЕРПРАКС, 1994. – 384 с.
10. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Л. : Наука, 1966. – 302 с.
11. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 440 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.02.2018

Zakharchuk A.M. Theoretical Foundations of the Structural-Content Model of Professional Culture of the Teacher of Music

In connection with the increasing demands of the society for the professional qualities of a specialist in the field of music and educational services, we can trace the need to increase the effectiveness of music education aimed at preparing a creative personality of a music teacher capable of professional musical activity in modern sociocultural conditions. The article examines the methodological foundations and the system of principles for the organization of the musical and pedagogical process that contribute to the effective formation of the professional culture of the music teacher; on the basis of philosophical-theoretical analysis, the definition of the concept under study is concretized; the structure is presented, intercomponent connection of the studied phenomenon is established, the basic levels of formation of professional culture of the teacher-musician are revealed.

УДК 373.21:81'233(043.3)

Г.Н. Казаручик¹, А.А. Зданевич²¹канд. пед. наук, доц., зав. каф. спеціальних педагогічних дисциплін
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина²магістрант соціально-педагогічного факультета

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

e-mail: pedchild@brsu.brest.by**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
СРЕДСТВАМИ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ**

Раскрывается сущность связной речи, особенности ее развития у детей среднего дошкольного возраста. Подчеркивается значимость усвоения дошкольниками грамматических форм и морфологических средств языка, обогащения лексики и форм ее использования в развитии связной речи. Определяется педагогический потенциал теории решения изобретательских задач как средства развития связной речи детей среднего дошкольного возраста. Дана характеристика ее методов и приемов, описаны возможные варианты их использования в развитии различных видов связной речи детей пятого года жизни. Приведены примеры последовательности составления рассказов и сказок с помощью различных методов и приемов теории решения изобретательских задач. Показана неразрывная связь развития связной речи и воображения детей среднего дошкольного возраста.

Введение

В настоящее время проблема развития речи детей дошкольного возраста становится особенно значимой. Многочисленные исследования показывают, что у многих детей не развита именно связная речь (А.Г. Абсалямова, Н.Г. Андреева, Е.И. Мельник, Е.А. Павлова, Н.Г. Смольникова, Л.Г. Шадрина). Преобладание ситуативной речи, состоящей из простых предложений, неспособность детей грамматически правильно построить распространенное предложение, засорение детской речи сленговыми и нелитературными словами и выражениями, бедная диалогическая речь, неумение грамотно формулировать вопросы и отвечать на них, неспособность ребенка к построению связного монологического высказывания (описательного или сюжетного рассказа, пересказа текста, творческого рассказа) – все эти проблемы актуальны для детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста.

Несмотря на большое количество исследований проблемы развития связной речи дошкольников и многолетнюю педагогическую практику в этой области, существует необходимость поиска наиболее эффективных, современных путей решения данной проблемы. Одной из эффективных технологий развития детей дошкольного возраста является теория решения изобретательских задач (ТРИЗ). В настоящее время приемы и методы ТРИЗ с успехом используются в учреждениях дошкольного образования для развития у детей творческого воображения, мышления, внимания, памяти, логики, обогащения словарного запаса и развития речи.

Проблема использования ТРИЗ в развитии связной речи детей дошкольного возраста ранее не была предметом специального исследования. Анализ психолого-педагогических исследований по развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста средствами ТРИЗ позволил выявить *противоречия*, которые обусловили актуальность данного исследования. Первое противоречие проявляется между объективной потребностью современного общества в повышении уровня развития связной речи детей дошкольного возраста и недостаточной научной обоснованностью внедрения в образовательный процесс дошкольных учреждений инновационных методов обучения. Второе противоречие заключается в том, что, с одной стороны, в учреждениях дошкольного образования широко и эффективно применяются методы и приемы теории решения

изобретательских задач в различных образовательных областях, с другой – недостаточно разработано методическое обеспечение использования методов и приемов технологии ТРИЗ для развития связной речи детей среднего дошкольного возраста.

На основе вышеизложенного нами сформулированы *проблемы исследования*:

- 1) каковы теоретические и методические основания развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста;
- 2) каков педагогический потенциал ТРИЗ в развитии связной речи дошкольников пятого года жизни.

Особенности развития связной речи детей среднего дошкольного возраста

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. «Связной речью считается такая речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты» [1, с. 223]. Как отмечает О.С. Ушакова, связная речь отражает уровень развития ребенка, показывает уровень овладения словарем, грамматическим строем, звуковой культурой речи [2].

В среднем дошкольном возрасте речь детей характеризуется рядом особенностей. Потребность ребенка многое узнать, о многом рассказать, воздействовать с помощью речи на взрослого, сверстников и самого себя – все это становится мотивом к активному овладению родным языком, движущей силой речевого развития. Меняющееся социальное окружение, расширение круга жизненных связей, усложнение деятельности приводят к интенсивному развитию всех сторон речи, ее форм и функций [3].

Результаты психологических исследований показывают, что по сравнению с младшим возрастом у детей среднего дошкольного возраста речь усложняется как по строению, так и по содержанию. Значительно увеличивается словарный запас, усваиваются грамматические формы родного языка, обогащается чувственный и познавательный опыт. Все это способствует совершенствованию речевых умений [4].

Как было показано в исследовании А.М. Леушиной, основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Ребенок, уже способный к контекстной речи, в своих рассказах активно использует определения, сложноподчиненные предложения, способен рассуждать, делать выводы, что говорит о развитии логического мышления. Возникновение контекстной речи обеспечивается обогащением словаря и освоением грамматического строя речи. Контекстная речь сосуществует с ситуативной. Ситуативная речь присутствует в рассказах средних дошкольников на темы, посвященные своему быту, при пересказе с использованием картинок. Она часто встречается в общении со взрослыми или сверстниками, когда дети выполняют совместную деятельность. Важно подчеркнуть, что степень связности речи прямо определяется обучением ребенка, притом решающее значение имеет словарный образец взрослого [5].

Вместе с тем в речи ребенка пятого года жизни сохраняются черты предыдущего этапа развития: в рассказывании ребенок часто использует указательные местоимения «этот», «там»; встречаются и самые разнообразные ошибки в звуковом оформлении высказывания. Д.Б. Эльконин считал, что «на пятом году жизни у ребенка появляется форма речи – сообщения в виде монолога» [6, с. 133].

В возрасте четырех–пяти лет усложняются связи речи и мышления, формируется интеллектуальная функция речи (речь – орудие мышления). Слово фиксирует ре-

зультат познавательной деятельности ребенка, закрепляет его в сознании. Ребенок не только воспринимает действительность и констатирует увиденное, но и делает выводы, рассуждает, высказывает свое мнение, оценки, находит в предметах и явлениях скрытые связи и закономерности. Выделяется особая речевая деятельность в виде бесед, слушаний, рассуждений, составления рассказов и сказок. Речь превращается в уместную интеллектуальную деятельность.

Главное направление развития речи на пятом году жизни – это освоение связной монологической речи. Происходят заметные изменения и в освоении способов словообразования, начинается словотворчество. Дети получают начальное представление о слове как звуковом процессе (оно звучит, состоит из звуков, звуки произносятся друг за другом, последовательно). Дошкольников среднего возраста интересуют «игры со словами», они начинают подбирать к ним рифмы (иногда из несуществующих слов). По словам Д.Б. Эльконина, «словотворчество выступает как симптом овладения языком» [4, с. 120]. Этот процесс очень важен для последующего речевого развития.

Связная речь детей среднего дошкольного возраста характеризуется точностью, выразительностью, содержательностью при условии имеющихся у ребенка представлений об объекте высказывания. Формируется произвольность и преднамеренность связной речи (планирующая функция речи, избирательный подбор слов для передачи смысла высказывания, понимание уместности используемых языковых средств). Самостоятельность связной речи проявляется в мотивированности на общение со взрослым и сверстниками.

Характерной особенностью монологической речи детей пятого года жизни является *контаминация рассказа* – одновременное присутствие в рассказе и описания, и повествования. Большинство детей не владеют в достаточной степени умением строить описание и повествование: нарушают структуру, последовательность, не владеют умением связывать между собой предложения и части высказывания. Эта характеристика неполная, ведь уровни речевого развития детей одного возраста бывают очень разными. Особенно ясно эти различия выступают именно в среднем дошкольном возрасте. Во-первых, к этому времени большинство детей усваивает слово- и звукопроизношение. Во-вторых, ребенок овладевает связной речью и начинает строить самостоятельное высказывание, состоящее на первых порах лишь из нескольких предложений.

В этот период продолжается усвоение грамматических форм и морфологических средств языка, обогащается лексика и формы ее использования. Это расширяет возможности ребенка при составлении сюжетных и описательных рассказов. Именно на пятом году жизни у ребенка совершенствуются элементы звуковой стороны слова, необходимые для оформления высказывания: темп, дикция, сила голоса и интонационная выразительность.

Активно развивается и диалоговая речь. Движущей силой здесь выступает потребность ребенка в познании окружающего мира, желание вступить во взаимодействие с другими, рассказать о своих переживаниях и наблюдениях, а также расширение социальных связей. Дети четырех–пяти лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают об игрушках и по картинкам. Вместе с тем их связная речь еще несовершенна. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей [7]. В то же время развивается понимание детьми литературных произведений: ребенок удерживает сюжетную нить, может сосредоточиться на большом числе персонажей, может высказать идею произведения, давать оценку поступкам героев. К концу этого возрастного периода ребенок осваивает такие умения, как:

- 1) пересказ коротких сказок и рассказов с незнакомым ранее содержанием;
- 2) составление рассказа по картинке или об игрушке совместно со взрослым;

3) описание предмета, изображенного на картинке (называет признаки, качества, действия, дает им свою оценку);

4) использование разнообразных «вежливых» форм речи.

Таким образом, связная речь является высшей ступенью речевого развития и объединяет в себе все речевые достижения ребенка, а также демонстрирует его умственное, эмоциональное и личностное развитие. Связная речь детей среднего дошкольного возраста характеризуется точностью, выразительностью, содержательностью, осознанностью, самостоятельностью, произвольностью и преднамеренностью. В среднем дошкольном возрасте наиболее развита диалогическая речь. Совершенствование монологической речи может происходить только в условиях систематического обучения, направленного на все стороны речи.

Педагогический потенциал теории решения изобретательских задач как средства развития связной речи детей среднего дошкольного возраста

Методы и приемы ТРИЗ могут как эффективно дополнять традиционную методику формирования связной речи дошкольников, так и выступать в качестве самостоятельного полноценного инструментария для решения задач речевого развития в дошкольных учреждениях ТРИЗ предлагает использовать различные методы и приемы, комплексно воздействующие на речевое и интеллектуальное развитие ребенка, а также развитие коммуникативных навыков, чувственно-эмоциональной сферы ребенка. Дадим характеристику основным методам ТРИЗ, которые в наибольшей степени содействуют развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста.

1. Метод мозгового штурма. Данный метод реализуется путем коллективного обсуждения детьми ситуации, из которой, на первый взгляд, нет выхода. При работе со сказкой целесообразно использовать данный метод для описания события (отдельного фрагмента сюжета) без называния героев с последующим коллективным отгадыванием. Это позволяет упражнять детей в пересказе и закреплять представления о композиции художественного произведения. Широко используется данный метод при решении «сказочных» проблемных ситуаций: как помочь Золушке выполнить задание мачехи, если у нее нет необходимых для этого предметов; как прогнать лису из заюшкиной избушки, если петух не пришел и др. Его преимуществом является и то, что он мотивирует детей на высказывания, позволяет снять речевую скованность.

2. Синектика – метод аналогий. В развитии связной речи используются следующие разновидности метода аналогий:

1) *личностная аналогия (эмпатия)*. Это отождествление себя с рассматриваемым предметом, вхождение в роль кого-либо или чего-либо. Данный метод применяется для развития монологической речи, мышления, воображения, чувственно-эмоциональной сферы детей. Ребенок описывает проблемную ситуацию от лица выбранного объекта (предмета или явления): свои эмоции, желания, радости и печали, надежды. Можно предложить детям составить рассказ от лица новой или сломанной игрушки, порванной книжки, последнего осеннего листа и др.

2) *прямая аналогия*, которая основывается на поиске сходных процессов в других областях знаний (вертолет – аналогия стрекозы). Данный метод можно использовать для развития диалогической (спор между объектом и его аналогом) и монологической (составление рассказа о дружбе и взаимопомощи объекта и аналога, превращении объекта в аналог и наоборот) речи.

3) *фантастическая аналогия*. Это решение проблемы или задачи, которое осуществляется, как в волшебной сказке, т.е. когда игнорируются все существующие законы. Например, дети получают задание: «Опиши с помощью сравнений свою радость» (возможные варианты: солнце, цветок).

4) *символическая аналогия (графическая, словесная)*. Она развивает умение обозначать каким-либо символом реальный образ или несколько образов, выделив из них общие признаки. Графическая аналогия широко используется при составлении загадок, пересказе сказок, составлении различных рассказов. Примером словесной символической аналогии является метафора, которая делает речь более образной, выразительной. Обучение составлению метафор является одной из задач развития связной речи детей дошкольного возраста.

Синектика всегда используется вместе с мозговым штурмом.

3. *Метод морфологического анализа*. Его применение направлено на развитие умения давать разные варианты ответов в рамках двух показателей, производить оценку идей и детализировать удачные. Суть его заключается в комбинировании разных вариантов характеристик определенного объекта при создании нового образа этого объекта. Для этого строят морфологическую таблицу, с помощью которой, комбинируя героев, места событий и сюжеты знакомых сказок, можно сочинять новые волшебные истории. Необходимо сразу определить, кто будет «злым», а кто «добрым» героем, с каким «злом» будут бороться герои, какие волшебные силы будут помогать, а какие мешать, и т.д.

4. *Круги Луллия*. Это приспособление, которое представляет собой несколько кругов разного диаметра, нанизанных на общий стержень (по типу пирамидки). На каждый сектор кругов размещаются картинки. При свободном вращении и случайном совпадении различных секторов создается образ объекта в новых условиях, новые характеристики объекта (например, береза – болото – апельсин). При этом ребенок должен объяснить правомерность фантастического преобразования и на этой основе составить рассказ (как береза оказалась в болоте; почему на ней выросли апельсины; каковы они на вкус; как обитатели болот восприняли появление необычного дерева). Широко применяются круги Луллия при сочинении сказок. Случайное совпадение сказочного героя и предмета из другой сказки позволяет по-новому развить сюжет знакомой сказки, изменить ее текст в соответствии с внесением нового объекта. Аналогично можно комбинировать сказочных героев и места, в которых происходит действие сказки. В этом случае также изменяется сюжет, возможно «внедрение» в сказку новых героев [8].

5. *Метод каталога*. Это умение связывать в единую сюжетную линию наугад выбранных героев и их действия. Данный метод можно успешно использовать для обучения детей творческому рассказыванию (сочинению детьми рассказов, сказок). Построение связанного текста «сказочного» содержания осуществляется с помощью наугад выбранных носителей (героев, предметов, действий и т.д.). Развертывание сюжета осуществляется с помощью расположенных в нужной последовательности вопросов взрослого. При составлении вопросов следует учитывать некоторые особенности построения структуры сказок: наличие положительного и отрицательного героев; зло, причиненное отрицательным героем; борьба положительного героя со злом; присутствие друзей и помощников и у положительного, и у отрицательного героев; наличие волшебства. Для работы берется любая книга, лучше хрестоматия или сборник сказок. Взрослый задает детям вопросы, на основе которых будет строиться сюжет, а ответы дети ищут в книге, произвольно указывая на любое место в тексте. Для этих же целей могут использоваться картинки или «волшебный куб» с изображениями различных объектов.

6. *Метод фокальных объектов (МФО)*. Он предполагает подбор нетипичных свойств предмету, представление их и объяснение практического назначения нетипичных свойств. Этот метод можно использовать, чтобы составить фантастический рассказ и сказку, например придумать фантастическое животное, наделяя его характеристиками других животных или даже объектов рукотворного мира, дать ему название, расска-

зять о его семье, жилище, образе жизни. Применение данного метода будет эффективным для развития диалогической речи («Спор») и при составлении монолога-рассуждения, так как ребенок должен будет обосновать положительные и отрицательные стороны новых нетипичных свойств объекта, выявить причинно-следственные связи и отразить их в речи.

7. Данетка. Этот метод применяется для развития диалогической речи и дает возможность научить детей находить существенный признак в предмете, классифицировать предметы и явления по общим признакам, слушать и слышать ответы других, строить на их основе свои вопросы, точно формулировать свои мысли [9].

8. Метод Робинзона. Формирует умение находить применение, казалось бы, совсем ненужному предмету, увидеть его многофункциональность. Воспитатель предлагает детям предмет (например, фантик от жвачки, колпачок от ручки и др.) и просит придумать ему как можно больше применений. Другой вариант использования этого метода – это создание детьми рассказа, который будет начинаться так: «Однажды я попал на необитаемый остров. С собой у меня оказалось только... (*крышка от бутылки, пачка резинок для волос, скакалка, лампочка, фантики от конфет и др.*)». Необходимо придумать продолжение истории, в котором данный предмет использовался бы для выживания на острове и спасения.

9. Типовое фантазирование. Это умение делать фантастические преобразования как самого объекта и его свойств, так и места функционирования, обитания с помощью приемов, заданных педагогом. Этот метод широко используется для составления сказок и рассказов фантастического содержания. Героем рассказа или сказки может быть любой объект, увиденный детьми на прогулке, любой результат их продуктивной деятельности, окружающие детей предметы быта. Придумывать, фантазировать можно не вслепую, а с использованием конкретных приемов:

а) «уменьшение»/«увеличение» объекта («Выросла репка маленькая-премаленькая...»; продолжи сказку);

б) «наоборот» (добрый Волк и злая Красная Шапочка);

в) «дробление»/«объединение» (придумывание новой игрушки из частей старых игрушек или невероятного живого, отдельные части которого представляют собой части других животных);

г) «оператор времени» – «замедление»/«ускорение» времени (нарисуй себя через много лет; нарисуй своего будущего ребенка; нарисуй, какой была твоя мама в детстве);

д) «динамика»/«статика» – оживление неживых объектов и наоборот: Буратино – живое дерево; Снегурочка – живой снег; Колобок – живое тесто и т.д. (дети сами могут выбрать объект, а затем оживить и описать его, придумать название и рассказ о нем).

10. Мнемотехника. Это совокупность правил и приемов, облегчающих процесс запоминания информации. Использование мнемотехники в среднем дошкольном возрасте имеет важное значение: мнемотаблицы нашли широкое применение при составлении описательных рассказов, а также пересказе литературных произведений, заучивании наизусть стихотворений, составлении загадок, описательных рассказов по картине, серии картин. Важную роль данный метод играет в понимании детьми структуры рассказа, логической последовательности его смысловых частей. Содержание рассказа или сказки кодируется с помощью различных символов, а структурные компоненты – с помощью цветных блоков.

11. Бином фантазии. Это метод развития творческого воображения и причинно-следственного стиля мышления. Для использования Бинома фантазии берутся два слова, лучше случайных, никак не ассоциирующихся друг с другом. Эти слова «провоцируют» друг друга, их связь и соседство необычны и, на первый взгляд, необъяснимы. В данной ситуации воображение активизируется в стремлении установить между этими

словами связь, создать единое целое. В ТРИЗ-педагогике Бином фантазии используется на таких стадиях развития воображения, как:

- а) генерирование идей новых объектов или преобразование имеющегося объекта;
- б) создание идей для написания сказочных или фантастических рассказов (речетворчество).

Сочетание двух несвязанных между собой слов осуществляется путем изменения падежных окончаний и использования предлогов.

12. Эвритим. Это прием фантазирования, при котором конкретный объект рассматривается по плану:

- 1) функция объекта и противоречия в нем;
- 2) варианты, которыми представлен объект (фантазирование: каких вариантов не существует?);
- 3) анализ ситуации (данный объект на земле остался один-единственный; какие последствия этого могут быть?);
- 4) анализ ситуации (объект исчез; как будет выполняться его функция?);
- 5) анализ причин в ситуации (объект есть, а его функция не выполняется);
- б) придумывание новых объектов путем объединения данного объекта с другими (можно произвольными).

На этой основе может быть составлен описательный или сюжетный рассказ.

13. Метод Маленьких Человечков (ММЧ). Сущность метода ММЧ в том, что нужно представлять себе: все, что нас окружает, состоит из множества маленьких человечков. Человечки могут думать, производить действия, вести себя по-разному. У них разные характеры и привычки, они подчиняются разным командам. С помощью метода ММЧ можно обыграть любой режимный момент, побудить к речевому творчеству, развивать мышление, воображение, объяснить детям сущность того или иного процесса или ситуации, делать сравнения, составлять четкий внутренний план речевого высказывания, формировать и высказывать суждения, делать умозаключения. Данный метод может применяться для составления рассказов о предметах и явлениях. Например, с помощью метода ММЧ можно придумать рассказ о человечках, живущих в воде, и изменениях в их жизни со сменой ее агрегатного состояния [10].

Вариативность методов ТРИЗ, возможность их подбора, эффективное их сочетание, доступность и простота их применения является основой успешного овладения детьми среднего дошкольного возраста диалогической и монологической речью.

Заклучение

1. Связная речь детей среднего дошкольного возраста характеризуется точностью, выразительностью, содержательностью при условии имеющихся у ребенка представлений об объекте высказывания. Формируется произвольность и преднамеренность связной речи (планирующая функция речи, избирательный подбор слов для передачи смысла высказывания, понимание уместности используемых языковых средств). Самостоятельность связной речи проявляется в мотивированности на общение со взрослым и сверстниками. Характерной особенностью монологической речи детей пятого года жизни является *контаминация рассказа* – одновременное присутствие в рассказе и описания, и повествования.

2. Методы и приемы теории решения изобретательских задач являются эффективным средством развития связной речи детей среднего дошкольного возраста. Их использование оказывает комплексное воздействие на развитие всех сторон речи, направлено на формирование у детей творческого мышления, воображения, умения решать нестандартные задачи и пробуждает интерес к овладению связной речью, способствует более эффективному обучению. Большое многообразие методов и приемов технологии

ТРИЗ, их вариативность и возможность наиболее эффективного сочетания, нестандартный подход, простота и отсутствие необходимости использовать дополнительные мотивирующие средства – все это позволяет успешно использовать методы и приемы теории решения изобретательских задач для развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателей дет. сада / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
2. Ушакова, О. С. Программа развития речи дошкольников / О. С. Ушакова. – 4-е изд., перераб. – М. : Сфера, 2017. – 96 с.
3. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : учеб. пособие / Г. А. Урунтаева. – 4-е изд., стереот. – М. : Академия, 1999. – 336 с.
4. Валитова, И. Е. Детская психология : учеб.-метод. пособие для студентов / И. Е. Валитова, Е. А. Бирюкевич. – Брест : БрГУ, 2007. – 72 с.
5. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольников / А. М. Леушина // Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 1941. – Т. 30. – С. 27–71.
6. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : метод. пособие для воспитателей дошк. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
7. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 256 с.
8. Игры ТРИЗ. Круги Луллия. Развитие творческого мышления дошкольников на основе ТРИЗ и РТВ [Электронный ресурс] / Е. А. Борщева. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/06/05/igry-triz-krugi-lulliia>. – Дата доступа: 13.07.2017.
9. Корзун, А. В. Развивающие игры на основе линейной задачи «Да – Нет» / А. В. Корзун, Н. Н. Тятюшкин. – Ульяновск : Волга – ТРИЗ, 2002. – 38 с.
10. Товкач, Н. В. Где живут маленькие человечки? Об организации поисково-познавательной деятельности детей-дошкольников / Н. В. Товкач // Пралеска. – 2009. – № 2. – С. 12–16.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.04.2018

Kazaruchik G.N., Zdanevich A.A. The Development of Coherent Speech of Children of the Average Preschool Age by Means of the Theory of Solution of Inventive Tasks

The essence of coherent speech, the peculiarity of its development in children of middle preschool age is revealed in the article. The author emphasizes the importance of assimilation by preschool children of grammatical forms and morphological means of language, enrichment of lexicon and forms of its use in the development of coherent speech. Pedagogical potential of the theory of inventive problem solving (TIPS) as development tools of the coherent speech of children of middle preschool age is defined. The characteristic of methods and the methods of TIPS is given; possible options of their use in the development of different types of coherent speech of children of the fifth year of life are described. The author gives examples of the sequence of drawing up stories and fairy tales by means of various methods and examples of TIPS. Indissoluble communication of development of coherent speech and imagination of children of middle preschool age is emphasized in the article.

УДК 373.2

Вяч.М. Смаль

канд. філал. навук, дац., дац. каф. спецыяльных педагагічных дысцыплін
 Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна
 e-mail: pedchild@brsu.brest.by

ФАРМИРАВАННЕ ЭМАЦЫЙНА-АЦЭНАЧНАЙ ЛЕКСІКІ ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

Разглядаецца метадыка фарміравання эмацыйнай лексікі дашкольнікаў, аналізуецца ўплыў эмацыйна-экспрэсіўнага лексікона на агульнае маўленчае развіццё асобы дзіцяці, апісаны працэс увядзення ў актыўны лексікон дзяцей этыкетнай лексікі, раскрываюцца эфектыўныя метады і прыёмы азнаямлення дзяцей дашкольнага ўзросту з эмацыйна афарбаванымі лексічнымі адзінкамі на спецыяльна арганізаваных занятках на аснове комплексна-тэматычнага падыходу і інтэграцыі розных відаў дзейнасці.

Эмоцыі з'яўляюцца матывацыйнай асновай мыслення і маўленчых паводзін чалавека, садзейнічаюць засваенню асобай пэўнага слоўнага корпусу для паўназначнай, ёмістай перадачы сваіх думак і пачуццяў. Эмоцыі асобы фарміруюць эмацыйнасць маўлення; у сваю чаргу, сама эмацыйнасць мае маўленчую прыроду, рэалізуецца дзякуючы механізмам мовы і праяўляецца ў маўленні. Агульнае павышэнне функцыі эмоцый у сучасным грамадстве, культуры, палітыцы, эканоміцы, побыце Н.В. Аванесава тлумачыць шматлікімі сацыяльнымі, палітычнымі, прыроднымі і тэхналагічнымі катаклізмамі ў свеце, абумоўлівае «агульным праяўленнем свабоды, глабальным эмацыянальным разняволеннем чалавека, які перастаў палюхацца адкрыта выражаць свае эмоцыі як у маўленчай форме, так і па-за маўленнем» [1, с. 5].

У мовазнаўстве існуе шэраг да канца не вырашаных праблем: тэрміналагічная акрэсленасць паняцця «лексічная эмацыйнасць» і яго канстытуцыйная напоўненасць, падмена паняцця «эмацыйнасць» тэрмінам «экспрэсіўнасць», які не з'яўляецца сінанімічным эквівалентам (В.І. Шахоўскі) і інш. Традыцыйна эмацыйнасць выказвання разглядаецца на ўзроўні лексікі, сінтаксісу, фанетыкі, стылю, на матэрыяле розных часцін мовы (назоўнікаў, дзеясловаў, прыметнікаў, прыслоўяў, выклічнікаў), на ўзроўні невербальных зносін (інтанацыя, міміка, жэсты). Пры гэтым падзел моўных адзінак на лагічныя і эмацыйныя не ў поўнай меры апраўданы, бо патэнцыяльна кожная з іх можа мець эмацыйную афарбоўку ў залежнасці ад кантэксту і нават ад індывідуальна-суб'ектыўнага ўспрымання маўлення слухачом, яго эмацыйнага вопыту і настрою, ролі вызначаемых словам падзей і прадметаў у жыцці асобы.

Сёння роўназначнымі выкарыстоўваюцца тэрміны «эмацыйная лексіка» (В.К. Харчанка), «эмацыйна-экспрэсіўная лексіка» (В.А. Яфімаў), «эмацыйна афарбаваная лексіка» (Я.Ф. Пятрышчава), аднак найбольш пашыраным і агульнапрызнаным з'яўляецца паняцце «эмацыйна-ацэначная лексіка» (В.І. Шахоўскі). Паводле шэрагу даследчыкаў (А.М. Бабкін, Е.М. Галкіна-Федарук, М.М. Бажэнаў, К.А. Цімафееў, Д.М. Шмялёў і інш.) пласт эмацыйна-ацэначнай лексікі складаецца з слоў:

- 1) якія характарызуюць адчуванні, эмоцыі, настрой, пачуцці, адносіны да прадмета выказвання (*сумаваць, любіць, смех, пакорлівасць* і інш.);
- 2) якія даюць ацэнку прадмета, з'явам, адносінам са станоўчага ці адмоўнага боку (*добры, моцны, злы, палахлівы* і інш.);
- 3) у якіх эмацыйныя адносіны да выказвання выражаюцца граматычна, афіксамі эмацыйнай ацэнкі (*кветачка, буслік, мамуля*);
- 4) маўленчага этыкету, якія выяўляюць адносіны да аб'екта выказвання.

Эмацыйна афарбаваная лексіка дазваляе, з аднаго боку, перадаць эмоцыі, экспрэсію, настрой, з другога – выявіць адносіны да іншай асобы (*хваліць, крытыкаваць, раіць, падтрымліваць* і інш.) і ў выніку пабуджаць яе да пэўных дзеянняў. Такімі словамі, як *«лепі», «горі», «дрэнна», «хораша», «добра», «люблю», «не люблю», «падабаецца», «не падабаецца»*, педагог дае ацэнку ўчынкам і паводзінам дзіцяці, імкнецца выклікаць у яго адваротную рэакцыю. Псіхологі (Л.С. Выгоцкі, А.Н. Лук, С.Л. Рубінштэйн) лічаць, што вербальнае выяўленне эмоцый неабходна для ўсведамлення асобай эмацыйнага стану іншых людзей і сваіх уласных эмацыйных перажыванняў. Эмацыйнасць маўлення ў значнай ступені вызначае эфектыўнасць узаемадзеяння дзіцяці з дарослымі і аднагодкамі (Б.Г. Ананьеў, А.А. Бадалеў), характарызуе ўзровень засваення асобай маральна-этычных норм (В.Р. Шчур, Р.С. Якабсан).

Развіццё эмацыйнасці маўлення з'яўляецца элементам паўнавартаснага маўленчага развіцця дзіцяці, падрыхтоўкі яго да навучання ў школе. Удасканаленне эмацыйнага кампанента маўлення садзейнічае дакладнасці, вобразнасці і эмацыйнасці выражэння дзецьмі думак, павышае культуру маўленчых зносін, стымулюе развіццё звязнага маўлення, дазваляе пазбегнуць манатоннасці і невыразнасці дыкцыі, празмернага запавольвання ці паскарэння тэмпу маўлення, незавершанасці гучання, якія ўплываюць на ўспрыманне зместу, эмацыйны сэнс выказвання. Спецыялісты ў галіне дзіцячага маўлення (М.М. Аляксеева, А.А. Стаўцава, А.С. Ушакова, В.І. Яшына і інш.) сцвярджаюць важнасць эмацыйна-ацэначнай лексікі для эмацыйнага развіцця і маральнага выхавання дзяцей, павышэння сацыяльнай актыўнасці асобы, удасканалення яе сацыяльных кантактаў з акаляючымі.

Практыка сведчыць аб беднасці эмацыйна-ацэначнай сферы дзяцей, перавазе ў іх агульнаацэначнай лексікі, несфарміраванасці выразнасці маўлення, няўменні інтанацыйна афармляць выказванне, няздольнасці пазбегнуць аднастайнасці, паўтораў, тыповых маўленчых канструкцый, несфарміраванасці ўмення перадаваць уласныя эмацыйныя адносіны да з'яў і прадметаў. У многіх дашкольнікаў пашыраны праблемы з маўленчымі паўзамі, дзецям цяжка вызначыць патрэбны тэмп маўлення, радзей – падабраць адпаведную гучнасць. Эмацыйныя адносіны да аб'екта выказвання ў дашкольнікаў найчасцей праяўляецца праз ужыванне слоў з памяншальна-ласкальнымі суфіксамі (*«траўка», «лісцік», «пясочак», «жоўценькі»*), суфіксамі ацэнкі (*«працаўнічок», «Лізачка», «ваўчышча»*), азначэннямі (*«прыгожы», «вялікі», «маленькі»*).

Педагогі ўстаноў дашкольнай адукацыі адзначаюць рост у дзяцей маўленчых хібаў і парушэнняў, што стала вынікам звядзення да мінімуму непасрэдных маўленчых зносін у сем'ях і стыхійнасці працэсу развіцця маўлення, калі на яго ўплывае тэлебачанне, камп'ютар, а не лінгвакамунікатыўнае асяроддзе. М.А. Цярноўская звязвае недахопы ў камунікатыўных навыках дзяцей з несфарміраванасцю ўменняў разумець эмацыйны стан іншых, выражаць уласныя эмоцыі праз міміку, жэсты, інтанацыю: «Апошнім часам усё часцей сустракаюцца дзеці з невыразным і неэмацыйным маўленнем. Гэта звязана з рознымі маўленчымі паталогіямі, псіхічнымі парушэннямі ў дзіцяці. Многія дзеці завучваюць тэксты вершаў ці ролі да казак-драматызацый, аднак не ўмеюць перадаць характар герояў, іх настрой. Адсутнасць бачнай эмацыйнасці і манатоннасць голаса, парушэнне маўленчага рытма і іншых элементаў не садзейнічаюць камунікацыі такіх дзяцей, пагаршаюць іх адаптацыю ў грамадстве» [2, с. 330].

Усё гэта абумоўлівае неабходнасць пошуку аптымальных метадаў і сродкаў развіцця звязнага маўлення, удасканалення эмацыйнасці маўлення дзяцей. Даследчыкі прапанавалі фарміраваць эмацыйнасць маўлення ў працэсе музычнай дзейнасці (Б.У. Асафьеў, А.А. Мядзведзева, Н.А. Рычкова і інш.), азначэння дзяцей з прыродай (Л.І. Ціхеева, Л.М. Вадавозава, Н.Ф. Вінаградава), з творамі выяўленчага мастацтва (Н.П. Са-

куліна, Т.С. Камарова, Н.М. Зубарава), творамі мастацкай літаратуры (Н.С. Карпінская, А.Я. Шыбіцкая, Л.А. Пеньеўская, Р.І. Жукоўская, Л.М. Гуровіч, Л.Я. Панкратова).

Шэраг даследчыкаў (Б.Г. Ананьева, В.С. Мухіна, П.М. Якабсан і інш.) адзначаюць, што эмацыйнасць з'яўляецца прыродна дадзенай базіснай каштоўнасцю дзяцей дашкольнага ўзросту, выконвае камунікатыўную, сацыялагізуючую, развіццёвую, эмацыягенную, прагнастычную функцыі. Дзеці па сваёй прыродзе эмацыйна ўражлівыя, іх мова яркая, аднак гэта неўсвядомленая, міжвольная выразнасць; у выказваннях, міміцы і жэстах дзяцей назіраецца стрыманасць, не адбываецца далейшага развіцця ў дзяцей свядомых формаў эмацыйнасці маўлення. У выніку яны могуць разумець эмацыйнасць маўлення, але актыўна не ўжываць ў сваім маўленні эмацыйна ацэначнай лексікі і невербальных элементаў эмацыйнасці. Таму ў маўленчым развіцці дзяцей неабходна ісці ад простага капіравання, рэпрадукцыі лексіка-інтанацыйных сродкаў выразнасці і эмацыйнасці гаворкі дарослага, ад умення выказаць разнастайныя пачуцці (пяшчоту, гонар, трывогу, смутак, цікавасць, здзіўленне, сумненне, крыўду, сорам, спачуванне і інш.) і кантраляваць свае эмоцыі да прадуктыўнай перадачы жвавасці і натуральнасці розных інтанацый, да умення адчуваць і ацэньваць эмоцыі іншых (твор быў прачытаны весела, сумна, павольна, ціха, загадкава, жартаўліва ці сур'ёзна; выхавацель пакрыўдзіўся).

У асваенні эмацыйнасці маўлення важная роля належыць штодзённаму маўленню педагога як узора, эталона для дзяцей. Выхавацель дэманструе мяккі, ветлівы тон, выказвае розныя эмоцыі (здзіўленне, адабрэнне, падбадзёрванне, асуджэнне і інш.), дапамагае дашкольнікам засвоіць невербальныя сродкі камунікацыі, натуральнасць мімікі, жэстаў, рухаў, поз. Выхавацель у сваім маўленні дае прыклады ацэнак адказаў дзяцей, іх пераказаў, апавяданняў, творчых сачыненняў. Дзецям цяжка самім даць ацэначнае выказванне, гэтаму іх трэба вучыць на прыкладзе літаратурных твораў. У такім выпадку педагог прапаноўвае паразважаць: «Добра ці дрэнна паступіў герой казкі?», «Як бы вы паступілі на месцы героя?», «Ці мог бы герой паступіць інакш?». У працэсе першапачатковага знаёмства і аналізу твора дзеці заўважаюць і паўтараюць трапныя выразы, цікавыя і незвычайныя фразы, эмацыйна адгукваюцца на змест, «ужываюцца» ў твор, суперажываюць і спачуваюць героям. Эфектыўна выкарыстоўваць пераказ літаратурных твораў, завучванне на памяць, складанне фраз з эмацыйна-экспрэсіўнай лексікай, творчае сачыненне, гульні і практыкаванні, драматызацыі, інсцэніроўкі і інш. Педагог мае магчымасць карэкціраваць дзіцячую раздражнёнасць, неабгрунтаваныя перапады настрою, павышаную схільнасць да слёз праз стымуляванне зацікаўленасці гульні і актыўнасці ў вербальных зносінах.

Даследчыкі падкрэслівалі ранняе ўзнікненне ў маўленні дзяцей слоў эмацыйнай ацэнкі (А.М. Гвоздзеў, М.І. Лісіна, В.К. Харчанка), адначалі перавагу ў лексіконе старэйшых дашкольнікаў і вучняў першых класаў на пачатковым этапе навучання эмацыйна-ацэначна афарбаваных слоў, утвораных з дапамогай суфіксаў (М.І. Амарокава, Т.А. Налімава), сведчылі аб пашыранай замене дзецьмі памяншальна-ласкальных форм назоўнікаў і прыметнікаў невербальнымі сродкамі зносін (Л.А. Калунова, А.І. Лаўрэнцьева, Е.М. Струніна). Гэта могуць быць прыметнікі (*светлы, цудоўны, прыемны, прыгожы* і інш.) або словы з суфіксамі суб'ектыўнай ацэнкі (*бабуля, сыночак, дачушка, коцік, сонейка, ціхенька*), шматзначныя словы з негатыўным адценнем значэння (*варона, папугай, змяя, мядзведзь, прамаргаць*). Многія словы ўтрымліваюць у сваім лексічным значэнні прамую ацэнку фактаў, з'яў, прымет, даюць пэўную характарыстыку людзей: станоўчую (*дапытлівы, кемлівы, працавіты*) і адмоўную (*гультай, благі, злы, сварлівы, хітры* і інш.).

Эмацыйную лексіку дашкольнікаў прадуктыўна фарміраваць на аснове развіцця іх эмацыйнай сферы, псіхічных працэсаў. Дзяцей важна вучыць правільна разумець розныя эмацыйныя станы выхавацеля ў непасрэдных зваротах да дзяцей («*Мне гэта не па-*

дабаецца», «Так не трэба рабіць, а то дзеці раззлююцца», «Каб нікога не пакрыўдзіць, цукеркі трэба раздаць усім дзецям» і інш.), вучыць суперажываць іншым людзям, ацэньваць учынкi сяброў і свае ўласныя, суадносячы іх з пэўнымі маральнымі нормамі.

Каштоўным сродкам развіцця эмацыйнасці маўлення ў малодшым і сярэднім дашкольным узросце з'яўляюцца фальклорныя творы (вершы, загадкі, калыханкі, забаўлянкі, прымаўкі, песні і інш.) з характэрнымі ім запамінальнасцю, лаканізмам, гучнасцю, рытмічнасцю, напеўнасцю, займальнасцю. У іх звычайна адлюстраваны зразумелыя маленькім слухачам падзеі, эмоцыі, настрой, перажыванні, а прамое супрацьпастаўленне станоўчага і адмоўнага спрыяе ўзнікненню эмпатыі ў адносінах да герояў твора, фарміруе ўменне пераносіць вобразна-выяўленчыя сродкі фальклора ў паўсядзённае гутарковае маўленне, стымулюе самастойны пошук выразных сродкаў для стварэння вобраза, заахвочвае да імправізацыі маналогаў і дыялогаў у гульні-драматызацыі.

Развіццё эмацыйнасці маўлення прадугледжвае ўдасканаленне ўмення фармуляваць пытанні, слухаць і ацэньваць чужое маўленне, эмацыйна пераказваць тэксты. Традыцыйна эмацыйнасць маўлення фарміруецца ў дзяцей на занятках, прысвечаных навучанню складаць апавяданні-апісанні, аднак не менш прадуктыўнымі могуць стаць заняткі па навучанні пераказу, апавядання-разважання і сачынення казак.

У старэйшым дашкольным узросце развіццю інтанацыйнай палітры маўлення, фарміраванню ўмення ўглядацца, назіраць, ацэньваць учынкi людзей у розных сітуацыях садзейнічаюць этычныя гутаркі і абмеркаванне фрагментаў мастацкіх твораў, якія ўтрымліваюць эмацыйную лексіку. Перспектыўна выкарыстоўваць фальклорныя творы (казкі, загадкі, прымаўкі), у якіх героі выразна размежаваны на станоўчых і адмоўных, даецца прамая характарыстыка персанажаў і іх учынкаў. Ужыванне нагляднасці (разглядванне ілюстрацый, фотаздымкаў, рэпрадукцый) садзейнічае павышэнню дзіцячых здольнасцей паўнаўвасабленасці карыстацца эмацыйна-выяўленчымі магчымасцямі мімікі. Практыка сведчыць аб эфектыўнасці ролевых гульняў, калі дзеці імкнуцца перадаць эмоцыі казачнага персанажа: сум хітрай лісы, здзіўленне няўкляднага мядзведзя, радасць зайчыка, сполах вожыка, злосць воўка і інш. Важна, каб настрой герояў дзеці імкнуліся перадаць праз інтанацыю (паскарэнне і запаволенне тэмпу, павелічэнне і паніжэнне сілы голасу, лагічны націск), сродкі фразеалогіі (*светлы настрой; упарты, як баран; цяжкі чалавек* і інш.). Станоўчы вынік дае зварот да славесных гульняў тыпу «Скажы іншымі словамі» (на падбор антонімаў), «Падбяры падобнае слова» (на падбор сінонімаў).

Духоўны крызіс сучаснага грамадства ўплывае на зніжэнне культуры маўленчай камунікацыі дарослых і адпаведна павялічвае ў дзіцячым лексіконе колькасць адзінак зніжанай эмацыйна-экспрэсіўнай афарбоўкі, прастамоўных форм, вульгарызмаў, жарганізмаў. Спецыялісты ў галіне дашкольнай педагогікі і лагапеды адзначаюць паступовае пагаршэнне маўленчых уменняў дзяцей, узрастанне маўленчых парушэнняў, стрэсавасць і трывожнасць дзяцей пры неабходнасці пабудовы звязнага маналагічнага ці дыялагічнага прадуктыўнага выказвання.

У такіх умовах дзіцяці важна далучыць да агульналюдскіх каштоўнасцей, прывіць спрадвечныя маральна-этычныя эталоны паводзін і маўленчай камунікацыі, нормы традыцыйнай нацыянальнай культуры. Працу па выпрацоўцы маўленчага этыкету важна пачынаць менавіта ў дашкольным узросце, калі закладваюцца асновы камунікатыўнай культуры і асноўных маўленчых уменняў і навыкаў як элементаў міжасабовых зносінаў, калі маленькая асоба выяўляе абсалютную гатоўнасць да пазнання свету і яшчэ не знаходзіцца ў палоне маўленчых стэрэатыпаў. Пры гэтым ігнараванне спецыяльна арганізаванай працы па маўленчым этыкеце выклікае стыхійнасць узнікнення ў дзяцей негатыўных форм паводзін.

Шэраг даследчыкаў (Л.І. Бажовіч, А.А. Лявонцьеў, А.М. Шахнаровіч і інш.) адзначалі, што ў перыяд пераходу з устаноў дашкольнай адукацыі ў школу дзеці перажываюць асаблівы дыскамфорт, звязаны з праблемай міжасабовых зносін з дарослымі і аднагодкамі. Н.А. Халезава адзначае, што «дзеці, калі сутыкаюцца з новымі для іх адносінамі, інтэрпрэтуюць іх па-свойму. Адны ўспрымаюць іх як адмену розных (у прыватнасці ўзроставых) абмежаванняў, норм і правілаў паводзін, становяцца фамільярнымі, развязнымі, нават грубымі; іншыя губляюцца, замыкаюцца ў сабе, зводзяць да мінімуму зносіны» [3, с. 4]. У гэты перыяд у дзіцяці закладваюцца асновы маральных прынцыпаў, актыўна развіваецца эмацыйная сфера асобы, фарміруецца прадуктыўны вопыт паўсядзённай камунікацыі. У такіх умовах маўленчы этыкет здольны выконваць функцыю рэгулявання паводзінаў, псіхаэмацыйнага стану, а выхавацель павінен фарміраваць у дзяцей уменне наладжваць станоўчы кантакт, выходзіць за межы жаданне станоўчых адносін з дарослымі і іншымі дзецьмі, імкненне кантраліраваць сваё маўленне, эмоцыі і настрой. Слушным з'яўляецца меркаванне Н.А. Халезавай, якая адзначае, што, «засвойваючы этыкетную лексіку, дзіця “прысвойвае” частку сацыяльнага вопыту народа, авалодвае культурна-маўленчымі эталонамі, характэрнымі для таго культурнага асяроддзя, у якое трапіла. Увядзенне славесных формул маўленчага этыкета ў агульную сістэму маўленчага ўзаемадзеяння дашкольніка з акаляючым асяроддзем дарослых і аднагодкаў будзе садзейнічаць фарміраванню камфортнага камунікатыўнага поля і аказваць безумоўны ўплыў на духоўны свет дзіцяці» [3, с. 5]. Аднак у сучасных установах дашкольнай адукацыі, як сведчаць практыка, педагогі рэдка выяўляюць актыўнасць у стварэнні спецыяльнага маўленчага асяроддзя, якое б развівала і стымулявала «этыкетную» лексіку дзяцей.

Асноўнымі задачамі фарміравання маўленчага этыкету ў дзяцей дашкольнага ўзросту з'яўляюцца тлумачэнне дзецям новых для іх выказаў, фарміраванне навыкаў выкарыстання этыкетных формул ветлівасці ў паўсядзённым маўленні, фарміраванне ўмення суправаджаць этыкетную лексіку аднаведнай інтанацыяй, жэстамі і мімікай, развіццё этычнай адказнасці дзіцяці за свае маўленчыя паводзіны, развіццё ўмення выкарыстоўваць словы ветлівасці як нормы этыкетных паводзін, фарміраванне ўмення прадбачаць сітуацыі зносінаў, правільна іх ацэньваць і ў залежнасці ад гэтага ўжываць маўленчыя нормы камунікацыі.

Эксперыментальнае даследаванне, праведзенае ва ўстанове дашкольнай адукацыі «Яслі-сад № 14 г. Брэста», сведчыць аб няўстойлівасці ў выкарыстанні формул ветлівасці дзецьмі, пашыранай падмене этыкетных слоў мімікай і жэстамі, неабходнасці стымулюючых дзеянняў з боку педагога па выкарыстанні этыкетных маўленчых эталонаў у паўсядзённай камунікацыі, паказвае, што эфектыўнасць фарміравання ўмення карыстацца формуламі маўленчага этыкету забяспечваецца пэўнай паслядоўнасцю працы: завучванне выказаў («*Добрай раніцы*», «*Добры дзень*», «*Прывітанне*», «*Калі ласка*», «*Дзякуй*», «*Усяго добрага*», «*Смачна есці*», «*Прыемнага апетыту*» і інш.), шматразовае ўспрыняцце выказаў з мовы педагога, паўтор выказаў у гульнях і практыкаванніх, самастойнае выкарыстанне выказаў у паўсядзённым маўленні і гульнявых сітуацыях. Практыка паказвае, што дзеці без праблем засвойваюць формулы прывітання, развітання, падзякі, бо яны паўтараюцца дзецьмі ў стандартызаваных сітуацыях у гаворцы з бацькамі і роднымі. У сітуацыях кампліментаў, прапановы, запрашэння, спачування («*Вазьміце, калі ласка*», «*Давайце, я дапамагу*», «*Дзякуй, не хвалюцца*», «*Прабачце, я сам*» і інш.) дзеці выяўляюць пэўныя хібы: яны не заўсёды схільны адзначаць адраснасць і матывіроўку выказванняў. Асаблівую ўвагу неабходна надаваць тлумачэнню неабходнасці звароту на «Вы» да дарослых. Для вырашэння дадзенай праблемы прадуктыўна даваць дзецям прыклады канкрэтных сітуацый: размова па тэлефоне, у грамадскім транспарце, у гасцях, запрашэнне бабулі да стала і інш. Пры гэтым прыя-

рытэт павінен аддавацца дыялагічнаму маўленню, стварэнню мадэляў дыялогу азначнага характару, мадэляванню маўленчых сітуацый і ролевых гульняў на аснове ўсвадомленага выкарыстання дашкольнікамі формул ветлівасці. Такім чынам, формулы маўленчага этыкету забяспечваюць дзіцяці камфортна-пазітыўную атмасферу зносін, папярэджваюць псіхічныя нагрузкі, якія могуць узнікнуць ў працэсе маўленчай камунікацыі.

Працэс фарміравання маўленчага этыкету ў дзяцей неабходна пачынаць з малодшага дашкольнага ўзросту, калі дзецям на спецыяльна арганізаваных занятках і па-за імі даюцца ўзоры формул ветлівасці, прыводзяцца прыклады іх выкарыстання ў прадуктыўным маўленні, ствараюцца спецыяльныя гульнявыя сітуацыі, скіраваныя на пазітыўнае выкарыстанне на практыцы этыкетных клішэ. Культурна-маўленчым эталонам з'яўляецца маўленне педагога, які актывізуе, стымулюе, вучыць, выпраўляе, карэктіруе дзейнасць дзяцей, выкарыстоўваючы шырокі дыяпазон педагагічных метадаў (інсцэніраванне, гульні-драматызацыі, чытанне літаратурных твораў, завучванне вершаў на памяць, этычныя гутаркі, разглядванне дыдактычных рэпрадукцый, дыдактычныя гульні і практыкаванні) і прыёмаў (тлумачэнне, паўтарэнне, ацэнка, аналіз).

Найбольш прадуктыўным шляхам азнаямлення дзяцей малодшага дашкольнага ўзросту з эмацыйна афарбаванымі лексічнымі адзінкамі на спецыяльна арганізаваных занятках з'яўляецца комплексна-тэматычны на аснове інтэграцыі розных відаў дзейнасці, а эфектыўнымі метадамі і прыёмамі – чытанне твораў выхавацелем, узор выразнага чытання каго-небудзь з дзяцей, інсцэніраванне ўрыўкаў з тэксту казак, пераказ казак дзецямі, разыгрыванне па ролях казак і забаўлянак, народныя гульні («Ідзе каза рагатая», «Каршун і наседка», «Гусі» і інш.), выкарыстанне лічылак, выкарыстанне скарагаворак, завучванне прымавак, гульні («Тэлефон», «Сустрэча лялькі», «Крама», «Пошта»), карагоды, гульнявыя практыкаванні, уключэнне паказу асобных навыкаў маўленчых зносін у гульні, гульні-драматызацыі, прыдумванне і прагаворванне эмацыйных фраз па ўзоры, тлумачэнне і інш. Пажадана спалучаць на адным занятку розныя метады і прыёмы, ствараць умовы для праяўлення дзецямі эмоцый, пачуццяў, жаданняў, прычым у натуральным публічным маўленні, каб дзеці не саромеліся прысутнасці слухачоў.

Псіхалагі (Л.С. Выгоцкі, І.А. Зімняя, Д.Б. Эльконін і інш.) адзначаюць: у дзяцей пераважае канкрэтна-вобразнае мысленне, яны найчасцей выдзяляюць найбольш яркія, аднак не заўсёды істотныя прыметы з'яў і прадметаў. Дашкольнікаў важна навучыць выдзяляць самае асноўнае і перадаваць яго ярка, так, каб уласныя адносіны і эмоцыі да прадмета выказвання, яго ацэнку заўважлі і іншыя. У малодшым дашкольным узросце з гэтай мэтай можна выкарыстаць сюжэтна-ролевыя гульні, гульні з лялькамі, гульні-драматызацыі, гульнявыя практыкаванні, накіраваныя на выпрацоўку практычных этыкетных сітуацый (як ветліва сустрэць гасцей, папрасіць у сябра дапамогі, спытаць незнаёмага чалавека і інш.). Асабліва прадуктыўна выкарыстоўваць інтанацыйныя гульні («Дыктар», «Каментатар», «Пошта», «Камандзір», «Тэлефон», «Гандляр», «Сустрэкаем гасцей») і тэатралізаваныя гульні («Пазнай, хто я?», «Хто ў казцы лішні?» і інш.). Акрамя спецыяльных заняткаў, для адпрацоўкі выразнасці маўлення дзяцей можна выкарыстоўваць розныя віды дзейнасці (музычную, фізкультурную, выяўленчую). Развіццё выразнага маўлення дзяцей прадугледжвае развіццё ў іх эмацыйнасці, творчых здольнасцей, вобразнай памяці, жыццёвага вопыту.

Магчымасці дзіцяці адлюстроўваць эмоцыі і ацэнку непасрэдна залежаць ад удаканалення ў яго маўленні кампанентаў інтанацыйнай выразнасці (мелодыкі, інтэнсіўнасці, працягласці, тэмпа і тэмбра вымаўлення), што ажыццяўляецца праз фарміраванне ўзаемадзеяння механізмаў дыхання, голасаўтварэння і артыкуляцыі. Паступова пашыраецца інтанацыйны спектр маўлення дзіцяці (інтанацыі пытання, здзіўлення, задавальнення, просьбы, патрабавання, папрока, крыўды і інш.), фарміруецца патрэба ў эмацыйнай маўленчай камунікацыі. Асаблівае месца ў гэтай працы належыць малым жан-

рам фальклору, лаканічным і дакладным па форме, глыбокім і нескладаным па змесце, рытмічным і запамінальным. Яны садзейнічаюць развіццю рухомасці і гібкасці артыкуляцыйнага апарата, дыкцыйнай працы, фарміруюць правільнае гукавымаўленне, дапамагаюць засваенню дзіцяці інтанацыйнага багацця мовы, рознага тэмпу вымаўлення. Напрыклад, дакладнасць дыкцыі і звонкасць гукавымаўлення адпрацоўваецца з дапамогай забаўлянак і скарагаворак, гучнасць удасканалваецца ў калыханках, песнях, вершах; тэмп – лічылкамі, скарагаворкамі, казкамі, інтанацыя – загадкамі і забаўлянкамі, тэмбр – на матэрыяле казак.

У сярэднім дашкольным узросце адпрацоўваюцца навыкі звязнага рэпрадуктыўнага і нескладанага прадуктыўнага маўлення з дапамогай гульнявых практыкаванняў («Якія словы вы пачулі?», «Як пачаць інакш?», «Хто раскажа інакш?», «Падбяры найбольш прыдатнае слова», «Пачні казку», «Вызначы казачны канчатак», «Намалюй словамі адгадку», «Скажы інакш», «Закончы прыгожае словазлучэнне», «Пазнай, хто скажаў», «Назаві словы, якія робяць мастацкі твор пшчотным», «Падбяры прыгожыя словы да пэўнай рэчы», «Знайдзі незвычайнае слова»), розных відаў пераказаў (скарочаны, выбарачны, па ўяўных ілюстрацыях, ад імя іншага героя), «ролевых дыялогаў».

Засваенне колькаснага і якаснага лексічнага складу мовы не з'яўляецца самаэтай. Аснову лексікона дашкольніка павінны складаць найбольш пашыраныя і неабходныя для зносін з дарослымі і іншымі дзецьмі словы, што спрыяе сацыялізацыі дзіцяці, далучэнню яго да свету чалавечых каштоўнасцей, выпрацоўцы такіх маральных якасцей, як добразычлівасць, спагадлівасць, ветлівасць, годнасць, фарміраванню ўмення правільна і да месца выказаць пачуцці павагі, любові, радасці, здзіўлення, дакору, незадавальнення, суму, гонару, паглыбленаму засваенню этычных норм і ацэнак (хораша – дрэнна, добры – злы, сяброўства – варожаць і інш.). У слоўнік дзіцяці важна ўводзіць розныя часціны мовы (*сум, сумаваць, сумны; смех, смяяцца, смешна*), весці працу па засваенні сінонімаў (*радасць, шчасце, вяселле*) і антонімаў (*працавіты – лянiвы, смелы – баязлівы*). У сярэднім дашкольным узросце прадуктыўна выкарыстоўваць практыкаванні, прысвечаныя характарыстыцы персанажаў, пытанні-падказкі, славесныя практыкаванні, чытанне з гульнявымі дзеяннямі і рухамі, ацэнка чужых выступленняў, самаацэнка запісаў вершаў, сумеснае з выхавацелем вымаўленне, славеснае апісанне кніжных ілюстрацый, гутарка пасля знаёмства з творам, праслухоўванне аўдыёзапісаў, падбор параўнанняў, эпітэтаў, антонімаў, сінонімаў, рыфмы да слоў і словазлучэнняў з фальклорнага твора малой формы, чытанне з музычным суправаджэннем, перастаўленне фальклорнага твора малой формы (прыказкі, загадкі, фразеалагізма, песні) ў апавяданне ці казку, харавое спяванне фальклорных твораў і інш.

У старэйшых групах пры гэтым пераважаюць прыёмы, разлічаныя на элементы дзіцячай творчасці: інсцэніраванне, гутарка, творчае апавяданне, творчыя заданні, гульні-драматызацыі, славеснае маляванне, славесныя практыкаванні, выкананне творчых заданняў. Фальклорныя творы эфектыўна выкарыстоўваць падчас фарміравання ўменняў інтэрпрэтаваць метафару ў загадках, адбіраць трапныя і дакладныя словы ў пераказах казак, ужываць эпітэты і параўнанні ў прымаўках. Мэтанакіраваная, загадзя спланаваная праца, якая ўключае этапы падрыхтоўкі (адбор твораў, распрацоўка метадаў і прыёмаў, стварэнне неабходнага развіццёвага асяроддзя) і рэалізацыі (паэтапнае ўдасканаленне мастацкага ўспрыняцця, вобразнасці і эмацыйнасці, нааплачненне вопыта маўленчай выразнасці), садзейнічае абуджэнню цікавасці дашкольнікаў да выразнасці маўлення сродкамі вуснай народнай творчасці, якім уласціва сюжэтная займальнасць, маўленчая вобразнасць і эмацыйнасць, лексіка-інтанацыйная выразнасць, імправізацыйны характар выканання, што ў цэлым спрыяе выпрацоўцы ў дзіцяці маўленчай выразнасці.

Кіруючыся пастулатам аб неабходнасці «апераджальнай ініцыятывы дарослага» (А.А. Смірнова), педагогу неабходна стварыць такія ўмовы, калі дзіця само выяўляла б

самастойную актыўнасць, спрабавала асэнсаваць і ацаніць чалавечыя ўчынкі. З гэтай мэтай выхавачель прапануе разыгрываць сітуацыі з казак і жыцця, у якіх неабходна максімальна выкарыстаць міміку. Напрыклад, дзеці паказваюць, як здзівяцца, калі знойдуць у лесе вялікі грыб; як спалохаюцца, калі сустрэнуць тыгра; як будуць сумаваць, калі мама захварэе; як здзівяцца вожыку, якога прынясе бацька і інш. Асаблівую ўвагу неабходна надаваць арганізацыі сумеснай дзейнасці дашкольнікаў, калі ўзнікае неабходнасць і жаданне дапамагчы сябру, перажыць агульную радасць ад поспеху, атрымаць падтрымку аднагодкаў.

Такім чынам, фарміраванню эмацыйнасці маўлення дашкольнікаў садзейнічае спалучэнне разнастайных метадаў і прыёмаў пры ўмове паступовага ўскладнення працы ад рэпрадуктыўных дыялагічных да прадуктыўных маналагічных выказванняў. Арганізаваная праца па развіцці эмацыйна-ацэначнай лексікі на занятках і па-за іх межамі спрыяе якаснаму ўдасканаленню слоўніка дзіцяці, уплывае на якасць звязных выказванняў, садзейнічае абуджэнню ўяўленняў і эмоцый дзяцей і перанясенню атрыманых раней уражанняў у паўсядзённае маўленне, развіццю ўсвядомленага выкарыстання воб-разных сродкаў у адпаведнасці з камунікатыўнымі мэтамі і маўленчай сітуацыяй.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Аванесова, Н. В. Эмоциональность и экспрессивность – категории коммуникативной лингвистики / Н. В. Аванесова // Вестн. Югорского гос. ун-та. – 2010. Вып. 2 (17). – С. 5.

2. Терновская, М. А. Развитие мимической и интонационной выразительности речи у дошкольников / М. А. Терновская // Дошкольное образование в XXI веке : сб. материалов Всерос. науч. конф. с междунар. участием / под ред. Н. Ш. Сыртлановой и Г. Р. Шафиковой. – Уфа : Изд-во Башкир. гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы, 2013. – 574 с.

3. Халезова, Н. А. Преемственность в обучении речевому этикету детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в процессе изучения русского языка [Электронный ресурс] / Н. А. Халезова. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/preemstvennost-v-obuchenii-rechevomu-etiketu>. – Дата доступа: 10.03.2017.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.03.2018

Smal Viach.M. Formation of the Emotionally-Estimated Lexicon of Pre-School Age Children

The technique of forming emotional vocabulary of preschool children is considered, the influence of emotional and expressive vocabulary on general language development of the child's personality is analyzed, the process of introduction of etiquette vocabulary to active vocabulary of children is described disclosed effective methods and techniques of familiarization of children of preschool age with emotionally evocative lexical units at specially organized classes on the basis of cluster approach and the integration of the various activities is disclosed.

УДК 37.013

Е.А. Бай¹, М.В. Можяева²

¹канд. психол. наук, доц., зав. каф. социальной работы
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

²магистр психологии
e-mail: socmed@brsu.brest.by

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, СКЛОННЫХ К ВОВЛЕЧЕНИЮ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ НЕФОРМАЛЬНЫЕ МОЛОДЕЖНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ

Рассматривается проблема взаимосвязи социально-психологических особенностей старшеклассников и риска попадания их в деструктивные неформальные молодежные объединения. На основе анализа имеющихся работ определены социально-психологические факторы, которые обуславливают вовлечение юношей и девушек в неформальные молодежные объединения деструктивной направленности; эмпирическим путем выявлены и описаны особенности межличностных взаимоотношений, характер субъективного ощущения одиночества, уровень самоактуализации, а также содержание ценностных ориентаций старшеклассников, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения. Представленные характеристики личностной сферы могут быть использованы в профилактике девиантного поведения старшеклассников.

Введение

Неформальные молодежные объединения – культурно и исторически обусловленное сложное явление, изучение которого представляется важной задачей психологической науки, так как они выступают для молодых людей значимыми факторами социализации, способными оказать огромное влияние на формирование личности молодого человека.

По данным исследования «Потенциал взаимодействия молодежных общественных организаций и инициатив в решении общих задач», проведенного по заказу Офиса европейской экспертизы и коммуникации, в Беларуси существует 327 молодежных объединений, из которых 80 % зарегистрированы, 10 % не зарегистрированы, а еще 10 % существуют в неясном статусе [1].

В науке сложились три основных подхода к изучению неформальных молодежных объединений. Согласно первому из них (представители И.С. Кон, Н.В. Кофырин, А.Г. Кузнецова, Б.В. Парыгин и др.), проблема неформальных объединений характерна для всех стран и порождена, в первую очередь, глубоким кризисом существующих моделей социализации личности, проявившимся в 1960-х гг. в пессимизме, упадничестве, росте наркомании и других негативных явлениях. Неформальные объединения должны предоставить молодежи качественно новую систему воспитания, социализации личности, ее адаптации к реальному миру.

Сторонники второго подхода (М.Ю. Миньковский, А.В. Мудрик, Л.Б. Новикова и др.) исходят из того, что отчуждению молодежи от общества и объединению в различные неформальные группы способствовала советская бюрократическая система. Со второй половины XX в. началась борьба между официально признанными самостоятельными организациями и неформальными объединениями за влияние на молодежь.

Третий подход (С.А. Беличева, А.Н. Островский, И.К. Полонский, Д.И. Фельдштейн и др.), объединяя положения первых двух подходов, акцентирует внимание на психолого-педагогических особенностях членов неформальных объединений. Уста-

новлено, что молодых людей привлекает в неформальных объединениях возможность самовыражения, реализации своих возможностей и способностей в группе. Во многом этому способствует феномен «социального исключения» – смещения молодежи с социально и культурно значимой и позитивно оцениваемой общественной позиции на различные формы крайней, радикальной позиции.

Социальное исключение всегда связано с недостаточным статусом и уровнем удовлетворения потребностей, когда молодые люди оказываются вне сферы образования, работы, общения, активной социальной деятельности, когда они выходят из сферы позитивного социального влияния. В результате у них возникает интерес к т.н. альтернативным карьерам в неформальных объединениях через социальные связи, возможности, нормы, взаимные обязательства.

Психологическим основанием возникновения молодежных объединений является одна из ведущих поведенческих реакций подросткового и юношеского возраста – объединения со сверстниками. Неформальная среда общения порой является для них единственной сферой социализации. Нередко, имея сложные взаимоотношения в семье, подросток или юноша вынужден примыкать к той или иной группе, принимая систему ее норм и ценностей, которая не всегда оказывается социально положительной. Однако в юношеском возрасте данные тенденции должны быть успешно преодолены. Если этого не происходит, то имеется большая вероятность нарушения процесса социализации молодых людей вследствие различных отклонений в ходе личностного становления.

Как отмечает Д.В. Громов [2], особое внимание следует уделять объединениям деструктивной направленности, так как они «освобождают» своих членов от моральной ответственности за деструктивное поведение. В результате антисоциальные действия членов объединения рассматриваются как нормальные, происходит формирование асоциального сознания, которое опосредует соответствующее поведение, препятствующее успешной интеграции молодого человека в общество.

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что в последнее время активно исследуются социально-психологические особенности агрессивного поведения членов неформальных объединений (Е.Г. Дозорцева, А.В. Дулов, М.И. Еникеев, И.П. Клеп, М.М. Коченова, И.А. Кудрявцев и др.); изучается молодежная субкультура в контексте криминализации поведения (С.Я. Лебедев, И.Я. Кудрявцев). Данных о психологических особенностях молодых людей, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения (ДНМО) (в том числе о специфике их межличностных взаимоотношений, о характере субъективного ощущения одиночества, об уровне самоактуализации, а также о ценностных ориентациях) в литературе немного. Вместе с тем многие специалисты указывают на необходимость систематического изучения психологических особенностей молодого человека как факторов, которые способствуют образованию неформальных молодежных групп деструктивной направленности с целью определения эффективных путей профилактики вовлечения молодежи в такие группы.

Организация и методика исследования

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе двух средних школ г. Бреста. В исследовании принимали участие учащиеся 10–11 классов – группа из 160 человек, сформированная методом случайного отбора.

Задачи эмпирического исследования:

1. Выявить старшеклассников, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения.

2. Выявить особенности межличностных взаимоотношений старшеклассников, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения.

3. Выявить степень субъективного ощущения одиночества старшеклассников, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения.

4. Определить ведущие ценностные ориентации старшеклассников, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения.

Для выявления старшеклассников, склонных к вовлечению в ДНМО, нами использовался стандартизированный тест-опросник «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) [3].

Чтобы решить вторую задачу, мы использовали методику «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири [4]. Автор предлагал использовать методику для достижения разных целей: для оценки наблюдаемого поведения людей, т.е. поведения в оценке окружающих («со стороны»), для самооценки, оценки близких людей, для описания идеального «Я». В соответствии с этими уровнями диагностики меняется инструкция для ответа. В данной работе методика была использована для исследования представлений субъектов о себе.

Для выявления степени субъективного ощущения одиночества старшеклассниками, склонными к вовлечению в ДНМО, мы использовали тест-опросник «Шкала одиночества» Д. Рассел, Л. Пепло, М. Фергюсон [5]. Он позволяет проанализировать представления человека о своих социальных отношениях и связях.

Определение ведущих ценностных ориентаций старшеклассников, склонных к вовлечению в ДНМО, осуществлялось на основе результатов, полученных с помощью ценностного опросника Ш. Шварца [6]. Первая часть опросника предназначена для изучения ценностей, идеалов и убеждений, оказывающих влияние на личность (57 ценностей). Вторая часть представляет собой профиль личности. Она состоит из 40 описаний человека, характеризующих 10 типов ценностей.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные были подвергнуты сравнительному, количественному и качественному анализу, а также математическому анализу с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

Характеристика проявлений склонности к отклоняющемуся поведению у старшеклассников

Анализ результатов тест-опросника показал, что определенная часть юношей и девушек могут стать членами деструктивных неформальных объединений в силу того, что у них имеются явные признаки склонности к отклоняющемуся поведению. Так, 32 % респондентов превысили норму социально желательных ответов, что указывает на их умышленное стремление показать себя в лучшем свете, на настороженность по отношению к ситуации обследования. Это подтверждается следующими совпавшими с ключом тест-опросника ответами респондентов: «Я всегда говорю только правду», «Я всегда покупаю билеты в общественном транспорте» и т.д.

Склонность к преодолению установленных норм и правил, стремление противопоставить собственные нормы и ценности групповым выявлена у 15 % респондентов. Это может свидетельствовать о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. Респонденты выбрали такие утверждения: «Только слабые и трусливые люди выполняют все правила и законы», «Наивные простаки сами заслуживают того, чтобы их обманывали», «Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и запреты».

Ответы более трети опрошенных (35 %) указывают на их склонность к аддиктивному поведению. Она проявляется в том, что старшеклассники готовы изменить

свое психическое состояние, чтобы уйти от реальности, они стремятся решить личностные проблемы, прибегая к иллюзорно-компенсаторному способу, предпочитают получать в жизни больше удовольствия и наслаждения. Это подтверждается такими выбранными утверждениями: «Если бы я мог свободно выбирать профессию, то стал бы дегустатором вин», «Я часто испытываю потребность в острых ощущениях», «Человек должен иметь право выпивать, сколько он хочет и где он хочет». К слову, именно данные характеристики часто наблюдаются в поведении членов неформальных молодежных объединений деструктивной направленности.

Особую тревогу вызывает обнаруженная у 11 % респондентов склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Эти старшеклассники не осознают ценности собственной жизни, готовы необоснованно рисковать, испытывают потребность в острых ощущениях. Отдельные респонденты готовы даже к реализации различных форм аутоагрессивного поведения. Ими были выбраны следующие утверждения: «Я охотно записался бы добровольцем для участия в каких-нибудь боевых действиях», «Я бы взялся за опасную для жизни работу, если бы за нее хорошо платили», «Иногда мне хочется сделать себе больно», «Если уж ты сел за руль мотоцикла, то стоит ехать только очень быстро».

Пятая часть опрошенных способна к жесткому самоконтролю любых поведенческих эмоциональных реакций, а у 6 % этот показатель, наоборот, отклоняется от нормы («Если человек раздражает меня, то я готов высказать ему все, что о нем думаю», «Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу усидеть на месте»). Это явное свидетельство слабости волевого контроля эмоциональной сферы, склонности проявлять негативные эмоции импульсивно. Таких старшеклассников легко привлечь для участия в различных акциях деструктивных объединений.

Склонность к деликвентному поведению обнаружена у 8 % респондентов. При этом некоторые из них находятся на низком уровне социального контроля, другие готовы к реализации деликвентного поведения. Выделенный «деликвентный потенциал», согласно мнению А.Н. Орла, может реализовываться в жизни молодых людей лишь при определенных обстоятельствах, например, при вступлении в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами.

Таким образом, 67 % опрошенных набрали тестовые показатели, находящиеся в пределах нормы. Третья часть респондентов (33 %) превысила норму, что, в свою очередь, может свидетельствовать о склонности данных старшеклассников к вовлечению в ДНМО, так как для них характерно отрицание норм и ценностей, образцов поведения, склонность к аддиктивному поведению, потребность в поиске острых ощущений, готовность к реализации агрессивных тенденций в поведении, неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций.

Особенности межличностных взаимоотношений старшеклассников, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения

Количественные результаты, отражающие соотношение показателей по основным факторам межличностных взаимоотношений («доминирование – дружелюбие») у старшеклассников, склонных и не склонных к вовлечению в ДНМО, представлены на рисунке 1.

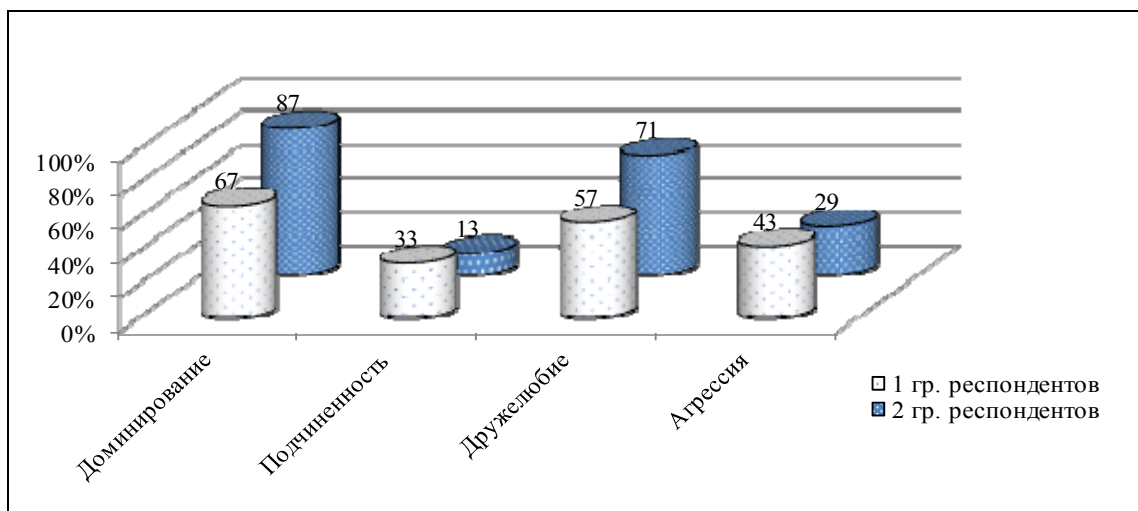


Рисунок 1. – Соотношение показателей по основным факторам межличностных взаимоотношений («доминирование – дружелюбие») у старшеклассников, склонных и не склонных к вовлечению в ДНМО

Данные рисунка свидетельствуют о том, что существуют различия между двумя группами по параметру «доминирование – подчинение», что обусловлено стремлением большинства старшеклассников, склонных к вовлечению в ДНМО, найти опору в более сильном члене группы и беспрекословному подчинению ему без учета ситуации. Это связано со стремлением молодых людей повысить свой социальный статус и социальную защищенность за счет членства в группе через подчинение неформальному харизматичному лидеру.

Больше половины респондентов (57%), склонных к вовлечению в ДНМО, и 71%, не имеющих данной склонности, дружелюбно относятся к людям. Отсутствие доброжелательности у половины старшеклассников первой группы означает, что данные респонденты стремятся неосознанно разрядить накопившуюся агрессию через делинквентное поведение, отражающееся и на взаимоотношениях с окружающими.

Среди респондентов, склонных к вовлечению в ДНМО, почти в 2 раза больше тех, у кого выявлена агрессия (43%) (среди респондентов, не склонных к вовлечению в ДНМО – 29%). Это свидетельствует о том, что они пытаются противостоять требованиям социума через агрессивное поведение, отстаивая таким образом ценности деструктивной среды.

Следовательно, среди учащихся, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения, преобладают респонденты с повышенным уровнем подчиненности и агрессии. И, наоборот, среди старшеклассников, не имеющих данной склонности, преобладают респонденты с потребностью в доминировании, а также позитивно относящиеся к миру и другим людям.

Особенности субъективного ощущения одиночества старшеклассниками, склонными к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения

Опрос респондентов с помощью тест-опросника «Шкала одиночества» (Д. Рассел, Л. Пепло, М. Фергюсон) позволил получить данные о степени субъективного ощущения одиночества респондентами обеих групп.

Согласно полученным результатам, почти для половины респондентов (40%), склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения, и для 19%, не имеющих такой склонности, свойственна высокая степень исследуемого

признака. То есть среди учащихся первой группы в 2 раза больше тех, кто имеет слабые социальные связи.

Для пятой части (22 %) опрошенных из первой группы и 9 % респондентов из второй группы характерна средняя степень социальной изолированности личности. Это означает, что они способны к установлению межличностных контактов, могут вполне успешно адаптироваться в социуме, однако в сложных ситуациях социального взаимодействия они, скорее всего, выберут тактику избегания. И только у 38 % респондентов, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения, наблюдается низкая степень социальной изолированности, в то время как в другой группе таких респондентов большинство – 72 %.

Таким образом, представленные результаты показывают, что степень субъективного переживания одиночества значительно различается у двух групп респондентов. Выявлено, что для многих опрошенных, склонных к вовлечению в ДНМО, характерно хроническое одиночество, которое выражается в высокой степени его переживания. Данные респонденты ответом «часто» отмечали следующие утверждения: «Я чувствую себя покинутым», «Я чувствую себя изолированным от других», «Я чувствую себя совершенно одиноким». У опрошенных с такой степенью субъективного ощущения одиночества возможно наличие комплекса неполноценности. Они скорее всего не удовлетворены собой и своим положением, лишены доверия к окружающим, склонны все усложнять, а также озабочены своим будущим, возможными неудачами и несчастьями.

У части опрошенных респондентов (22 %), склонных к вовлечению в ДНМО, наблюдается также средняя степень одиночества. Они выбрали вариант ответа «иногда» или «редко» на следующие утверждения: «Те, кто меня окружает, не разделяют мои интересы и идеи», «Мне трудно заводить друзей», «Я застаю себя в ожидании, что люди позвонят, напишут мне». Эти факты позволяют говорить о том, что для таких старшеклассников в целом характерно спокойствие, но иногда они все же чувствуют себя изолированными от других или покинутыми. Другими словами, для молодых людей со средней степенью субъективного ощущения одиночества характерна противоречивость стремлений и их неустойчивый характер, что, в свою очередь, связано с противоречивостью эмоциональных состояний, переживаемых ими (тревога, страхи).

У более четверти респондентов (38 %) наблюдается низкая степень одиночества. Данные респонденты ответом «никогда» отмечали следующие предложенные утверждения: «Я умираю от тоски по компании», «Мне не хватает общения». Это является свидетельством того, что старшеклассники не испытывают чувства одиночества. Для них не составляет труда наладить новые социальные контакты, самостоятельно принимать какие-либо решения. Они не столь зависимы от мнения других людей, что снижает риск попадания данных респондентов в деструктивные неформальные молодежные объединения.

В группе респондентов, не склонных к вовлечению в ДНМО, выявлено 19 % учащихся с высокой степенью одиночества и 9 % со средней степенью переживания одиночества (ситуативное одиночество). Это может свидетельствовать о том, что данные респонденты переживают одиночество в конкретных обстоятельствах, причем указывают на трудность переживаемого состояния. Возможно, это связано с рефлексией себя и своих отношений с другими людьми. Такие молодые люди стремятся к сотрудничеству и дружелюбию, а когда эти взаимоотношения по разным причинам не складываются или в принципе невозможны, то это приводит к возникновению у них чувства одиночества. Преходящее одиночество (низкая степень переживания одиночества) выражается в кратковременных переживаниях чувства одиночества у 72 % респондентов данной группы.

Таким образом, среди старшекласніков со склонностью к вовлечению в ДНМО все показатели социальной изолированности в два раза выше, чем среди их сверстников, не имеющих такой склонности.

Ведущие ценностные ориентации старшекласніков, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения

Опрос респондентов с помощью опросника Ш. Шварца позволил получить данные о значимости ценностей для двух групп респондентов на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов. Значимость ценностей на первом уровне представлена на рисунке 2.

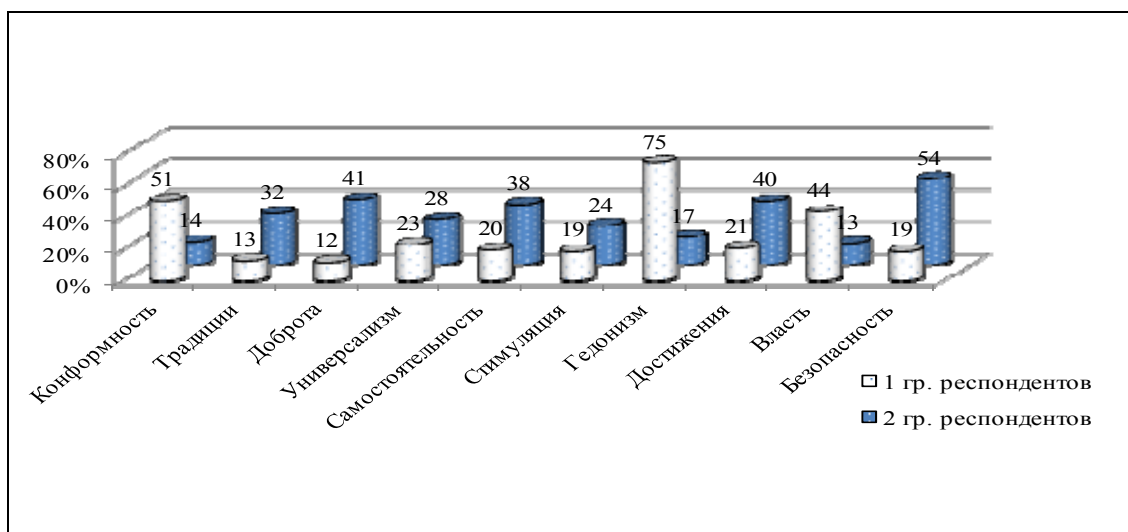


Рисунок 2. – Соотношение значимости ценностей для старшекласніков, склонных и не склонных к вовлечению в ДНМО, на уровне нормативных идеалов

При сопоставлении данных о ценностях двух групп респондентов на уровне *нормативных идеалов* были выявлены некоторые различия.

Большинство респондентов (75 %), склонных к вовлечению в ДНМО, в отличие от 17 %, не имеющих данной склонности, предрасположены к противопоставлению собственных желаний общественным нормам и правилам для получения удовольствия от жизни. Им свойственно стремление к новизне и переживаниям острых ощущений в ущерб собственной безопасности (типы ценностей «Гедонизм», «Безопасность»). Также 44 % респондентов первой группы в отличие от 13 % опрошенных второй группы предрасположены к достижению или сохранению доминантной позиции (тип ценностей «Власть»).

В то же время среди респондентов второй группы в 2 раза больше тех, кто готов уважать и принимать обычаи и идеи, существующие в культуре (уважение традиций, смирение, благочестие, умеренность), и следовать им (тип ценностей «Традиции»). Однако только 19 % респондентов, склонных к вовлечению в ДНМО в отличие от 54 % опрошенных, не имеющих данной склонности, ценят социальный порядок, безопасность семьи и свою собственную, взаимопомощь, чувство принадлежности и здоровье (тип ценностей «Безопасность»).

Значимость ценностей для респондентов обеих групп на уровне *индивидуальных приоритетов* представлена на рисунке 3.

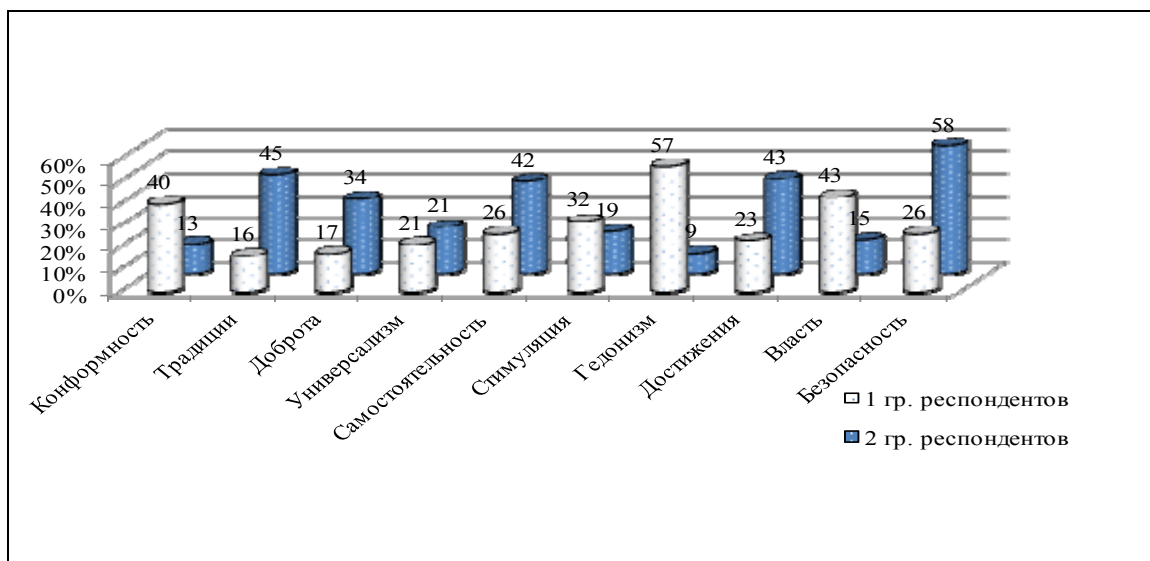


Рисунок 3. – Соотношение значимости ценностей на уровне индивидуальных приоритетов для старшеклассников обеих групп

При сопоставлении полученных данных различия были обнаружены по большему числу типов ценностей, чем при выявлении различий на уровне нормативных идеалов.

Помимо описанных выше различий по типам ценностей «Традиции», «Гедонизм», «Власть», «Безопасность» были выявлены различия по типам ценностей «Конформность», «Самостоятельность» и «Достижения», что в соответствии с теорией Ш. Шварца, говорит о ценностном давлении, которое осуществляется, с одной стороны, через социализацию, а с другой – посредством референтной группы и традиций.

Так, 40 % респондентов, склонных к вовлечению в ДНМО, и всего 13 %, не склонных, предрасположены к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям. Соответственно, у первой группы в меньшей степени развито послушание, самодисциплина, уважение родителей и старших. При этом среди респондентов, не склонных к вовлечению в ДНМО, почти в 2 раза (42 % против 26) чаще наблюдается стремление к самостоятельности мышления, творчеству и исследовательской активности. Среди представителей первой группы, наоборот, в 2 раза меньше тех, кто стремится к личному успеху через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами (соответственно 23 и 43 %).

Применив коэффициент корреляции Пирсона, мы установили, что для первой группы респондентов существует хотя и слабая, но положительная связь между некоторыми ценностями на уровне нормативных идеалов («Конформность» ($r_{эмп} = 0,117$), «Традиции» ($r_{эмп} = 0,055$), «Доброта» ($r_{эмп} = 0,231$), «Универсализм» ($r_{эмп} = 0,151$), «Стимуляция» ($r_{эмп} = 0,062$), «Гедонизм» ($r_{эмп} = 0,050$), «Достижения» ($r_{эмп} = 0,179$)) и склонностью к вовлечению в ДНМО. То есть чем больше значимость данных ценностей для старшеклассников, тем больше у них проявляется стремление присоединиться к неформальной группе деструктивной направленности.

Заключение

1. Эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о том, что межличностные взаимоотношения большинства старшеклассников, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения, характеризуются стремлением к доминированию и в меньшей степени – к подчинению.

2. Для большинства старшеклассников, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения, характерно одиночество, выраженное в раз-

ной степени. Одни чувствуют себя одинокими вне зависимости от включенности в социальное взаимодействие, так как не удовлетворены собой и своим положением в обществе, лишены доверия к окружающим. Другим характерна противоречивость эмоциональных состояний, обусловленная связями с близкими людьми.

3. Доминирующей ценностью для старшеклассников, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения, является гедонизм, который отражает стремление к получению удовольствия от жизни. В диапазоне значимых находятся также ценности конформности и власти, отражающие выраженную потребность молодых людей в удовлетворении своих желаний в ущерб общественным нормам, стремление к переживанию острых ощущений, предрасположенность к достижению или сохранению доминантной позиции в рамках группы.

Теоретические положения и результаты эмпирического исследования могут быть использованы в деятельности педагогов-психологов, работающих в учреждениях образования, в деятельности лидеров молодежных организаций, а также в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере помогающих профессий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Молодежные организации Беларуси [Электронный ресурс] // Белорус. журн. – Режим доступа: <http://journalby.com/news/molo-dezhnye-organizacii-belarysi-razobshchenye-s-dengami-i-bez-politik-560>. – Дата доступа: 28.11.2016.

2. Громов, Д. В. Изучение молодежных субкультур России: современное состояние и проблемы / Д. В. Громов // Этногр. обозрение. – 2008. – № 1. – С. 3–7.

3. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения : учебник и практикум для вузов / Ю. А. Клейберг. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 290 с.

4. Реан, А. А. Практическая психодиагностика личности : учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2001. – 224 с.

5. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – М. : Бахрах-М, 2017. – 672 с.

6. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности : концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.03.2018

Bai A.A., Mozhaeva M.V. Socially-Psychological Features of Senior Pupils, Apt to Engaging in Destructive Informal Youth Associations

The problem of interrelation of socio-psychological features of senior pupils and the risk of falling into destructive informal youth associations (GNMA) is considered. Based on the analysis of existing works, the authors identified socio-psychological factors responsible for the involvement of boys and girls in informal youth associations destructive orientation; empirically identified and described the characteristics of interpersonal relationships, the nature of subjective feelings of loneliness, level of self-actualization, as well as the content of value orientations of high school students tend to engage in destructive informal youth associations. The article presents the characteristics of the personal sphere which can be used in the prevention of deviant behavior of high school students.

УДК 159.9

**Т.В. Гижук¹, Н.З. Башун²,
В.А. Максимович³, А.А. Обелевский⁴**

¹канд. психол. наук, доц. каф. экспериментальной и прикладной психологии
Гродненского государственного университета имени Я. Купалы

²канд. биол. наук, доц., зав. каф. технологии, физиологии и гигиены питания
Гродненского государственного университета имени Я. Купалы

³канд. пед. наук, проф., зав. каф. физического воспитания и спорта
Гродненского государственного университета имени Я. Купалы

⁴магистр пед. наук, ст. преподаватель каф. физического воспитания и спорта
Гродненского государственного университета имени Я. Купалы

e-mail: ¹gizhuk_tv@grsu.by; ²n.bashun@grsu.by; ³v.maksimovich@grsu.by; ⁴cucher2003@mail.ru

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В ПЕРИОД СЕССИИ*

Обсуждается роль физической активности в профилактике психоэмоционального стресса у студентов в период сессии. Описываются результаты анализа динамики психоэмоционального состояния в предсессионный период и во время сессии у студентов с разным уровнем физической активности. Результаты исследования указывают на отличие психоэмоционального состояния студентов с разным уровнем физической активности в период сессии. Для студентов с низким уровнем физической активности период сессии является более травматичным по сравнению со студентами с высоким уровнем физической активности. Во время сессии у студентов значительно возрастает ситуативная тревожность, ухудшается настроение, преобладают негативные эмоции и мысли по типу самообвинения.

Введение

Негативное влияние психоэмоционального стресса на функционирование личности делает актуальной задачу поиска и последующей профилактики психотравмирующих факторов. Учитывая эмоциогенность экзаменационной сессии выявление факторов, способствующих снижению психотравмирующей роли данного периода, является важной задачей современных психологических исследований.

Как известно, большую роль в регулировании психоэмоционального и функционального состояния личности отводят физическим нагрузкам [1–3]. В.Я. Жигало указывает, что оптимально дозированная мышечная нагрузка повышает общий эмоциональный тонус, создавая устойчивое бодрое настроение, которое служит наиболее благоприятным фоном для умственной деятельности и важным профилактическим средством против переутомления [4]. Следовательно, можно предположить, что уровень физической активности обуславливает большую устойчивость личности к психоэмоциональному напряжению, а также увеличению интеллектуальной нагрузки, которая закономерно повышается в период сессии.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

Основная цель предпринятого исследования заключалась в изучении роли уровня физической активности в профилактике психоэмоционального стресса у студентов в период сессии. Эмпирическое исследование проводилось на выборке студентов учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». В процессе первичной обработки данных производилась отбраковка материалов испытуемых по причине ненадлежащего заполнения опросных бланков. Окончательная

**Работа выполнена в рамках задания 1.07 ГПНИ «Фундаментальные и прикладные науки – медицина», 2016–2020 гг. (подпрограмма «Трансляционная медицина и патология»).*

численность выборки составила 100 студентов. Выборка испытуемых гетерогенна по социально-демографическим признакам, уровню успеваемости.

Испытуемые принимали участие в исследовании на добровольной безвозмездной основе на условиях конфиденциальности, что способствовало минимизации феномена социальной желательности и «защиты биографии».

Сбор эмпирических данных производился с помощью следующих методик:

1. Методика экспресс-диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса – стандартизированный тест, позволяющий выявить степень вероятности невроза и оценить эмоциональную устойчивость респондента. Методика дает обобщенную и предварительную информацию о состоянии человека [5].

2. Шкала депрессии Бека – стандартизированный тест, позволяющий определить степень тяжести депрессивного расстройства. Шкала депрессии Бека дает возможность оценить такие признаки и симптомы депрессии, как чувство несостоятельности, неудовлетворенности, чувство вины, отвращения к самому себе, идеи самообвинения, раздражительность, нарушение социальных связей, нерешительность и др. Ответы респондентов отражают степень выраженности каждого из анализируемых симптомов, а также общий уровень выраженности депрессии (от отсутствия депрессивных симптомов до тяжелой депрессии) [6].

3. Тест ситуативной тревожности Спилбергера – Ханина – стандартизированный тест, направленный на диагностику выраженности тревожности как состояния, связанного с текущей ситуацией. Реактивная (ситуативная) тревожность отражает состояние человека в данный момент времени, которое характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью в данной конкретной обстановке. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на экстремальную или стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамике [7].

4. Тест на определение ригидности – стандартизированный тест, позволяющий оценить такое свойство личности, как «ригидность – мобильность» или «консервативность – пластичность», которое характеризует быстроту приспособления личности к изменяющейся ситуации. Ригидность обозначают неподатливость изменениям, вводимым новациям, слабую переключаемость с одного вида работы на другой. Пластичность, наоборот, означает легкую податливость изменениям ситуации, легкую смену установок и суждений [8].

На первом этапе анализа данных, вся выборка респондентов была поделена на две группы по уровню физической активности, согласно субъективной (данные опросников) и объективной (тесты для оценки физического состояния) методикам. В первую группу вошли студенты с низким коэффициентом физической активности; во вторую были включены студенты с высоким коэффициентом физической активности.

На следующем этапе проводилось сопоставление изменений психоэмоционального состояния студентов первой и второй групп в предсессионный период и период сессии. Такой эскиз исследования стал возможным благодаря организации сопоставительной диагностики одних и тех же студентов обеих групп в предсессионный период и период сессии. Оценка статистической значимости сдвигов в психоэмоциональном состоянии между первым и вторым диагностическими замерами осуществлялась с помощью критерия Т-Вилкоксона.

Динамика психоэмоционального стресса студентов с низким уровнем физической активности в предсессионный период и период сессии

Результаты математико-статистической обработки данных первичной и вторичной диагностики позволяют сделать вывод о значительном изменении психоэмоцио-

нального состояния студентов с низким уровнем физической активности в период сессии. У студентов с низким уровнем физической активности обнаружены статистически значимые отличия выраженности ситуативной тревожности ($T = 85,5$ при $p < 0,01$), проявлений депрессии ($T = 170,5$ при $p < 0,05$), признаков ригидности ($T = 343,0$ при $p < 0,05$).

Динамика среднегрупповых значений исследуемых параметров позволила выполнить более детальный анализ изменений психоэмоционального состояния студентов с низким уровнем физической активности в период сессии.

Первым и наиболее ярким симптомом развития психоэмоционального стресса является рост и усиление выраженности ситуативной тревожности у студентов в период сессии ($M = 41,12$) в сравнении с предсессионным периодом ($M = 33,54$). Ситуативная тревожность проявляется через напряжение, беспокойство и нервозность. При своем дальнейшем развитии ситуативная тревожность вызывает нарушение внимания и тонкой координации. Навязчивые тревожные состояния способствуют возникновению дистресса. К признакам развития дистресса у студентов в период сессии относятся рост когнитивно-аффективных ($2,76 \rightarrow 3,64$) и соматических проявлений депрессии ($1,9 \rightarrow 2,56$), среди которых статистически выраженные изменения выявлены у таких показателей, как ухудшение настроения ($T = 4,5$ при $p < 0,05$), рост отвращения к самому себе ($T = 5$ при $p < 0,05$), утрата либидо ($T = 0,00$ при $p < 0,05$). Полученные результаты в совокупности доказывают психотравмирующую роль периода сессии для студентов с низким уровнем физической активности. Схожие результаты обнаружены в наших предыдущих исследованиях [1; 2].

Опосредованным симптомом наличия стресса у студентов могут выступать признаки ригидности, так как личность, находящаяся под влиянием психоэмоционального стресса, зачастую демонстрирует симптомы ригидности. В результате проведенного исследования выявлены статистически значимые различия показателей психологической ригидности студентов с низким уровнем физической активности в предсессионный период и период сессии ($T = 346$ при $p < 0,05$).

В период сессии у студентов с низким уровнем физической активности наблюдается рост психической ригидности ($25,68 \rightarrow 26,78$), которая проявляется через неготовность к изменениям программы действий в соответствии с новыми ситуационными требованиями, использование неадекватных для данной ситуации стереотипов поведения, некритическое следование известному способу действий и т.д. Ригидное поведение зачастую усугубляет сложившуюся ситуацию, увеличивая ее психотравмирующую роль.

Из результатов проведенного исследования можно сделать вывод о высокой травматичности периода сессии для студентов с низким уровнем физической активности, приводящего к развитию у них психоэмоционального стресса. В период сессии у студентов данной группы значительно возрастает ситуативная тревожность, происходит ухудшение настроения с преобладанием негативных эмоций и мыслей по типу самообвинения, как следствие, обнаруживается утрата либидо. О негативном влиянии психоэмоционального стресса в период сессии свидетельствует развитие у студентов ригидности, как симптома утраты адекватной формы реагирования на сложившуюся проблемную ситуацию. Полученные результаты указывают на необходимость проведения психопрофилактических мероприятий со студентами, направленных на психологическую подготовку к периоду сессии с целью снижения травматичности данного периода.

Динамика психоэмоционального стресса студентов с высоким уровнем физической активности в период сессии

Результаты математико-статистической обработки данных первичной и вторичной диагностики студентов с высоким уровнем физической активности не выявили су-

щественных отличий психоэмоционального состояния в предсессионный период и период сессии. У студентов с высоким уровнем физической активности не было обнаружено статистически значимых отличий проявлений депрессии ($T = 476$ при $p = 0,64$), признаков ригидности ($T = 552,2$ при $p = 0,72$). Была обнаружена тенденция роста ситуативной тревожности ($34,62 \rightarrow 37,98$), но её изменение оказалось статистически незначимым ($T = 305$ при $p = 0,07$).

Сравнительный анализ психоэмоционального состояния студентов с разным уровнем физической активности в период сессии

С целью конкретизации различий в проявлениях психоэмоционального состояния студентов с разным уровнем физической активности в период сессии нами был проведен сравнительный анализ по критерию Манна – Уитни (таблица 1).

Таблица 1. – Результаты сравнения параметров психоэмоционального состояния студентов с разной физической активностью в период сессии (U-критерий Манна – Уитни)

Параметры	Сумма рангов		U	Z	p	Z	p	Точное p	Среднее значение (M)	
	НФА	ВФА							Группа	
									НФА	ВФА
Пессимизм (склонность делать пессимистические прогнозы)	2868,0	2182,0	907,0	2,36	0,02	2,82	0,01	0,02	0,82	0,54
Нарушение сна	2782,5	2267,5	992,5	1,77	0,07	2,11	0,03	0,07	0,5	0,34
Утомляемость	2857,0	2193,0	918,0	2,28	0,02	2,93	0,00	0,02	0,44	0,2
Утрата аппетита	2749,0	2301,0	1026,0	1,54	0,12	2,49	0,01	0,12	0,32	0,08
Соматические проявления депрессии	2846,5	2203,5	928,5	2,22	0,03	2,29	0,02	0,02	2,56	1,72

Примечание – Диагностика анализируемых параметров проводилась с помощью шкалы депрессии Бека; в таблице приведены только параметры, по которым выявлены статистически значимые отличия: НФВ – низкий уровень физической активности, ВФА – высокий уровень физической активности.

Из таблицы (в том числе по средним значениям) видно, что в период сессии у студентов с НФВ сильнее выражены соматические проявления депрессии: нарушается режим сна и отдыха, повышается утомляемость, утрачивается аппетит. Для таких студентов также в большей степени характерно пессимистическое прогнозирование разрешения текущей ситуации (провал на экзамене, страх вытянуть плохой билет и т.д.).

С целью повышения доказательности полученных выводов нами был проведен сравнительный анализ исследуемых параметров в предсессионный период (таблица 2).

Таблица 2. – Сравнение параметров психоэмоционального состояния студентов с разной физической активностью в предсессионный период (U-критерий Манна – Уитни)

Параметры	Сумма рангов		U	Z	p	Z	p	Точное p
	НФА	ВФА						
Пессимизм (склонность делать пессимистические прогнозы)	2647,5	2402,5	1127,5	0,84	0,39	1,05	0,29	0,400029
Нарушение сна	2700,0	2350,0	1075,0	1,20	0,23	1,50	0,13	0,230088

Продолжение таблицы 2

Утомляемость	2703,5	2346,5	1071,5	1,23	0,22	1,74	0,08	0,219535
Утрата аппетита	2659,0	2391,0	1116,0	0,92	0,34	1,42	0,16	0,358973
Соматические проявления депрессии	2705,5	2344,5	1069,5	1,24	0,21	1,29	0,19	0,214389

Примечание – Диагностика анализируемых параметров проводилась с помощью шкалы депрессии Бека; в таблице приведены только параметры, по которым выявлены статистически значимые отличия в период сессии (таблица 1): НФВ – низкий уровень физической активности, ВФА – высокий уровень физической активности.

Как видно из таблицы, психоэмоциональное состояние студентов с разным уровнем физической активности в предсессионный период не имеет статистически значимых отличий. Отсутствие отличий в первую очередь обусловлено особенностями предсессионного периода. Данный период в отличие от периода сессии не обладает столь выраженным травмирующим воздействием. Вследствие этого риск развития психоэмоционального стресса в данный период снижается. Таким образом, полученные результаты подтверждают роль физической активности в профилактике стресса у студентов в период сессии.

Заключение

Из результатов проведенного исследования можно сделать вывод об отличии психоэмоционального состояния студентов с разным уровнем физической активности в период сессии. Для студентов с низким уровнем физической активности период сессии является более травматичным по сравнению со студентами с высоким уровнем физической активности. Результаты исследования открывают пути профилактической работы со студентами с целью снижения психотравмирующей роли периода сессии путем увеличения стрессоустойчивости.

Это актуально в связи с тем, что под влиянием психоэмоционального стресса наблюдается последовательное снижение показателей умственной и физической работоспособности в течение всего периода экзаменационной сессии [4]. Студенты, которые систематически занимаются в период экзаменов физической культурой, имеют более высокие показатели умственной работоспособности, психоэмоционального (самочувствие, настроение, активность) и функционального состояния, а также устойчивости, интенсивности и объема внимания. При этом направленность занятий в экзаменационный период для основной массы студентов должна носить профилактический характер, а для студентов-спортсменов иметь поддерживающий уровень физической и спортивно-технической подготовленности [4].

СПИСОК ИПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 184 с.
2. Леонова, А. Б. Психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. – М., 1987. – 165 с.
3. Еремин, А. Л. Особенности развития эмоционального стресса у лиц с различными уровнями физической подготовленности / А. Л. Еремин // Гигиена труда и профессиональные заболевания. – 1989. – № 8. – С. 7–9.
4. Физическая культура : курс лекций / под ред. В. Я. Жигало. – Брянск : Брянск. гос. инженер.-технолог. акад., 2006. – 153 с.

5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Бахрах-М, 2001. – С. 169–171.
6. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб., 2001. – С. 505–507.
7. Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост. Н. Ф. Гребень. – Минск : Современ. шк., 2007. – 496 с.
8. Батаршев, А. В. Психодиагностика в управлении: практическое руководство / А. В. Батаршев. – М. : Дело, 2005. – 496 с.
9. Гижук, Т. В. Психоэмоциональный стресс у студентов в период сессии / Т. В. Гижук, Н. З. Башун // Новости медико-биол. наук (News in biomedical sciences). – 2017. – Т. 16, № 1. – С. 29–30.
10. Неинвазивная оценка микронутриентной обеспеченности у студентов с различной степенью психоэмоционального состояния [Электронный ресурс] / Н. З. Башун [и др.] // Актуальные проблемы экологии : сб. науч. ст. по материалам XII Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 4–6 окт. 2017 г. / Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы ; гл. ред. В. Н. Бурдь ; редкол.: В. Н. Бурдь [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2017. – С. 96–98.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 26.02.2018

Gizhuk T.V., Bashun N.Z., Maksimovich V.A., Obelevskij A.A. Psychoemotional Stress at Students with the Different Level of Physical Activity during the Session

In the article the role of physical activity in prevention of psychoemotional stress at students during a session is discussed. The results of the analysis of dynamics of psychoemotional state during the presessional period and the period of a session at students with the different level of physical activity are described. The results of the research indicate the differences of psychoemotional condition of students with the different level of physical activity during a session. For students with the low level of physical activity the period of a session is more traumatic in comparison with students with the high level of physical activity. During a session situational uneasiness considerably increases in students, there is deterioration in mood to prevalence of negative emotions and thoughts as self-accusation.

УДК 37.015.3

И.В. Горегляд

преподаватель каф. психологии

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

e-mail: psihkaf@brsu.brest.by**СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ АВТОРИТЕТНОМ УЧИТЕЛЕ И ПЕДАГОГЕ-РЕПЕТИТОРЕ У РАЗНЫХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

Дан анализ теоретических подходов к проблеме авторитета педагога. Представлены эмпирические данные о содержании представлений об авторитетном учителе и педагоге-репетиторе у различных субъектов образования: учителей и обучающихся 10–11 классов. Установлены содержательное наполнение и удельный вес отдельных компонентов авторитета педагога: профессионального, личностного, социального и ролевого. В итоге сравнительного анализа выявлены единство содержания представлений в разных группах респондентов. Установлены доминирование в представлениях о педагоге учреждения общего среднего образования личностного компонента авторитета и наделение профессиональным компонентом преимущественно репетитора. Обозначена проблема организации целенаправленной работы по формированию готовности студентов педагогических специальностей к установлению авторитетных отношений с учащимися.

Введение

История изучения проблемы отношений в системе «учитель – ученик» восходит к глубокой древности. Проблема взаимоотношений учителя и ученика возникла вместе с зарождением самого процесса обучения, поскольку педагогическая отрасль знаний неотделима от развития общества. Один из древнеегипетских папирусов гласит: «Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал» [1, с. 15]. По сути, это изречение уже можно считать прообразом будущих педагогических и воспитательных идей авторитарного образования.

Широко известными являются и идеи античности: сократовская вопросно-ответная система обучения, заложившая принцип диалогичности; идеи лекционного обучения Платона; методы преподавания Аристотеля, ставшие основой сформированного впоследствии принципа природосообразности и природолюбия. Помимо этого большое количество педагогических советов и идей содержатся в трудах таких древних мыслителей, как Фалес, Демокрит, Гераклит и др.

В ходе исторического развития изменениям подвергались условия, методы, принципы обучения, что так или иначе отражалось на характере отношений между учителем и учеником, учителем и родителями, учеников между собой. По мнению В.Н. Мясищева [2], психологическая суть отношения – в отражении личностью окружающей действительности. Формирование отношений происходит в результате осознания человеком сущности всех доступных ему социальных отношений общества в условиях бытия, в которых он живет. Иными словами, отношения – это целостная система избирательных, сознательно организованных связей личности с многочисленными сторонами реальности.

Термин «взаимоотношения» в первую очередь указывает на двусторонность отношений, например, субъектов в процессе общения или деятельности, а понятие «взаимодействие» в большей степени выражает внешнюю процессуальную сторону внутреннего отношения. Сущность педагогического взаимодействия кроется в явном, прямом, или косвенном воздействии участников процесса друг на друга, что обуславливает возникновение взаимной связи [3]. При этом воздействие и изменения не ограничиваются познавательной и эмоционально-волевой сферой, но и распространяются на личност-

ную. Общеизвестным фактором, обеспечивающим большую результативность воздействия, является авторитет личности.

Анализ теоретико-эмпирических данных, посвященных изучению авторитета, вскрывает их определенную неоднозначность. С одной стороны, исследований достаточно много, и первые из них принадлежат еще античным мыслителям. С другой стороны, крайне мало работ, рассматривающих собственно авторитет с психологических позиций (чаще речь идет, например, о лидерстве), еще меньше – с позиций педагогической психологии. Здесь наблюдается парадокс: при всеобщей уверенности в необходимости и важности авторитета учителя, убеждении, что авторитет педагога – нечто само собой разумеющееся и изученное, на самом деле эмпирических исследований в данной области ограниченное число. При этом они в основном имеют описательный характер, анализируют отдельные случаи из образовательной практики.

Первоначальное значение понятия «авторитет» – собственность, хотя происходит оно от латинского «auctoritas» и дословно переводится как сила, власть, достоинство, влияние [4, с. 8]. Несколько позднее это понятие стали употреблять для обозначения права утверждения сенаторами того, что постановило собрание, иначе говоря, авторитет обеспечивал «законность», легитимность постановлений. Во времена Римской империи суть термина трансформировалась, и авторитет стал трактоваться как доверие к мудрости советников, именно эта точка зрения наиболее близка современному содержанию понятия.

Феномен авторитет рассматривался с позиций философских (В.С. Богданов, А.Л. Салагаев, В.Е. Солдатов, А.И. Соловьев, А.А. Степанов, И.И. Ефремов и др.), социологических (Г. Велтрус, Н.М. Кейзеров, Б.Ф. Поршнев, П.П. Посохов и др.), социально-политических (Э. Дюркгейм, М. Вебер, А. де Токвиль и др.) наук, а также в рамках социальной психологии, психологии управления и психологии личности (Г.М. Андреева, А.Р. Нигматуллина, Р.Х. Шакуров, Р.Л. Кричевский и др.), педагогики и педагогической психологии (А.С. Макаренко, Н.А. Добролюбов, И.П. Андриади, М.Ю. Кондратьев, С.В. Орлова, А.Р. Вазиева, А.Н. Рябинов, А.Р. Нигматуллина и др.).

Анализ имеющихся данных демонстрирует, что реализация авторитета педагога зависит от экономических, общественных и политических отношений, поэтому в своей истории исследования представлены двумя направлениями: авторитарным и гуманистическим. Так, в рабовладельческих и феодальных обществах авторитет учителя строился целиком на страхе и слепом подчинении, поддерживался исключительно наказаниями. Принципы авторитарного воспитания отчетливо видны у иезуитов и могут быть выражены как «приказ», «запрет», «управление».

Противоположная позиция позже наблюдается в так называемой теории «свободного воспитания». Сторонники (Э. Кей, Г. Шаррельман, Ф. Гансберг, Л. Гурлитт – последователи педагогических идей Ж.Ж. Руссо) выступают против авторитета подавления, отрицая его в принципе и требуя предоставить ребенку полную свободу развития и независимость от педагога и воспитателя. Стоит отметить, однако, что таким образом ими отрицался любой авторитет педагога.

Интерес к проблеме авторитета учителя отчетливо прослеживается в работах З.Н. Вяткиной, А.П. Ершовой, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, С.В. Кондратьевой, А.Л. Крупенина, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, И.П. Андриади, М.Ю. Кондратьева, А.С. Макаренко, Ф.Н. Гоновой, В.А. Сластенина и многих других. На первый взгляд, круг авторов достаточно широк, однако при детальном рассмотрении обнаруживается ряд нюансов, а именно:

1) небольшое количество современных работ, поскольку пик исследований приходится на 70–80 гг. XX в. и, следовательно, подавляющее большинство масштабных

исследований имеет устаревший характер, так как были выполнены еще в русле советской психологии и педагогики и не являются актуальными в современных реалиях;

2) представленные в современной психологии работы очень часто повторяют друг друга, базируясь на двух-трех монографиях (И.П. Андриади, М.Ю. Кондратьев);

3) понятие «авторитет» часто необоснованно заменяется близкими по значению, например, «статус», «лидерство», «референтность», что вызывает определенные сложности в построении общей картины;

4) отсутствие лонгитюдных исследований факторов формирования авторитета педагога.

Тем не менее общая картина анализа результатов исследований авторитета учителя такова: дифференцированы понятия истинного и ложного авторитета (А.С. Макаренко, М.И. Станкин), произведено разделение понятий «авторитет роли» и «авторитет личности» (М.Ю. Кондратьев, Ю.П. Степкин, Р.Л. Кричевский), изучены предпосылки формирования авторитета (Ю.П. Степкин, Р.М. Грановская и др.), представлены компоненты авторитета и пути его формирования (И.П. Андриади, М.Ю. Кондратьев, Д.Ф. Самуйленков, Б.С. Алишев, А.Р. Нигматуллина и др.) и многое другое.

М.Ю. Кондратьев [5], подчеркивая ненасильственную природу феномена авторитета, утверждает, что авторитет учителя в глазах учащихся – это признание за ним права принимать ответственные решения в различных ситуациях совместной деятельности, а также значимость для учащихся профессиональных, гражданских и духовных качеств личности учителя. Как признание определяется авторитет и с точки зрения Ф.Н. Гоноболина. По его мнению, авторитетный учитель – это тот учитель, кто имеет в глазах учащихся ряд признанных достоинств, что обеспечивает ему их уважение и помогает во взаимодействии, обеспечивая возможность ненасильственного влияния [6].

И.П. Андриади считает, что «авторитет выражается в способности направлять (не прибегая к принуждению) поступки и логику мышления человека (или людей) по желательному пути. Возможность такого воздействия обусловлена доверием и позитивным отношением людей к носителю авторитета. Авторитет связан с ценностными ориентациями и особенностями деятельности группы и определяет степень внушающего действия данного человека» [7, с. 96]. Авторитет значительно больше окрашен личностно, нежели профессионально, поэтому и употреблять данный термин следует в связи с профессией, например, авторитет врача, авторитет учителя, а не «педагогический авторитет», «врачебный авторитет» и т.д.

С точки зрения А.С. Макаренко [8], авторитет личности складывается в процессе общения и взаимодействия с другими людьми и воспринимается как неоспоримое достоинство старшего, его значимость, сила и ценность.

В структуре авторитета большинство исследователей указывают на наличие таких компонентов, как моральный (нравственный, личностный), функциональный и формальный (авторитет роли). Этой позиции придерживается Ю.П. Степкин [9], считающий базой (ядром) авторитета его моральный компонент.

Н.А. Морева предлагает к структуре авторитета учителя (подчеркивая, что это прежде всего авторитет «знаний, общения, личности, внешности») относить следующие специфические компоненты:

1) нравственную сущность личности педагога (такие личностные качества, как открытость, честность, искренность, настойчивость и др.);

2) нравственное самосовершенствование (требовательность к себе, наличие адекватных принципов, идейность, стремление к саморазвитию и проч.);

3) интеллектуальную развитость, независимость в мнениях и оценках, образованность;

4) уважение личности воспитанника, нравственно-эстетические качества [10].

Наиболее объемно и детально, по нашему мнению, структура авторитета педагога рассматривалась И.П. Андриади. Прежде всего она настаивает на том, что, какие бы компоненты ни выделялись, в конечном итоге авторитет учителя – всегда целостное образование, неделимое и не равное сумме частей, хотя в нем, безусловно, отражаются и профессиональные, и личностные особенности, и социальные закономерности актуальной ситуации. Ни один из компонентов структуры авторитета не существует независимо от других. Они динамично взаимосвязаны, взаимно дополняют и могут или усиливать, или ослаблять друг друга. К основным компонентам структуры авторитета педагога, с ее точки зрения, относятся:

- 1) профессиональный компонент, который включает в себя специальную эрудицию, методическое мастерство и технологическое разнообразие;
- 2) личностный компонент, состоящий из ценностной, характерологической и культурологической составляющих;
- 3) социальный компонент, выражающийся через социальную значимость профессии, социальный престиж профессии и социальные (профессиональные) стереотипы;
- 4) ролевой компонент, определяемый занимаемой должностью, а также правами и обязанностями [7].

Детально проработанное представление о структуре авторитета необходимо прежде всего для реализации задачи по его формированию. Здесь речь идет одновременно и о формировании авторитета педагога в глазах иных участников образовательного процесса, и о формировании готовности к установлению авторитетных отношений у самих педагогов.

Результаты исследования и их обсуждение

Жизненные реалии вскрывают противоречивые и неоднозначные моменты в отношении общества к учителю. С одной стороны, общие привычные (и стереотипные) представления диктуют, что учитель должен быть грамотным, умным и т.д., а конкретные проведенные исследования показывают, что в образе авторитетного учителя качества, составляющие профессиональный компонент, занимают второстепенное место и их выраженность по сравнению с личностными мала [11]. Поиск ответа на вопрос детерминации обозначенной диспропорции позволил предположить, что одной из причин может служить развитый институт репетиторства.

Для проверки данной гипотезы было проведено исследование, в котором приняли участие 60 учеников 10–11 классов учреждений общего среднего образования г. Бреста и 35 педагогов высшей квалификационной категории, среди которых учителя биологии, математики и истории. Всем респондентам предлагалось ответить на два вопроса: «Каким должен быть авторитетный учитель?» и «Каким должен быть репетитор?».

Первичный анализ результатов частотного анализа обнаружил следующее:

- 1) количество качеств, описывающих авторитетного учителя, существенно превышает количество качеств, приписываемых педагогу-репетитору. Так, у респондентов-учащихся это соотношение равно 32/17, а у респондентов-учителей – 40/28;
- 2) ответы на вопрос об авторитетном учителе содержат много общих и синонимичных понятий, ответы на вопрос об учителе-репетиторе более конкретны;
- 3) у обеих групп респондентов в модели авторитетного учителя доминируют качества, составляющие личностный компонент, в модели учителя-репетитора преобладает профессиональный;
- 4) социальный и ролевой компоненты в обеих моделях либо выражены очень слабо либо вовсе не представлены.

Объяснить установленные факты можно следующим образом. Во-первых, институт репетиторства возник сравнительно недавно, а потому и образ репетитора носит

более конкретный характер. Во-вторых, в обществе сложилось устойчивое мнение, что без репетитора сложно добиться хороших знаний, что постепенно привело к разделению функций: от педагога ждут в большей степени реализации воспитательной, а от репетитора – обучающей (при этом, однако, не задумываются, что зачастую учитель в школе и репетитор вне ее – это один и тот же человек).

Обобщенные эмпирические данные о компонентах авторитета в представлениях учащихся и педагогов отражены в таблице.

Таблица. – Компоненты модели авторитетного учителя и педагога-репетитора у разных субъектов образования, %

Компоненты авторитета	Субъекты образования			
	обучающиеся		педагоги	
	авторитетный учитель	учитель-репетитор	авторитетный учитель	учитель-репетитор
личностный	66,9	28,6	76,6	27,6
профессиональный	33,1	66,7	21,3	71,1
социальный	–	1,5	–	1,3
ролевой	–	3,2	2,1	–

Как показывают данные таблицы, в модели авторитетного учителя доминирует *личностный* компонент; его удельный вес составил 66,9 %. Среди наиболее распространенных качеств можно выделить «добрый» (15), «понимающий» (14), «с чувством юмора» (12), «спокойный» (9) и др. *Профессиональный* компонент выражен значительно слабее, он включает в себя такие характеристики, как «умный, знает предмет» (17), «хорошо объясняет материал» (9), «любит свой предмет и работу в целом» (7). *Социальный* и *ролевой* компоненты не представлены вовсе. Оценка достоверности различий в представленности *личностного* и *профессионального* компонентов в модели авторитетного педагога у учеников, проводимая с помощью критерия Фишера, показала их значимость: $\varphi_{\text{эмп}} = 6,05$ при критическом $\varphi = 2,31$ для $p \leq 0,01$.

Аналогичная ситуация наблюдается и у респондентов-педагогов. *Личностный* компонент в модели авторитетного учителя преобладает, его удельный вес – 76,6 %. Наиболее частые характеристики – это «справедливый» (11), «добрый» (10), «сдержанный» (6) и др. *Профессиональный* компонент с выраженностью в 21,3 % находится на втором месте, он содержит такие составляющие, как «умный, знает предмет» (12), «профессионал» (7), «компетентный» (6) и др. *Социальный* компонент выражен слабо, *ролевой* отсутствует. Расчет критерия Фишера доказывает безусловное доминантное положение *личностного* компонента ($\varphi_{\text{эмп}} = 9,8$).

Иная ситуация возникает при определении содержания понятия «репетитор». Во-первых, общее количество выделяемых качеств существенно меньше, чем при ответе на вопрос об авторитетном учителе. Описывая авторитетного учителя, ученики называют 32 качества, а при описании репетитора – только 17. У учителей эти показатели равны 40 и 28 соответственно. Во-вторых, все они носят более конкретный и требовательный характер: качества отражают или некую сторону взаимодействия в системе «ученик – репетитор», или желательную степень выраженности. Так, если авторитетный учитель (стиль респондентов сохранен) «умный, знает свое дело», то репетитор «обладает доскональными знаниями»; авторитетный учитель просто «умеет объяснять», а репетитор – «находит индивидуальный подход, когда объясняет» и т.д. Примечательным является факт, что только один респондент из группы учителей ответил, что репетитором и авторитетным учителем должна являться одна и та же личность в силу наличия у нее нужных личностных и профессиональных качеств.

В обеих выборках главная роль отведена *профессиональному* компоненту. В представлениях учеников его выраженность составляет 66,7 %, у учителей – 71,1 %. Содержательно данный компонент представлен схожими характеристиками, наиболее выраженными из которых являются следующие: «обладает доскональными знаниями», «обладает высоким педагогическим мастерством», «компетентный» и проч. *Личностный* компонент модели учителя-репетитора у учеников имеет удельный вес 28,6 %, у учителей – 27,6 %. Все респонденты главными считают качества «спокойный», «доброжелательный, добрый», «внимательный». И в данном случае оценка достоверности различий в представленности этих двух компонентов в модели учителя-репетитора у старшеклассников и учителей проводилась с помощью χ^2 критерия Фишера. Различия статистически достоверны: для учеников $\chi^2_{\text{эмп}} = 6,84$, для учителей – $\chi^2_{\text{эмп}} = 5,55$ (при критическом $\chi^2 = 2,31$ для $p \leq 0,01$). Оба результата статистически подтверждают явную доминирующую позицию *профессионального* компонента в данной модели.

Заклучение

Результаты исследования показывают единство представлений учащихся и педагогов. По их мнению, чтобы стать авторитетным, учителю необходимо прежде всего демонстрировать положительные личностные качества. И обучающиеся, и, что очень важно, сами педагоги разграничивают понятия «авторитетный учитель» и «репетитор», наделяя их разными качествами и, как следствие, возлагая на них разные функции, не отдавая себе отчета, что зачастую это одни и те же люди, но в разной обстановке.

Фиксируется парадоксальная ситуация: от учителя в школе ждут не обучения, а обеспечения комфортного пребывания, при этом для получения собственно необходимых знаний к нему обращаются потом как к репетитору. Такое положение вещей существенно снижает социальную значимость профессии педагога, формирует неадекватное отношение к школе и образовательному процессу, о чем, кстати, косвенно свидетельствует отсутствие или слабая выраженность в модели авторитетного педагога *социального* и *ролевого* компонентов. *Социальный* компонент, как уже было отмечено, предполагает отражение определенной социальной значимости, наличие престижа профессии, *ролевой* наделяет учителя правами и обязанностями. Однако педагог лишен этого в силу двойных стандартов и противоречивых ожиданий, а репетитор – в силу его положения «вне закона».

Полученные данные свидетельствуют о необходимости ведения целенаправленной работы как по формированию готовности студентов педагогических специальностей к установлению авторитетных отношений с учащимися, так и по сближению функций учителя и репетитора в сознании различных участников образовательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пискунов, А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие для педагогов учеб. заведений / А. И. Пискунов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
2. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. : МПСИ, 2005. – 158 с.
3. Столяренко, Л. Д. Педагогическое общение / Л. Д. Столяренко // Педагогическая психология для студентов вузов / Л. Д. Столяренко. – Ростов-н/Д : Феникс, 2004. – С. 238–247.
4. Петровский, А. В. Психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Прогресс, 1990. – 494 с.

5. Кондратьев, М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя / М. Ю. Кондратьев // *Вопр. психологии*. – 1987. – № 2. – С. 99–103.
6. Гоноболин, Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1965. – 260 с.
7. Андриади, И. П. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / И. П. Андриади. – М. : Академия, 1999. – 160 с.
8. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Шк. пресса, 2003. – 192 с.
9. Степкин, Ю. П. Авторитет руководителя / Ю. П. Степкин // *Промышленная социальная психология* / под ред. Е. С. Кузьмина, А. Л. Свенцицкого. – Л. : ЛГУ, 1982. – С. 178–185.
10. Морева, Н. А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для вузов / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2006. – 320 с.
11. Горегляд, И. В. Представление об авторитетном учителе у различных субъектов образования / И. В. Горегляд // *Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія*. – 2015. – № 1. – С. 120–126.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.10.2017

Horehliad I.V. The Content of Views on the Authoritative Teacher and the Teacher-Tutor of Different Subjects of Education

The article contains analysis of theoretical approaches to the problem of the teacher's authority. The author presents empirical data on the content of the views on the authoritative teacher and the teacher-tutor of different subjects of education: teachers and 10–11 grades pupils. The content and the relative importance of professional, personal, social and role components of the teacher's authority have been established. The content unity of the different groups of respondents' views was revealed as a result of the comparative analysis. The author has established that the personal component plays the main role in the view on the teacher's authority in the institution of general secondary education, while the professional component is mainly attributed to the tutor. The problem of organizing targeted work on forming readiness of students of pedagogical specialties to establish authoritative relations with pupils is pointed out.

УДК 159.9:37.015.3

Ю.Е. Иванюк

преподаватель каф. психологии

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

e-mail: psihkaf@brsu.brest.by

ОЦЕНКА УСТОЙЧИВОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Представлено теоретическое обоснование профессиональной позиции педагога-психолога как межличностного отношения специалиста к клиенту, имеющего три основных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Обсуждаются результаты сравнительного анализа содержания данных компонентов у одной группы педагогов-психологов, проведенные с промежутком в 10 лет. Полученные данные доказывают устойчивость содержания всех компонентов профессиональной позиции.

Введение

Понятие профессиональной позиции в настоящее время является междисциплинарным и имеет довольно широкий спектр трактовок. Систематизация различных подходов к его определению позволяет выявить в них и существенные общие моменты. Во-первых, позиция выступает центральным образованием для понимания типа деятельности и типа общения профессионала [1; 2], она рассматривается как источник активности специалиста [3–5]. Во-вторых, позиция является итогом профессионального самоопределения и становления, выступает ядром профессионального сознания [5] и самосознания специалиста [3; 6]. Поэтому, как подчеркивают ученые, она должна стать предметом целенаправленного формирования еще на этапе обучения профессии. В-третьих, позиция – это система устойчивых отношений [2–4; 7]. И если речь идет о педагогах-психологах как представителях социономических профессий, то для них «центральным отношением, структурирующим профессиональную позицию, выступает отношение к другим людям как объектам своего труда» [8, с. 387].

Предложенное понимание профессиональной позиции педагогов-психологов как отношений личности специалиста к личности клиента позволяет, в соответствии с теорией отношений В.Н. Мясищева [9], выделить в ее структуре три основных компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий, – анализ которых уже имеет определенные научные традиции, например, в изучении родительской позиции (О.Р. Овчарова, А.С. Спиваковская и др.).

Фактически все названные выше ученые, изучающие профессиональную позицию различных специалистов, отмечают, что это некоторое интегральное и устойчивое образование. Однако результатов собственно эмпирических исследований, посвященных измерению его устойчивости, не обнаружено, что и определило выбор предмета настоящего исследования.

Организация исследования

Исследование осуществлялось в два этапа. На первом этапе (2007–2008 гг.) в нем приняли участие 80 педагогов-психологов из учреждений общего среднего образования Бреста и Минска. На втором этапе (2016–2017 гг.) участвовали уже 36 специалистов из ранее обследованных педагогов-психологов.

На разных этапах исследования был использован одинаковый методический инструментарий. Изучение психологами психологов всегда сопряжено с особыми трудностями, главной из которых выступает общее знание исследователя и его респондентов о возможностях инструментария. Поэтому ведущим требованием при подборе методов

для изучения содержания профессиональной позиции выступало требование неочевидности для педагогов-психологов получаемых результатов, в соответствии с которым в настоящем исследовании были использованы следующие методы: для выявления когнитивного компонента – метод личностного семантического дифференциала; аффективного компонента – тест М. Люшера; мотивационного – косвенное шкалирование.

Семантический дифференциал представляет собой список из 48 личностных качеств, которые чаще всего назывались психологами учреждений образования для характеристики учащихся, педагогов и других участников образовательного процесса. Матрица для шкалирования включала в себя 28 мотивов. Данные мотивы также ранее назывались педагогами-психологами как мотивы их профессиональной деятельности и были дополнены некоторыми мотивами из нормативных документов, регламентирующих деятельность психолога. Обработка данных, полученных посредством методов семантического дифференциала и косвенного шкалирования, состояла в суммировании индивидуальных протоколов в групповые матрицы данных, которые обрабатывались посредством факторного анализа методом главных компонент (программа SPSS v. 16). Для обсуждения представлены только наиболее значимые факторы, вклад которых в дисперсию превышает порог случайности. Тест Люшера обрабатывался в соответствии с предложенным автором ключом по первым двум позициям цвета в ряду, которые характеризуют явные предпочтения личности.

Результаты и их обсуждение

Представим итоги изучения содержания профессиональной позиции педагогов-психологов по отношению к основным субъектам образования: обучающемуся, педагогу и родителям учащихся. Для удобства сравнительного анализа результаты изучения каждого компонента профессиональной позиции на разных этапах исследования представлены в таблицах. В таблицах, отражающих данные факторизации (когнитивный и мотивационный компоненты), содержатся только наиболее значимые дескрипторы, вес которых по фактору превышает 1 % статистической значимости.

Таблица 1. – Содержание когнитивного компонента профессиональной позиции педагогов-психологов по отношению к обучающемуся

Ф	I этап		II этап	
1	«Уникальность личности»			
	23 % дисперсии		26 % дисперсии	
	Интересный	0,859	Интересный	0,901
	Креативный	0,762	Разносторонний	0,864
	Разносторонний	0,760	Коммуникабельный	0,857
	Коммуникабельный	0,710	Умный	0,745
	Умный	0,626	Креативный	0,615
2	«Рациональный самоконтроль»			
	13 % дисперсии		17 % дисперсии	
	Ответственный	0,819	Ответственный	0,891
	Дисциплинированный	0,769	Требовательный	0,864
	Любит детей	0,701	Дисциплинированный	0,852
	Заботливый	0,655	Активный	0,784
Компетентный	0,624	Организованный	0,716	
3	«Закрытость»			
	8 % дисперсии		9 % дисперсии	

Продолжение таблицы 1

3	Высокомерный	0,799	Избалованный	0,819
	Недовольный	0,783	Высокомерный	0,779
	Трудолюбивый	0,745	Жесткий	0,764
	Лицемерный	0,743	Формалист	0,587
	Консервативный	0,669	Грубый	0,556
Зависимый			0,503	

Данные таблицы 1 свидетельствуют, что за 10 лет категориальная структура личности обучающегося фактически не изменилась. Определенное усложнение произошло только за счет увеличения объема личностных качеств, образующих факторы-категории.

Таблица 2. – Содержание когнитивного компонента профессиональной позиции педагогов-психологов по отношению к педагогу

Ф	I этап		II этап	
1	«Ориентация на Другого»			
	28 % дисперсии		31 % дисперсии	
	Заботливый	0,823	Заботливый	0,866
	Заинтересованный	0,758	Добрый	0,864
	Внимательный	0,743	Внимательный	0,818
	Жизнерадостный	0,731	Эмпатийный	0,755
	Активный	0,730	Открытый	0,723
	Открытый	0,717	Жизнерадостный	0,689
			Активный	0,670
			Коммуникабельный	0,652
2	«Закрытость»			
	14 % дисперсии		13 % дисперсии	
	Демонстративный	0,899	Высокомерный	0,868
	Высокомерный	0,782	Эгоцентричный	0,794
	Избалованный	0,735	Демонстративный	0,755
	Эгоцентричный	0,477	Недовольный	0,600
			Формалист	0,558
Трудно обучаемый			0,534	

Анализ результатов, представленных в таблице 2, позволяет повторить уже сделанные выводы относительно структуры и содержания когнитивного компонента профессиональной позиции по отношению к обучающемуся. Необходимо только отметить, что сама имплицитная модель личности педагога представлена только двумя факторами, что говорит об отношении педагогов-психологов к коллегам-педагогам как малоинтересным объектам для познания и взаимодействия. Качества, способствующие/препятствующие этому взаимодействию, образуют содержание выделенных категорий.

Таблица 3. – Содержание когнитивного компонента профессиональной позиции педагогов-психологов по отношению к родителям обучающихся

Ф	I этап		II этап	
1	«Ориентация на Другого»			
	32 % дисперсии		32 % дисперсии	
	Помогающий	0,870	Помогающий	0,900
	Эмпатийный	0,867	Эмпатийный	0,878
	Заботливый	0,859	Активный	0,835

Продолжение таблицы 3

1	Инициативный	0,791	Заботливый	0,753
	Умный	0,769	Инициативный	0,744
			Умный	0,707
			Открытый	0,685
			Жизнерадостный	0,636
«Закрытость»				
2	15 % дисперсии		14 % дисперсии	
	Высокомерный	0,868	Избалованный	0,892
	Лицемерный	0,839	Трудно обучаемый	0,840
	Избалованный	0,826	Демонстративный	0,801
	Трудно обучаемый	0,819	Недовольный	0,800
			Лицемерный	0,662

Необходимо отметить, что содержание когнитивного компонента профессиональной позиции педагогов-психологов, согласно представленным в таблице 3 данным, осталось фактически неизменным и по отношению к родителям обучающихся. Кроме того, обращает на себя внимание его подобие содержанию когнитивного компонента профессиональной позиции по отношению к педагогу.

В таблице 4 представлены результаты обработки данных теста М. Люшера, позволяющего определить ведущую эмоциональную валентность отношения педагогов-психологов к основным субъектам образования. В таблице содержатся только данные, отражающие положительное отношение в исследованной выборке.

Таблица 4. – Содержание эмоционального компонента профессиональной позиции педагогов-психологов по отношению к разным субъектам образования, %

Этап	Обучающийся	Педагог	Родитель обучающегося
I этап	74	67	76
II этап	77	65	72
ϕ	0,34	0,21	0,45

Данные таблицы 4 свидетельствуют о том, что большинству педагогов-психологов присуще в целом позитивное отношение к своим потенциальным клиентам, что можно считать продуктивным условием для профессионального взаимодействия. Статистически значимые отличия в выраженности этого отношения, как показывают представленные значения углового преобразования Фишера, на разных этапах исследования отсутствуют ($\phi_{\text{крит.}} = 1,64$ для $p < 0,05$).

Таблица 5. – Содержание мотивационного компонента профессиональной позиции педагогов-психологов по отношению к обучающемуся

Φ	I этап		II этап	
1	«Карьерный рост»			
	27 % дисперсии		26 % дисперсии	
	Получение премии	0,865	Избегание порицания	0,925
	Избегание порицания	0,750	Поощрение руководства	0,907
	Поощрение руководства	0,710	Повышение своей самооценки	0,880
	Повышение своей самооценки	0,691	Развитие ребенка	0,787
			Признание коллектива	0,744
Получение премии			0,654	

Продолжение таблицы 5

		«Гуманистические установки»		
		11 % дисперсии	14 % дисперсии	
2	Забота об индивидуальности другого человека	0,823	Установление личностных отношений 0,902	
	Интерес к внутреннему миру другого человека	0,772	Забота об индивидуальности другого человека 0,870	
	Самореализация	0,616	Интерес к внутреннему миру другого человека 0,825	
	Установление личностных отношений	0,610	Самореализация 0,614	
			«Стремление к достижениям»	
		7 % дисперсии	10 % дисперсии	
3	Установление делового контакта	0,803	Установление делового контакта 0,866	
	Карьерный рост	0,723	Решение организационных вопросов 0,831	
	Решение организационных вопросов	0,713	Карьерный рост 0,768	
	Обмен опытом	0,677	Обмен опытом	0,735
			Знакомство с профессиональными новинками	0,686

Как следует из данных таблицы 5, структура и содержание мотивационного компонента профессиональной позиции педагогов-психологов по отношению к обучающемуся за 10 лет фактически не изменились. Обращает на себя внимание то, что собственно гуманистические установки, которые по сущности профессии должны выступать ведущими детерминантами работы психолога, уступают место карьерному росту. Этот факт хорошо объясняется с позиций теории Н.И. Непомнящей [10], согласно данным которого, у 80 % детей и взрослых присутствует эгоистическое отношение к другим людям. Вероятно, приобретение профессиональных психологических знаний и умений не трансформирует этих установок, складывающиеся к шестому–седьмому году жизни.

Таблица 6. – Содержание мотивационного компонента профессиональной позиции педагогов-психологов по отношению к педагогу

Ф	I этап		II этап	
«Функциональные обязанности»				
32 % дисперсии				
1	Установление делового контакта	0,903	Развитие ребенка	0,844
	Развитие ребенка	0,891	Просвещение	0,783
	Самореализация	0,876	Установление делового контакта	0,733
	Просвещение	0,714	Обмен опытом	0,687
			Установление личностных отношений	0,600
			Изменение школьной жизни	0,590
			Выполнение служебных обязанностей	0,555
	«Содержание деятельности»			
19 % дисперсии				
2	Знакомство с профессиональными новинками	0,905	Решение конфликта	0,845
			Решение организационных вопросов	0,799
	Решение организационных вопросов	0,862	Внедрение инноваций в педагогический процесс	0,663
	Решение конфликта	0,842	Знакомство с профессиональными новинками	0,578
	Обсуждение жизненных проблем	0,757		

Продолжение таблицы 6

3	«Карьерный рост»			
	14 % дисперсии		10 % дисперсии	
	Получение премии	0,935	Получение премии	0,901
Избегание порицания	0,921	Избегание порицания	0,850	
Повышение своей самооценки	0,917	Повышение своей самооценки	0,772	
		Признание коллектива	0,563	

Данные таблицы 6 демонстрируют, что по отношению к коллегам-педагогам у психологов в большей степени проявляется деловая мотивация, чем по отношению к обучающимся, которая ограничивается выполнением требований, предписываемых должностными инструкциями.

Таблица 7. – Содержание мотивационного компонента профессиональной позиции педагогов-психологов по отношению к родителям обучающихся

Ф	I этап		II этап	
1	«Карьерный рост» (27 % дисперсии)		«Функциональные обязанности» (27 % дисперсии)	
	Избегания порицания	0,832	Просвещение	0,943
	Поощрение руководства	0,760	Развитие ребенка	0,892
	Признание коллектива	0,727	Организация тренинга	0,890
	Повышение своей самооценки	0,634	Владение необходимыми технологиями	0,870
	Карьерный рост	0,624	Установление делового контакта	0,796
2	«Функциональные обязанности» (10 % дисперсии)		«Карьерный рост» (15 % дисперсии)	
	Соблюдение формальностей	0,824	Признание коллектива	0,880
	Внедрение инноваций в педагогический процесс	0,720	Знакомство с профессиональными новинками	0,840
	Самореализация	0,641	Поощрение руководства	0,823
	Владение необходимыми технологиями	0,624	Выполнение поручения	0,692
	Установление делового контакта	0,596	Избегание порицания	0,622
3	«Гуманистические установки» (8 % дисперсии)		«Гуманистические установки» (9 % дисперсии)	
	Интерес к внутреннему миру другого человека	0,843	Сотрудничество	0,899
	Забота об индивидуальности другого человека	0,735	Забота об индивидуальности другого человека	0,855
	Установление личностных отношений	0,664	Установление личностных отношений	0,573
	Сотрудничество	0,600		

Данные таблицы 7 показывают, что за 10 лет у педагогов-психологов изменилась субъективная значимость категорий, объединяющих различные мотивы профессиональной деятельности. По мере накопления опыта работы карьерные установки во взаимодействии с родителями обучающихся уступили свое ведущее значение функциональным обязанностям ($\varphi = 2,07$, $p < 0,05$). Выявленный факт можно объяснить происходящим в настоящее время видоизменением всех позиций образовательного процесса, а именно все увеличивающейся активностью родителей обучающихся.

Заклучение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие основные выводы.

1. Теоретическое положение об устойчивости профессиональной позиции как отношения личности профессионала к личности клиента эмпирически подтверждено на группе педагогов-психологов учреждений общего среднего образования, исследованных с промежутком в 10 лет.

2. По отношению к обучающемуся, педагогу и родителям учащегося содержание когнитивного компонента профессиональной позиции осталось неизменным по своим структуре и содержанию. В эмоциональном компоненте сохраняется в целом положительное отношение к другим субъектам образования. В структуре мотивационного компонента профессиональной позиции по отношению к обучающемуся и педагогу также существенных различий на разных этапах исследования не обнаружено. Единственное значимое изменение выявлено только в переструктурировании по субъективной значимости мотивов, определяющих взаимодействие педагогов-психологов с родителями учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Канн-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Канн-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
3. Рабочая книга практического психолога. Технология эффективной профессиональной деятельности / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Рос. пед. агентство, 1996. – 400 с.
4. Кудрявцев, В. Т. Профессиональная и личностная позиция психолога: сапожник в сапогах / В. Т. Кудрявцев // Журн. практ. психолога. – 2005. – № 6. – С. 28–38.
5. Юдина, Е. Г. Позиция педагогов: авторитаризм и партнерство / Е. Г. Юдина // Вопр. психологии. – 2005. – № 3. – С. 132–142.
6. Чиркова, Т. И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к практике / Т. И. Чиркова // Психол. наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 39–48.
7. Лидерс, А. Г. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту / А. Г. Лидерс // Журн. практ. психолога. – 2005. – № 4. – С. 142–163.
8. Медведская, Е. И. Профессиональная позиция во взаимодействии / Е. И. Медведская // Психология общения : энцикл. словарь / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2015. – 671 с.
9. Мясичев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясичев. – Л. : ЛГУ, 1961. – 422 с.
10. Непомнящая, Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет / Н. И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.04.2018

Ivanyuk Yu.E. Assessment of the Sustainability of the Professional Position of Educators-Psychologists

The article presents the theoretical substantiation of the professional position of a psychologist as an interpersonal relationship of a specialist and to a client, which has three main components: cognitive, emotional and behavioral. The results of a comparative analysis of the data content in one group of psychologist educators are discussed, conducted with an interval of 10 years. The data obtained prove the stability of the content of all components of the professional position.

УДК 159.96

Е.Е. Марченко¹, Е.В. Орловцева²*¹канд. психол. наук, ст. преподаватель каф. психологии развития
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина**²студент 4 курса социально-педагогического факультета
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина**e-mail: ¹Elena_mar@mail.ru; ²super.k123k2013@yandex.by***ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ
КАК ЗНАЧИМАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Показано, что неопределенность, как неотъемлемая характеристика жизнедеятельности, может выступать и как стрессогенный фактор, и как фактор, способствующий развитию субъектных качеств. Рассмотрены механизмы, обеспечивающие толерантность к неопределенности. На основе эмпирического исследования установлено, что при высоком разнообразии в самооценке собственной толерантности к неопределенности студенты в целом склонны довольно высоко оценивать свою способность управлять собственной жизнью. Обнаружены расхожения субъективной и объективной оценки толерантности к неопределенности у студентов.

Введение

На постсоветском пространстве образование было (и зачастую во многом остается) направленным на подготовку подрастающего поколения к усвоению готовых, «шаблонных» способов решения задач в определенных условиях (Д.И. Фельдштейн, А.Г. Асмолов [1], Д.А. Леонтьев [2], Г.А. Цукерман [3] и др.). Развитие способности действовать в ситуациях с новыми, неизвестными условиями, умение оперативно переорганизовывать свою деятельность в непредсказуемых условиях в качестве отдельной, а тем более первостепенной задачи образования стало выделяться относительно недавно. Данная проблема начала активно разрабатываться в рамках гуманистической психологии и на фоне смены парадигм образования приобрела особую значимость (Р. Мэй, К. Роджерс, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, А.Г. Асмолов, В.А. Янчук и др.). Исследователи указывают, что особенно явно неопределенность представлена в ситуациях выбора, когда перед человеком открываются варианты различных исходов [1; 2; 4–6]. Именно в таких характеристиках и открывается будущее перед выпускником высшей школы.

Современный этап развития общества характеризуется динамичностью рынка труда. Как следствие, все чаще студенты сталкиваются с тем, что за период обучения в вузе профессии, которые были престижными на момент поступления, теряют свою актуальность, а на их место выдвигаются новые специальности. В подобных условиях построение профессиональной карьеры представляет собой жизненный вызов. Статистика указывает, что с каждым годом число людей, получающих второе образование в период обучения в вузе, а также кардинально меняющих профессиональную сферу сразу же после получения диплома, возрастает [7]. Поэтому в контексте организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся высшей школы особое внимание привлекает феномен толерантности к неопределенности, а практическое решение обозначенных проблем опирается на знание психологических закономерностей и механизмов становления и функционирования толерантности к неопределенности.

Психологическая квалификация ситуаций неопределенности и толерантности к неопределенности

Исследователи солидарны в том, что неопределенность является имманентной характеристикой бытия (И. Ялом, С. Мадди, А. Лэнгле, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев,

А.В. Петровский и др.). Как отмечает А.Г. Асмолов, встреча с ситуацией «пойди туда, не зная куда, найди то, не знаю что» в реальной жизни «является скорее правилом, чем исключением» [1, с. 133]. Утверждение об активном, творческом, а не приспособительном характере жизнедеятельности человека в гуманистической психологии также строится на том факте, что жизненные обстоятельства человека крайне редко представляют собой повторение уже знакомых ситуаций. При этом в современном мире можно говорить об «усилении» и расширении неопределенности в различных сферах (экологической, политической, экономической и т.п.), что также повышает актуальность научного осмысления данного феномена. Тем не менее «статус» самих ситуаций неопределенности в практической психологии остается весьма неопределенным.

Неопределенность можно рассматривать как результат оценки субъектом ситуации, имеющей несколько возможных исходов или содержащей непредвиденные события при необходимости принятия решения. Следовательно, неопределенность может быть связана с различными аспектами ситуации. Как правило, выделяют следующие виды неопределенности: временную (К.А. Абульханова-Славская), неопределенность относительно качественных и количественных параметров события, неопределенность взаимосвязи между событиями [8]. На основе работ Т.В. Корниловой можно дифференцировать неопределенность относительно предметных ситуаций или ситуаций взаимодействия с другими людьми [9]. К вышеперечисленным типам можно добавить и смысловую неопределенность, соотносящуюся с уровнем мотивов в деятельности [10]. Таким образом, глобально можно говорить о неопределенности *внешних объективных (предметных, межличностных) и/или внутренних субъективных* условий деятельности (убеждений, мотивов, целей, отношений самой личности и т.п.).

Вместе с этим с точки зрения влияния неопределенности на человека можно говорить о двояком отношении к неопределенности бытия. Исследователи отмечают, что личность в целом стремится к снятию личностной неопределенности и незавершенности. Однако это «снятие» может осуществляться кардинально по-разному. С одной стороны, неопределенность традиционно рассматривается как хаос, т.е. как нежелательное, «неправильное» состояние. Это находит отражение и в том, что ситуации неопределенности в психологии, как правило, рассматриваются через призму понятия «толерантность/интолерантность к неопределенности» (tolerance for ambiguity, tolerance for uncertainty / intolerance of uncertainty). Неопределенность может побуждать защитные реакции, ведущие к избеганию, игнорированию неопределенности. Также отмечается, что ситуации неопределенности могут блокировать процессы осознания и даже выступать в качестве «трансогенного фактора» [11–13]. Например, подобное негативное влияние на личностную саморегуляцию поведения обнаруживается при конформизме [12].

С другой стороны, отмечается и развивающий потенциал ситуаций неопределенности. Так, еще В. Штерн указывал, что именно проблемы высекают искры сознания. Рассмотрение ситуаций неопределенности в качестве катализирующих рефлексию основывается на понимании осмысленности как фундаментальной характеристики личностного, как собственно человеческого способа жизнедеятельности (А. Маслоу, В. Франкл, С.Л. Рубинштейн, М.К. Мамардашвили, К.А. Абульханова-Славская). Л.И. Анцыферова указывает на значимую роль понимания и когнитивной оценки, от которых зависит адекватный выбор стратегий поведения. Она вводит термин «когнитивное оценивание», определяя его как «процесс распознавания особенностей ситуации, выявление негативных и позитивных ее сторон, определение смысла и значения происходящего» [14, с. 7]. Другие авторы отмечают, что для преодоления неопределенности важна не столько оценка, сколько осмысление [12; 15].

Не отрицая взаимосвязи процессов понимания и осмысления, стоит отметить, что они сущностно отличны по психическому статусу. Понимание представляет собой

соединение новой информации с уже имеющейся и затрагивает сферу сознания. Осмысление – это всегда установление соответствия между ситуацией (событием) и системой собственных побуждений; связи, отношений между конкретной ситуацией, поступком и более широким кругом явлений.

В тех случаях, когда человек сталкивается с ситуацией, имеющей несколько возможных исходов (альтернатив), или когда ситуация именно так представляется самому человеку, возникает необходимость сделать выбор. Таким образом, любая неопределенность представляет собой проблему, требующую разрешения, а любая проблема имманентно включает в себя неопределенность: причин произошедшего, отсутствие шаблона поведения в ситуации, неожиданность или невозможность предсказания исхода и др.

В.С. Ротенберг рассматривает четыре возможных способа реагирования на ситуации неопределенности: пассивное поведение (отказ от поиска), стандартное (стереотипное) поведение, хаотичное поведение (беспорядочный перебор различных способов действия); поисковая активность (перебор различных вариантов решения при анализе удач и неудач) [8]. При этом исследования показали, что поисковая активность является важнейшим условием преодоления затруднения, что указывает на значимость личностного способа саморегуляции в данных ситуациях [16].

Характер влияния ситуаций неопределенности на функционирование сознания и саморегуляцию поведения в каждом конкретном случае будет зависеть от меры личностной зрелости человека. В исследовании Г.И. Катрич показано, что проблемно-конфликтная ситуация актуализирует доминирующий (типичный) уровень содержательно-смысловой направленности личности [17, с. 19]. Аналогичные идеи можно обнаружить и в работах других авторов [11; 13; 18; 19]. Таким образом, становится очевидным, что толерантность к неопределенности, с одной стороны, выступает характеристикой, которая отражает определенный уровень развития личности человека, а с другой – сама обеспечивает эффективность жизнедеятельности, а также возможности дальнейшего развития личности за счет выхода из «зоны комфорта».

На основе проведенного анализа работ русскоязычных и зарубежных авторов (Т.В. Корнилова, Н.В. Шалаев, И.Н. Леонов, Е.П. Кринчик, Э. Френкель-Брунвик, Г. Олпорта, Э. Фромм) можно заключить, что толерантности к неопределенности чаще всего рассматривается как способность человека сохранять эмоциональное благополучие и продуктивность в ситуации субъективной или объективной неопределенности обстоятельств и информации.

Механизмы толерантности к неопределенности в юношеском возрасте

Анализ исследований позволяет говорить о различных образованиях, процессах и личностных характеристиках, которые могут обеспечивать толерантность к неопределенности. В качестве одного из механизмов, обеспечивающих снятие неопределенности, рассматривают осознание конфликтных личностных смыслов [4; 20]. Различные ситуации и обстоятельства актуализируют различные мотивационные образования, которые могут противоречить друг другу. В таких условиях самосознание «выхватывает» прежде всего такие конфликтные личностные смыслы [20, с. 65]. Осознание противоречивых тенденций является основой для возможности их осмысления в контексте всей жизнедеятельности личности, ее мировоззрения и уже сознательного присвоения либо отвержения. Таким образом, рефлексивное самосознание обеспечивает единство, целостность и непротиворечивость внешней активности и содержания внутреннего мира человека. Также имеются данные теоретических и эмпирических исследований, которые позволяют говорить о том, что толерантность к неопределенности может быть сопряжена с внутренним локусом контроля как атрибутивной характеристикой личностного способа саморегуляции поведения [1; 2; 21]. На основе проведенного анализа мы

предположили, что юношеский возраст является периодом, когда, с одной стороны, за счет успешного развития на предыдущих этапах уже могут быть сформированы необходимые предпосылки (личностная рефлексия, дифференцированная самооценка, внутренний локус контроля и т.д.), а с другой – типичная социальная ситуация развития способствует, а в некоторых случаях даже требует актуализации толерантности к неопределенности. Однако исследований, описывающих особенности толерантности к неопределенности у современных обучающихся высшей школы в Республике Беларусь, нам обнаружить не удалось, что и определило цель эмпирического исследования.

Организация эмпирического исследования

При проведении исследования было использовано две методики: специально разработанная анкета и стандартизированный опросник. Вопросы анкеты были составлены на основе теоретического анализа работ, посвященных исследованию оценки толерантности к неопределенности и ее коррелятов. В данной статье представлены результаты обработки трех вопросов анкеты, направленных на выявление представлений респондентов об их способности к управлению собственной жизнью (субъектности) и толерантности к неопределенности. Опросник, разработанный Т.В. Корниловой, использовался для измерения трех аспектов толерантности к неопределенности: собственно толерантности к неопределенности (ТН), интолерантности к неопределенности (ИН) и межличностной интолерантности к неопределенности (МИН) [9]. Выборку исследования составили 64 респондента – обучающиеся высших учебных заведений (33 юноши и 34 девушки) в возрасте от 18 до 23 лет.

Самооценка респондентами способности управлять собственной жизнью

Рассмотрим особенности представлений респондентов о способности быть субъектом, т.е. управлять своей жизнью. Респондентам предлагалось на отрезке от 0 до 100 % отметить, в какой мере у них сформирована данная способность. На основе описательных статистик (таблица 1) в целом по выборке можно говорить о смещении эмпирического распределения в сторону значений, которые можно обозначить как выше среднего и высокие.

Таблица 1. – Описательные статистики данных самооценки респондентами способности управлять собственной жизнью

Аспект	Min	Max	Размах	Среднее	Дисперсия
Субъектность	15	100	85	69,27	332,563
Толерантность к неопределенности	5	100	95	56,78	732,934

На основе высоты самооценки способности управлять собственной жизнью были выделены три группы респондентов (таблица 2). Группу с условно низким уровнем самооценки способности к управлению собственной жизнью составили студенты с отметками в диапазоне от 0 до 40 %; для среднего уровня диапазон составил 41–70 %, а для высокого – от 71 до 100 %.

Таблица 2. – Уровни самооценки способности управлять собственной жизнью, число человек / % выборки

Пол	Уровень			Всего
	низкий	средний	высокий	
мужской	1 / 1,49	6 / 8,98	26 / 38,81	33 / 49,25
женский	6 / 8,96	19 / 28,36	9 / 13,43	34 / 50,75
всего	7 / 10,45	25 / 37,31	35 / 52,24	67 / 100

Расчет критерия Манна – Уитни показал, что по переживанию субъектности относительно собственной жизни между юношами и девушками имеются различия на высоком уровне значимости ($U = 0,215$ при $p \leq 0,01$). Было установлено, что для юношей типичным является высокий, а для девушек средний уровни переживания субъектности ($\chi^2 = 19,912$ при $p \leq 0,01$).

Также были проанализированы представления респондентов *о факторах, препятствующих полному контролю над собственной жизнью* (вопрос № 2 анкеты).

Следует отметить, что из числа обследованных студентов только два юноши и одна девушка сослались на отсутствие каких-либо причин. На основе контент-анализа полученных ответов оставшихся респондентов были выделены следующие семантические категории: генетика, личные качества, деньги, другие люди, политический строй / законы, религия, учеба/работа, случайные события.

По содержанию упоминаемых причин между мужской и женской подвыборками существенных различий не установлено. На уровне тенденции определенные различия выявлены в количественном плане. Чаще всего в качестве причин затруднений в реализации контроля над собственной жизнью респонденты упоминали «другие люди» (в мужской подвыборке – 23,68 % упоминаний, в женской – 25 %), а также «случайные стечения обстоятельств» (в мужской подвыборке – 23,68 % упоминаний, в женской – 22,73 %). По сравнению с юношами девушки чаще указывали среди мешающих субъектности причин «собственные качества» (в том числе лень, неумение совладать с эмоциями): в мужской подвыборке этот вариант ответа составил 18,42 % упоминаний, в женской – 22,73 %. В целом юноши сослались на меньшее число причин, чем девушки (38 против 44).

Субъективная оценка респондентами толерантности к неопределенности

Перейдем к описанию самооценки респондентами своего беспокойства из-за неопределенности жизни, которая выявлялась с помощью вопроса № 3 анкеты (таблица 3).

Можно говорить о достаточно широком разбросе данных при общем смещении эмпирического распределения в сторону средних значений. Это говорит о том, что, согласно собственным представлениям, обследованные студенты в целом не склонны переживать по поводу жизненной неопределенности.

Таблица 3. – Уровни самооценки толерантности к жизненной неопределенности, число человек / % выборки

Пол	Уровень			Всего
	низкий	средний	высокий	
мужской	7 / 10,45	14 / 20,9	12 / 17,91	33 / 49,25
женский	12 / 17,91	9 / 13,43	13 / 19,4	34 / 50,75
всего	19 / 28,36	23 / 34,33	25 / 37,31	67 / 100

На основе высоты самооценки были выделены три группы респондентов (таблица 3). При обработке ответов использовались аналогичные диапазоны, как и для вопроса о переживании контроля над собственной жизнью (низкий уровень – от 0 до 40 %, средний уровень – от 41 до 70 %, высокий уровень – от 71 до 100 %).

Расчет критерия Манна – Уитни показал, что ни по уровню, ни по доле трех уровней выраженности переживаний относительно ситуаций жизненной неопределенности между юношами и девушками нет значимых различий ($U = 0,41$ при $p > 0,05$; $\chi^2 = 2,098$ при $p > 0,05$).

Выраженность толерантности к неопределенности респондентов (по данным тест-опросника)

Описательные статистики по каждой из трех шкал опросника отражены в таблице 4. Наибольшее разнообразие проявлений обнаруживается у респондентов в проявлениях интолерантности к неопределенности (ИН).

Таблица 4. – Описательные статистики данных опросника

Шкала	Min	Max	Размах	Среднее	Дисперсия
Толерантность к неопределенности (ТН)	41	77	36	58,91	60,204
Интолерантность к неопределенности (ИН)	23	80	57	60,1	86,762
Межличностная интолерантность (МИН)	3	52	49	34,25	69,95

По данным статистического анализа, значимых различий в уровне выраженности трех аспектов толерантности к неопределенности у юношей и девушек нет ($U_{ТН} = 0,48$; $U_{ИН} = 0,525,5$; $U_{МИН} = 0,428,5$ при $p > 0,05$). Независимо от пола обследованные студенты обнаруживают преобладание средних значений выраженности обследованных качеств (рисунок).

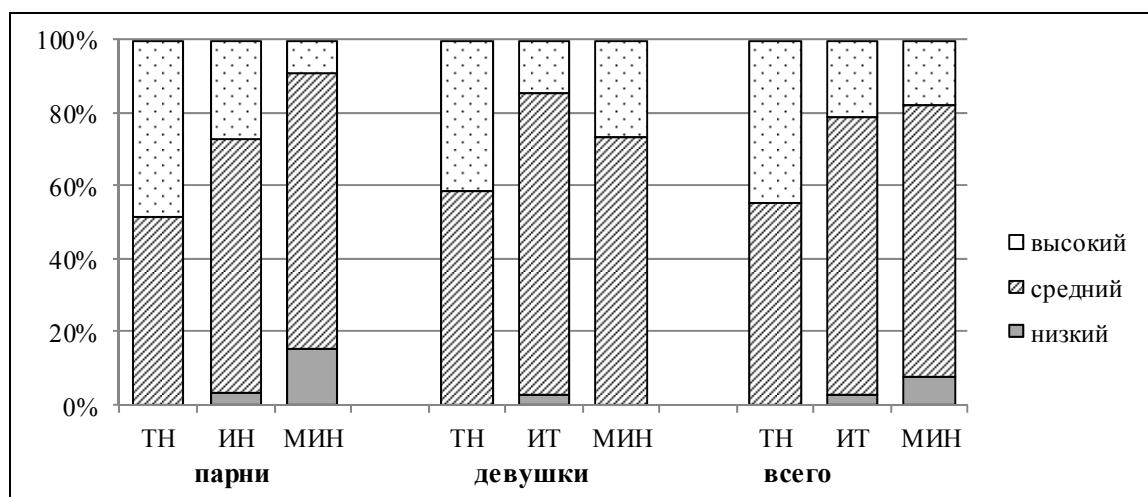


Рисунок. – Уровни выраженности трех аспектов толерантности к неопределенности (по данным опросника Т.В. Корниловой)

Взаимосвязь самооценки и объективной оценки толерантности к неопределенности

При сопоставлении выраженности трех аспектов толерантности к неопределенности, измеренных с помощью опросника Т.В. Корниловой у студентов с разным уровнем самооценки способности к управлению собственной жизнью, значимых различий установлено не было. Лишь на уровне тенденции обнаружено, что межличностная интолерантность (МИН), которая проявляется в стремлении к ясности и контролю в межличностных отношениях, дискомфорте в случае неопределенности отношений с другими, более выражена у студентов со средним, а не с высоким уровнем самооценки собственной субъектности ($U = 308$, $p = 0,052$).

Значимые различия в уровне межличностной интолерантности зафиксированы между студентами с разными уровнями самооценки толерантности к неопределенности. Установлено, что она в большей степени выражена у обучающихся со средним уровнем самооценки переживаний из-за жизненной неопределенности по сравнению

с обучающимися, которые оценили свою толерантность на высоком уровне ($U = 173$, $p = 0,021$).

Взаимосвязь толерантности к неопределенности и самооценки

Согласно расчету критерия ранговой корреляции Спирмена (таблица 5), статистически значимых взаимосвязей между изученными личностными особенностями установлено не было. Однако, так как в двух случаях статистический порог значимости превышен незначительно, можно говорить о наличии тенденций слабой положительной взаимосвязи между 1) уровнем самооценки студентами своей субъектности и 2) выраженностью у них толерантности к неопределенности ($r_s = 0,236$ при $p = 0,055$). Это свидетельствует в целом о совпадении самооценки респондентами способности к контролю над собственной жизнью и оценки их толерантности к неопределенности, проведенной с помощью стандартизированного опросника Т.В. Корниловой.

Вторая обнаруженная тенденция заключается в наличии слабой отрицательной связи между самооценкой толерантности к жизненной неопределенности и выраженностью, по данным опросника, межличностной интолерантности к неопределенности ($r_s = -0,234$, $p = 0,057$). Это также говорит о наличии тенденции совпадения данных субъективной и стандартизированной (объективной) оценки особенностей интолерантности студентов.

Таблица 5. – Данные статистического анализа взаимосвязи переменных

Шкала опросника	Статистика	Самооценка субъектности	Самооценка толерантности	ТН	ИН
ТН	r_s	0,236	0,149	–	0,225
	p	0,055	0,228	–	0,067
ИН	r_s	0,150	0,083	0,225	–
	p	0,227	0,504	0,67	–
МИН	r_s	-0,165	-0,234	0,074	0,204
	p	0,181	0,057	0,550	0,908

Тем не менее нельзя оставить без внимания и факт отсутствия значимых взаимосвязей результатов самооценки респондентами собственной толерантности и остальных шкал опросника, а также отсутствие корреляций в оценке проявлений трех аспектов толерантности к неопределенности (т.е. между шкалами опросника). Можно предположить, что в период ранней юности толерантность к неопределенности еще не является стабильной характеристикой, хорошо осознаваемой самим человеком, что объясняет различия ответов респондентов на разные вопросы анкеты и опросника.

Заключение

Проведенное исследование позволяет рассматривать толерантность к неопределенности как значимую характеристику обучающихся высшей школы, которая, с одной стороны, отражает особенности развития личности как интегративного образования, отвечающего за саморегуляцию и самодетерминацию активности, а с другой – выступает как предпосылка успешного решения задач возрастного и профессионального развития обучающихся.

В целом студенты склонны довольно высоко оценивать способность к управлению собственной жизнью. Более высокая самооценка собственной субъектности характерна для юношей, девушки же ссылаются на большее число факторов, препятствующих реализации их субъектности.

На фоне значительных различий в самооценке собственной толерантности в целом студенты склонны переоценивать выраженность у себя данного качества. Самооценка толерантности у студентов в большей степени совпадает с выраженностью у них толерантности в сфере межличностных отношений, чем с проявлениями толерантности или интолерантности к неопределенности в целом.

Полученные данные актуализируют необходимость разработки методик измерения толерантности к неопределенности экспериментального типа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл : Академия, 2007. – 528 с.
2. Леонтьев, Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // *Вопр. психологии.* – 1995. – № 1. – С. 97–110.
3. Цукерман, Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников / Г. А. Цукерман // *Вопр. психологии.* – 1998. – № 5. – С. 68–81.
4. Абульханова-Славская, К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности [Электронный ресурс] / К. А. Абульханова-Славская. – Режим доступа: http://www.sbiblio.com/biblio/archive/shorohova_psi/03.aspx. – Дата доступа: 27.08.2018.
5. Леушкина, Н. А. Педагогическое прогнозирование успеха на основе анализа личностных характеристик подростков / Н. А. Леушкина // *Вестн. БФУ им. И. Канта.* – 2010. – № 5. – С. 120–126.
6. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д, 1996. – 512 с.
7. Дополнительное образование взрослых [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/dop-obr/>. – Дата доступа: 15.03.2018.
8. Ротенберг, В. Образ Я и поведение [Электронный ресурс] / В. Ротенберг. – Режим доступа: http://rjews.net/v_rotenberg/3.htm. – Дата доступа: 11.03.2018.
9. Корнилова, Т. В. Новый опросник толерантности к неопределенности / Т. В. Корнилова // *Психол. журн.* – 2010. – Т. 31, № 1. – С. 74–86.
10. Марченко, Е. Е. Психологический анализ условий актуализации рефлексии смысловых оснований деятельности / Е. Е. Марченко // *Вестн. Брєсц. ун-та. Сер. філал. навук.* – 2009. – № 3. – С. 76–83.
11. Кучеренко, В. В. Измененные состояния сознания / В. В. Кучеренко, В. Ф. Петренко, А. В. Россохин // *Вопр. психологии.* – 1998. – № 3. – С. 70–78.
12. Лэнгле, А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия / А. Лэнгле. – 2-е изд. – М. : Генезис, 2004. – 128 с.
13. Чудновский, В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни / В. Э. Чудновский. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 768 с.
14. Анцыферова, Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л. И. Анцыферова // *Психол. журн.* – 1993. – № 2. – С. 3–16.
15. Леонтьев, Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>. – Дата доступа: 03.02.2018.
16. Цукерман, Г. А. Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер // *Вопр. психологии.* – 2007. – № 3. – С. 30–41.
17. Катрич, Г. И. Становление рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Г. И. Катрич ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т. – М., 1994. – 21 с.

18. Бодров, В. А. Когнитивные процессы и психологический стресс / В. А. Бодров // Психол. журн. – 1996. – Т. 17, № 4. – С. 64–74.
19. Мандрикова, Е. Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. Ю. Мандрикова ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2005. – 27 с.
20. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 156 с.
21. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 02.05.2018

Marchenko E.E., Orlovseva E.V. Tolerance to Uncertainty as an Important Students' Personality Trait

The article deals with the research on the tolerance to uncertainty in the system of students' personality traits. Uncertainty is considered as an attributive characteristic of existence, and it can be both a stress factor and a factor which contributes to the development of subjective qualities. Mechanisms providing tolerance to uncertainty are considered. It is empirically established that students show a high diversity in the self-esteem of their tolerance for uncertainty and high self-assessment of subjectness. Mismatches of the subjective and objective assessment of tolerance for students' uncertainty were found.

УДК 159.9:316.356.2; 159.9:64 + 159.9:316.37

В.Ю. Москалюк¹, О.М. Дубинко²¹канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии развития
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина²магистр психологии,
психолог Территориального центра социального обслуживания населения

Ленинского района г. Бреста

e-mail: ¹Victoria_1974@bk.ru**ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИХ КОНФЛИКТОВ
В МНОГОДЕТНЫХ И ОДНОДЕТНЫХ СЕМЬЯХ**

Определены сферы, в которых чаще возникают конфликты у супругов из многодетных и однодетных семей, типы взаимодействия в супружеских парах в ситуации конфликта. Представлены результаты эмпирического исследования индивидуально-специфических защитных моделей поведения у супругов из разных типов семей в конфликтных и психотравмирующих ситуациях. Установлено, что супруги из обоих типов семей чаще занимают в конфликтах пассивную позицию ухода или отказа от взаимодействия, не воспринимают объективно противоречивую ситуацию как конфликтную или воспринимают ее искаженно.

Введение

Изучением развития отношений, в том числе конфликтных, между супругами в семьях, воспитывающих одного ребенка, занимались Ю.Е. Алешина, Т.В. Андреева, Р.В. Овчарова, В.А. Сысенко, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и другие авторы, рассматривающие семью как многоуровневую и многофункциональную систему. В аналогичном ракурсе должна рассматриваться и многодетная семья, которая как объект психологического изучения представляет отдельный интерес в связи со своеобразием внутрисемейных отношений, наличием психологических особенностей большого количества ее членов и тесноты их взаимосвязи. Объектом психологических исследований многодетная семья стала с начала 90-х гг. XX в. в связи с изучением психологических особенностей детей, воспитывающихся в такой семье. Изучение психологических характеристик родителей и особенностей внутрисемейных отношений в многодетных семьях проводилось в отдельных исследованиях В.В. Бойко, В.А. Беловой, Л.Я. Гозмана, И.С. Деминой, В.Н. Дружинина, Н.А. Журавлевой. Вопрос изучения отношений супругов в многодетных семьях в разных аспектах их взаимодействия видится актуальным, так как многодетные семьи чаще других сталкиваются с материально-бытовыми и жилищными проблемами, проблемами трудоустройства родителей и др. Это, с одной стороны, может дестабилизировать жизнь семьи, а с другой – укрепить отношения супругов, совместно действующих и совместно преодолевающих возникающие трудности. Отдельный интерес представляют конфликтные отношения в многодетных супружеских парах, так как они являются малоизученными психологической наукой.

В целом интерес к проблеме конфликта является устойчивым на протяжении последних десятилетий, что обусловлено практическим запросом общества на профилактику, сопровождение и разрешение конфликтных ситуаций в разных его сегментах. В свою очередь, проблематика конфликтов имеет значение и для решения социально-психологических и психолого-педагогических проблем семьи, так как ее члены интенсивно и длительно взаимодействуют друг с другом, что нередко сопровождается трудностями в отношениях и, в частности, конфликтами, в том числе конфликтами в супружеской паре. По мнению О.Н. Громовой, «конфликт – это обязательный компонент семейной жизни, независимо от того, насколько счастливыми в браке являются супруги, всегда найдется повод для столкновения интересов, противопоставления сторон друг

другу» [1, с. 87]. Она считает, что конфликт – это столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, ролей, мнений, ценностей или взглядов участников взаимодействия [1, с. 13]. По оценкам специалистов, в 80–85 % семей происходят конфликты, а в остальных возникают ссоры по различным поводам [2, с. 283]. Такой уровень распространенности семейных конфликтов свидетельствует о дисгармонии в семейных отношениях, о кризисе, который переживает современная семья как социальный институт.

Семейный конфликт рассматривается как столкновение между членами одной семьи по поводу вопросов жизнедеятельности семьи, удовлетворения разнообразных потребностей ее членов, соответствия ролевого поведения ожиданиям [3, с. 329–334]. В семейный конфликт могут быть вовлечены разные члены семьи, но чаще их участниками являются супруги. Маркером неблагополучия в семейной паре является статистика разводов, которая в последнее время в Республике Беларусь устойчиво превышает показатели зарегистрированных браков, при этом супруги часто объясняют такое решение участившимися конфликтами. Наиболее существенна роль конфликта в период формирования семьи, когда супруги только начинают приспосабливаться друг к другу. Если в зрелой семье, полагает Н.А. Камнева, сфера конфликтов ограничена и причины ссор достаточно однообразны, то в молодой семье поводом для столкновений становится буквально все [4, с. 30–31]. Сталкиваются разнонаправленные мотивы и взгляды, и супружеская пара перестает быть «социальным домом», где человека принимают и защищают от невзгод внешнего мира, где ему дают понять, насколько он ценен как личность [5, 23–31]. Супружеский конфликт, таким образом, является разновидностью семейного конфликта, который возникает между супругами на основе нарушения этики супружеских отношений, биопсихологической несовместимости, противоположности интересов и потребностей, различных взглядов на воспитание детей, на отношения с родственниками и т.п. В этих и иных сферах интересы, потребности, намерения и желания супругов вступают в противоречия, порождая особо сильные и продолжительные отрицательные состояния. Однако при этом, полагает В.А. Сысенко, брачный союз может долгое время сохраняться благодаря другим факторам [6, с. 162–164].

Следует отметить, что сегодня конфликт перестал рассматриваться однозначно как сугубо негативное явление. Все чаще стали говорить о позитивном значении конфликта для развития отношений и личностного роста партнеров, что позволяет выделить деструктивные и конструктивные конфликты. Признаками деструктивного конфликта является недовольство исходом конфликтного взаимодействия, ощущение неизбежности новых столкновений, остающееся эмоциональное напряжение. Такие конфликты, как считает А.Н. Елизаров, снижают удовлетворенность браком у супругов, вызывая чувство непонятности, напряженности, раздражения и досады [7, с. 35]. Повторяясь, они могут закреплять указанные выше чувства, развить их до неприятия и отчуждения, когда само существование брака кажется тягостным и обременительным. Признаками конструктивного конфликта являются возникновение в результате столкновения позиций партнеров взаимоприемлемого решения и ощущение удовлетворенности.

Для выявления особенностей супружеских конфликтов в многодетных и однодетных семьях нами были использованы следующие методики: опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана [8, с. 280–286], опросник «Реакции супругов на конфликт» А.С. Кочаряна, Г.С. Кочаряна, А.В. Киричука [9, с. 107–111], методы математико-статистической обработки данных.

В исследовании приняли участие 120 человек в возрасте от 18 до 50 лет, проживающих в г. Бресте: супруги из многодетных семей с тремя и более детьми (30 семей) и супруги из семей с одним ребенком (30 семей).

Результаты исследования и их обсуждение

1. Анализ результатов методики «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» позволил выделить сферы, в которых чаще возникают конфликты у респондентов обеих выборок, а также определить типы взаимодействия в супружеских парах для каждой выборки респондентов.

Рассмотрим результаты опроса респондентов каждого типа семей.

Установлено, что у супругов из *многодетных семей* сферами, в которых чаще происходят столкновения и конфликты, являются проблемы отношений с родственниками и друзьями (32 % супругов), рассогласование норм поведения (28 %), проявление доминирования одним из супругов (28 %), расхождения во взглядах в отношении денег (25 %). Отметим, что каждый четвертый респондент выборки в указанных сферах был ориентирован на конструктивное взаимодействие в конфликте, активно выражал согласие с партнером. Активное выражение согласия чаще демонстрировали женщины, мужчины же чаще проявляли активность в конфликтах, относящихся к трем сферам: рассогласование норм поведения, проявление стремления к автономии, проявление ревности, что, вероятно, обусловлено гендерным фактором.

Стратегии взаимодействия в конфликте, относящиеся к деструктивным, супруги из *многодетных семей* выбирали редко, что можно рассматривать как положительную тенденцию. Примечательно, что в сфере воспитания детей столкновения у супругов из *многодетных семей* происходят редко; инициаторами конфликтов чаще выступают женщины, при этом решаются такие конфликты конструктивно.

У супругов из *многодетных семей* чаще фиксировались значения в интервале «нейтральное отношение к ситуации в семье (пассивное выражение несогласия или согласия)», причем у обоих супругов. Таким образом, эти супружеские пары находятся в «зоне риска», так как супруги в конфликте занимают пассивную позицию, а возникшие между ними проблемы не решаются и, следовательно, могут дестабилизировать отношения в семье. Мы выделили только 14 случаев (3 % от общего числа взаимодействий) сотрудничества супругов из многодетных семей в конфликтах, что свидетельствует о вероятности их конструктивного разрешения. Также в *многодетных семьях* в 44 случаев (9 % от общего числа взаимодействий) один из супругов занимает активную (конструктивную) позицию в конфликте, а другой с этой позицией соглашается, но не проявляет активности в разрешении конфликта, ориентируясь на стратегию приспособления в конфликтной ситуации (что трактуется нами как одновекторное взаимодействие). В этих семьях конфликтные ситуации могут решаться конструктивно, а взаимодействие супругов может быть плодотворным. Чаще всего, что показательно, так выстраиваются отношения в сфере проявления доминирования одним из супругов: такое сочетание стремления к доминированию и «конструктивности» в конфликте может быть значимо для *многодетных супружеских пар*, в которых сохранение целостности семейной структуры и быстрый поиск решения в конфликте важнее выяснения того, чья позиция «правильнее».

Определено, что сферами, в которых чаще происходят столкновения и конфликты у супругов из *однодетных семей*, являются проблемы отношений с родственниками и друзьями (42 % супругов), проявление стремления к автономии (37 %), нарушение ролевых ожиданий (32 % супругов), проявление ревности (33 %), расхождения в отношении к деньгам (32 %). Каждый четвертый респондент в указанных сферах был ориентирован на конструктивное взаимодействие в конфликте, активно выражал согласие с партнером. Мужчины из *однодетных семей* чаще занимают активную позицию в конфликте независимо от того, является ли она конструктивной или деструктивной, кроме сферы отношений с родственниками и друзьями и сферы отношения к деньгам, в которых мужчины и женщины одинаково активно сотрудничают.

Супруги из *однодетных семей* редко выбирали деструктивные стратегии взаимодействия в конфликте (активное выражение несогласия). Столкновения, разрешаемые деструктивно, возникают у супругов из *однодетных семей* в двух сферах: в сфере отношений с родственниками и друзьями, что может быть обусловлено проблемами с установлением границ семейной системы, а также в сфере проявления доминирования одним из супругов, что может быть следствием борьбы за главенство в паре, в семье. В вопросах воспитания детей у супругов из *однодетных семей* столкновения возникают в каждой четвертой паре, а их инициаторами чаще являются мужчины; решаются же эти конфликты как конструктивно, так и деструктивно.

У супругов из *однодетных семей* чаще фиксировались значения в интервале «нейтральное отношение к ситуации в семье (пассивное выражение несогласия или согласия)» у обоих супругов. Таким образом, супруги в таких семьях занимают пассивную позицию в конфликте, а возникшие между ними проблемы не разрешаются. Высокая вероятность конструктивного разрешения конфликтов может иметь место лишь в 12 случаях (2,5 % от общего числа взаимодействий) у супругов из *однодетных семей*, ориентированных на сотрудничество. У семи супружеских пар значения располагаются в разных интервалах по показателю вектора активности, что в терминах А.Л. Журавлева трактуется как контрастное взаимодействие и затрудняет не только разрешение конфликтов, но и взаимодействие в целом. В *однодетных семьях* в 39 случаях (8 % от общего числа взаимодействий) один из супругов занимает активную (конструктивную) позицию в конфликте, а другой с этой позицией соглашается, но не проявляет активности в разрешении конфликта, ориентируясь на стратегию приспособления в конфликтной ситуации. Таким образом, в этих семьях конфликтные ситуации могут решаться конструктивно, а взаимодействие супругов может быть плодотворным.

Согласно классификации А.Л. Журавлева, для респондентов данной выборки характерны следующие социально-психологические типы взаимодействия:

1) сотрудничество (выбирается респондентами данной выборки чаще других): оба партнера содействуют друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности;

2) противоборство: оба партнера противодействуют друг другу и препятствуют достижению индивидуальных целей каждого;

3) однонаправленное содействие: один из партнеров способствует достижению индивидуальных целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с ним;

4) однонаправленное противодействие: один из партнеров противодействует достижению целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с ним;

5) контрастное взаимодействие: один из партнеров старается содействовать другому, а второй прибегает к стратегии активного противодействия первому [10, с. 123–192].

Отметим, что контрастное взаимодействие зафиксировано только у супругов из *однодетных семей*, остальные типы взаимодействия представлены в обеих выборках в разной мере.

2. Анализ результатов методики «Реакции супругов на конфликт» позволил выявить индивидуально-специфические защитные паттерны поведения у супругов из разных типов семей в конфликтных и психотравмирующих ситуациях.

Мужчины в *многодетных семьях* чаще, чем женщины (47 против 33 %), демонстрируют неконструктивные установки по отношению к браку. В трех семьях были выявлены высокие значения показателя у обоих супругов, что можно рассматривать как неблагоприятную тенденцию в коммуникативной системе семьи. Высокие значения по шкале «неконструктивные установки на брак» зафиксированы у 37 % женщин и 33 % мужчин из *однодетных семей* (таким образом, каждый третий респондент не стремится к сохранению и поддержанию целостности семейной структуры). В семи

парах высокие значения были выявлены у обоих супругов, что также можно рассматривать как неблагоприятную тенденцию.

Супругами из *многодетных семей* психотравмирующая информация допускается в сознание за счет ее искаженной реинтерпретации (рационализация, изоляция, интеллектуализация и т.п.). Высокие значения данного показателя выявлены у 47 % женщин и 33 % мужчин; в трех парах результаты являются высокими у обоих супругов, что может препятствовать адекватному пониманию ими конфликтной ситуации. Женщины из *однородных семей* чаще, чем мужчины (43 против 37 %), склонны воспринимать конфликтную ситуацию искаженно, в семи парах результаты по данной шкале являются высокими у обоих супругов.

Супруги из *многодетных семей чаще* используют в ситуации конфликта тип защиты, который приводит к недопущению в сознание психотравмирующей информации (вытеснение, отрицание затруднений, регрессия и т.п.). Высокие значения выявлены у 37 % женщин и 27 % мужчин из *многодетных семей* и у 23 % женщин и 7 % мужчин из *однородных семей*, что может препятствовать осознанию ситуации взаимодействия как конфликтной, конструктивному решению конфликта еще на этапе его осознания. Различия по данному показателю являются статистически значимыми для мужской выборки (использовался U-критерия Манна – Уитни): $U_{\text{мп}} = 288$ при $p \leq 0.01$.

Женщины из *многодетных семей* чаще, чем мужчины, испытывают физический дискомфорт в психотравмирующей ситуации (43 % против 37 %). В семи парах значения являются высокими у обоих супругов. Можно предположить, что в этих парах возможен уход от решения конфликта. Когда один из супругов характеризуется высокими значениями данного показателя, то он может проявлять пассивность в разрешении конфликта, предпочитая стратегии ухода и приспособления, возможно, даже манипулирования партнером. В *однородных семьях* 27 % женщин и 30 % мужчин испытывают физический дискомфорт в психотравмирующей ситуации.

Заклучение

Новизна полученных результатов состоит в выборе для исследования малоизученного аспекта «супружеские конфликты в многодетных семьях», а также в эмпирическом определении особенностей супружеских конфликтов в многодетных семьях, которые проживают в г. Брест.

Результаты проведенного исследования показали, что респонденты из многодетных и однородных семей чаще занимают в конфликте пассивную позицию несогласия или согласия. Это значит, что возникшие между супругами проблемы не решаются, а используемая наименее конструктивная для решения конфликтов стратегия ухода от взаимодействия в принципе не позволяет даже включиться в его решение.

Конструктивные стратегии взаимодействия, такие как сотрудничество и однопавленное содействие (в терминах А.Л. Журавлева), применяет лишь каждый четвертый респондент в группах многодетных и однородных семей. Стратегии взаимодействия в конфликте, относящиеся к деструктивным, супруги из многодетных и однородных семей выбирают редко.

Для супругов из обоих типов семей сферами, в которых чаще происходят столкновения и конфликты, являются проблемы отношений с родственниками и друзьями, расхождение в отношении к деньгам. Для супругов из многодетных семей сферами, в которых также чаще происходят столкновения и конфликты, являются несогласование норм поведения, проявление доминирования одним из супругов, для супругов из однородных семей – проявление стремления к автономии, нарушение ролевых ожиданий, проявление ревности. Активное выражение согласия чаще демонстрируют женщины из многодетных семей, мужчины в таких семьях чаще проявляют разновектор-

ную активность в конфликтах, относящихся к сферам рассогласования норм поведения, проявления стремления к автономии и ревности. Активную позицию в конфликте независимо от того, является ли она конструктивной или деструктивной, чаще занимают мужчины из однодетных семей. Одинаково активно супруги из однодетных семей сотрудничают в сфере отношений с родственниками и друзьями и в сфере отношения к деньгам.

В сфере воспитания детей столкновения у супругов из разных типов семей происходят редко. Инициаторами конфликтов в многодетных семьях чаще выступают женщины, при этом решаются такие конфликты конструктивно, что может косвенно свидетельствовать в пользу непротиворечивости стратегий воспитания у супругов в таких семьях. Инициаторами конфликтов в однодетных парах чаще являются мужчины, решаются эти конфликты как конструктивно, так и деструктивно.

Супруги из многодетных семей чаще используют в ситуации конфликта тип защиты, который приводит к недопущению в сознание психотравмирующей информации (вытеснение, отрицание затруднений, регрессия и т.п.), при этом указанные различия статистически значимы при сравнении мужчин из многодетных и однодетных семей. Такое отношение к конфликтам свидетельствует о тенденции к уходу от его решения и отрицанию вероятности возникновения разногласий с партнером, что согласуется с данными по первой методике. Супруги из однодетных семей чаще склонны воспринимать конфликтную ситуацию искаженно, используя такие защитные механизмы, как рационализация, изоляция, интеллектуализация и др.

Склонны воспринимать конфликтную ситуацию искаженно и женщины из многодетных семей, что может затруднять поиск адекватных способов разрешения конфликтов. Мужчины в многодетных семьях чаще демонстрируют неконструктивные установки по отношению к браку, а женщины в многодетных семьях испытывают физический дискомфорт в психотравмирующей или конфликтной ситуации.

Результаты исследования конкретизируют особенности протекания супружеских конфликтов в многодетных и однодетных семьях, что в дальнейшем может использоваться в практике психологического консультирования супругов, которые являются как многодетными, так и однодетными родителями и испытывают трудности в общении и решении конфликтных ситуаций.

Эмпирические данные, раскрывающие характер взаимодействия и реагирования супругов в конфликтной ситуации, могут быть использованы в процессе преподавания учебных дисциплин «Психология семьи», «Семейная психология и консультирование» «Социальная психология».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громова, О. Н. Конфликтология : курс лекций / О. В. Горомова. – М. : Экмос, 2000. – 151 с.
2. Емельянов, С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб. : Питер, 2004. – 400 с.
3. Анцупов, А. Я. Конфликтология : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
4. Камнева, Н. А. Причинная детерминация и особенности супружеских конфликтных ситуаций в молодой семье / Н. А. Камнева, И. В. Грошев // Вопр. соврем. науки и практики. – 2009. – № 5 (19). – С. 30–36.
5. Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. – М. : МПСИ, 2003. – 304 с.
6. Сысенко, В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. – М. : Мысль, 1999. – 173 с.

7. Елизаров, А. Н. Конфликт и динамика семейного развития / А. Н. Елизаров // Вестн. РАТЭПП. – 1995. – № 2. – С. 32–37.

8. Лидерс, А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / А. Г. Лидерс. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 431 с.

9. Кочарян, Г. С. Психотерапия расстройств и супружеских конфликтов / Г. С. Кочарян, А. С. Кочарян. – М. : Медицина, 1994. – 224 с.

10. Социальная психология : учеб. пособие / А. Л. Журавлев (отв. ред.) [и др.]. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 351 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.04.2018

Moskaliuk V.Y., Dubinko V.M. Features of Marital Conflicts in Families with one and Many Children

Features of conflict interaction between spouses from families with one and many children are discussed in the article. More common spheres of conflicts between spouses from families with one and many children families are defined, types of interaction in married couples during a conflict situation are described. Empirical research results about individual-specific protective behavior patterns of spouses from different families in conflict and psychotraumatic situations are presented. It has been found that spouses from both types of families are more likely to choose passive position in conflicts such as avoiding or rejection of interaction, do not perceive an objectively contradictory situation as conflict or perceive it in distorted way.

УДК 159.9:37.015.3

Т.Н. Кошик

*нач. отдела воспитательной работы с молодежью, преподаватель каф. психологии
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: ktn78@mail.ru*

ПЕЧАТНЫЕ И ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ ИЗДАНИЯ: АНАЛИЗ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Обсуждается проблема самостоятельного выбора обучающимися носителя учебной информации. Представлены результаты эмпирического исследования предпочтений студентов. Установлено, что сами обучающиеся выбирают печатные учебные издания. Сконструирована имплицитная модель изучения учебника студентами, образованная шестью категориями. Содержание данной модели включает в себя общее положительное отношение к учебнику, его функции, внутренние и внешние условия, важные, по мнению обучающихся, для изучения учебного материала.

Введение

Письменность является одним из ключевых факторов становления современной культуры, поэтому многие специалисты ставят знак равенства между Homo sapiens (человек разумный) и Homo legens (человек читающий) [1–3]. Однако с быстрым и повсеместным распространением электронных информационных устройств тысячелетиями складывающаяся культурная ситуация, в которой главным носителем социального опыта выступало письменное слово, начинает существенно изменяться. Уже десятилетие назад российскими социологами было установлено «разрастание социального массива, не нуждающегося в письменно-печатной культуре и довольствующегося ТВ, “общества телезрителей”» [1, с. 184]. И подобные тенденции наблюдаются во всем мире. К примеру, читательская активность 18–35-летних американцев за менее чем 20 лет сократилась на 28 %, т.е. читают в основном люди взрослого и пожилого возраста.

Среди социальных проблем, связанных с трансформацией традиционного печатного информационного кода, прежде всего отмечаются рост функциональной неграмотности подрастающего поколения [4, с. 158; 5, с. 245], а также увеличение числа алитератов – людей, обращающихся к письменной речи только под давлением жизненных обстоятельств [2, с. 13; 5, с. 245]. Аналогичные негативные феномены присутствуют и в высшей школе. Например, проведенные белорусскими психологами исследования академических компетенций студентов [6, с. 45–46; 7, с. 14] и анализ образовательной практики свидетельствуют о наличии у студентов разных лет обучения серьезных проблем с усвоением письменной информации, в том числе неумения использовать рациональные приемы ее поиска и переработки.

В условиях увеличения информационного потока, требующего постоянного обновления учебной информации, и усиливающейся коммерциализации образования все большую популярность приобретают электронные учебные издания. При их внедрении имплицитно полагается, что чтение печатного текста и чтение с монитора – это аналогичные виды деятельности.

Чтение является сложным навыком, для автоматизации которого (при отсутствии у субъекта психофизиологических нарушений) требуется несколько лет активной деятельности. Сам процесс чтения довольно редко становился предметом собственно психологического изучения, еще более редкими являются исследования чтения с электронных носителей информации. Сравнительный анализ чтения разных типов текстов показывает, что «текст и гипертекст являются хотя и родственными, но разными типами знаковых систем, взаимодействие с которыми... имеет и разные психологические

последствия для субъекта. В отличие от традиционного текста гипертекст более образный по форме и менее логически последовательный по содержанию; дающий большее разнообразие информации, но рассеивающий внимание; обеспечивающий более высокую скорость восприятия материала, но не его сознательную переработку» [8, с. 196]. Кроме того, «чтение с экрана монитора не способствует становлению навыка чтения ни в его операциональном, ни в содержательном компонентах» [8, с. 195].

Таким образом, указанные особенности влияния на читающего субъекта чтения с разных носителей информации позволяют полагать следующее: во-первых, изучение электронных учебных изданий продуктивно не для всех обучающихся, и поэтому их практическое использование нуждается в более дифференцированном подходе; во-вторых, при внедрении электронных учебных изданий требуется учет позиции самих студентов как субъектов образования. Данное эмпирическое исследование направлено на изучение предпочтений студентов в выборе типа учебного издания – печатного или электронного.

Организация исследования

В исследовании принимали участие 62 студента дневной и заочной форм получения высшего образования, обучающихся на физико-математическом, историческом и социально-педагогическом факультетах БрГУ имени А.С. Пушкина. Возраст респондентов – от 19 до 48 лет. Студентам предлагалась комбинированная анкета. Одна часть утверждений представляла собой вопросы закрытого типа, направленные на выявление отношения респондентов к чтению и некоторых читательских привычек. Другая часть вопросов представляла собой незаконченные предложения, относящиеся как к причинам выбора («Я люблю / не люблю читать учебники, потому что...»), так и к обоснованию его внешних («Для чтения учебника мне важно, чтобы вокруг...») и внутренних («Для чтения учебника мне важно, чтобы я...») условий. Аналогичные вопросы относились и к электронным учебно-методическим изданиям. Для обработки полученных данных использовались частотный и факторный анализы.

Результаты и их обсуждение

Подавляющее большинство студентов (88 %) не согласны с распространяющимся сегодня утверждением, что в XX в. чтение книг становится не актуальным, поскольку есть более мобильные и легко доступные источники информации. Вместе с тем время, уделяемое ими во внеаудиторной работе разным источникам информации, существенно отличается, составляя для Интернета порядка 4,5 часов, а для чтения книг 3 часа. Полученные данные еще раз подтверждают общую тенденцию редукции чтения [1, с. 166; 6, с. 48; 7, с. 14], которая присутствует и среди студентов.

Наиболее популярные среди студентов объяснения своего выбора носителя учебной информации отражены в таблице 1.

Таблица 1. – Выбор студентами носителя учебной информации, %

Я предпочту учебник, если учебный материал...		Я предпочту Интернет, если учебный материал...	
интересен	42	недоступен в печатном виде	40
структурирован и понятен	39	Нет ответа	13
есть только в учебнике	5	новый	10
доступен	3	интересный	8
В любом случае предпочту	3	сложно изложен в книгах	6

Как следует из представленных в таблице 1 данных, большинство студентов отстаивают свой выбор на печатных изданиях, обращаясь к интернет-источникам главным образом из-за отсутствия необходимой информации на бумажном носителе.

Качественный анализ ответов студентов относительно выбора ими бумажных или электронных учебных изданий позволил разделить респондентов на три группы.

1 группа (45 студентов – 73 % опрошенных); они однозначно предпочитают печатные источники, объясняя это следующим образом: «В отличие от электронных пособий лично у меня информация от прочтения и конспектирования учебника усваивается намного лучше», «Учебник намного удобнее по структуре и по содержанию», «Лучше воспринимаю информацию, чем с экрана компьютера».

2 группа (13 студентов – 21 % опрошенных); эти респонденты отмечают, что обращение к разным носителям информации вызывает у них затруднения. Объясняют они субъективные сложности изучения бумажных учебных изданий так: «Скучно», «Я слишком ленивый», «Много ненужной информации».

Аналогичным образом обозначают опрошенные и свое игнорирование электронных учебных изданий: «Надо начать учиться», «Почитаю, если интересно» и т.п. Следует отметить, у половины опрошенных данной группы наряду с декларативными утверждениями (просто «не люблю») отсутствовали какие-либо пояснения своего отношения к типу учебного издания, что свидетельствует о недостаточном уровне развития рефлексии и низком уровне сформированности умений самостоятельной учебной деятельности.

3 группа (4 студента – 6 % опрошенных); они в равной мере позитивно относятся и к печатным учебникам («Удобнее, когда учебник перед глазами. Не нужно прыгать по вкладкам на компьютере», «Нравится ощущать книгу в руках»), и к электронным изданиям («Можно быстро найти нужную информацию», «Мобильно»).

Ответы студентов первой группы позволили построить имплицитную модель выбора студентами классического учебника в качестве основного информационного ресурса. В итоге факторизации исходной матрицы данных (45 студентов на 40 вариантов ответов) было выделено 6 факторов, не случайных по своей валентности для опрошенных (обработка осуществлялась посредством метода varimax-вращения с помощью программы SPSS v. 16). В дальнейшем обсуждаются только те шкалы, нагрузка которых по определенному фактору превышает пятипроцентный порог статистической значимости ($r < 0,3$).

Первый фактор, описывающий 9,8 % общей дисперсии, составляют ответы, представленные в таблице 2. В содержании данного фактора присутствует положительная социальная оценка учебника и указывается его основная функция. Этот фактор можно обозначить «Учебник как источник знаний».

Таблица 2. – Ответы, образующие первый фактор «Учебник как источник знаний»

Привлекательно	0,993
Красиво	0,993
Всегда модно	0,993
Получение новых знаний	0,866

Второй (двухполюсной) фактор (6,9 % дисперсии) включает такие шкалы (таблица 3). На разных полюсах данного фактора содержатся противоположные по своему характеру внешние условия, необходимые студентам для учебной работы. Следует отметить, что, согласно результатам частотного анализа, тишина нужна 89 % обучающихся, спокойная обстановка – 20 %. Только 7 % студентов указали, что их чтению никакие помехи не мешают.

В целом данный фактор возможно обозначить как «Внешние условия изучения учебника».

Таблица 3. – Ответы, образующие второй фактор «Внешние условия изучения учебника»

Могу читать в любых условиях	-0,864
Нужна тишина	0,609
Спокойная обстановка	0,797

Третий конструкт (6,8 % дисперсии) образован высказываниями студентов, представленными в таблице 4. Содержание данного конструкта довольно однородно и легко объединяется в фактор «Учебник как средство саморазвития».

Таблица 4. – Ответы, образующие третий фактор «Учебник как средство саморазвития»

Развитие речи	0,948
Развитие мышления	0,803
Развитие логики	0,652
Саморазвитие	0,388

Четвертый фактор (5,8% дисперсии) описывается утверждениями, представленными в таблице 5. В данном факторе содержатся шкалы, указывающие на достоинства учебного издания. Это позволяет назвать его «Преимущества учебника».

Таблица 5. – Ответы, образующие четвертый фактор «Преимущества учебника»

Удобная структура	0,917
Удобное содержание	0,709
Систематизированная информация	0,655
Лучше усваивается содержание	0,492
Достоверная информация	0,370

Пятый, более сложный по своей внутренней организации двухполюсный фактор (5,4 % дисперсии) представляет собой дихотомию утверждений (таблица 6). Очевидно, что на разных полюсах данного конструкта присутствуют ответы, демонстрирующие отсутствие или необходимость включения механизмов саморегуляции при изучении учебника, поэтому его можно обозначить как «Саморегуляция при чтении».

Таблица 6. – Ответы, образующие пятый фактор «Саморегуляция при чтении»

Удовольствие	0,868
Нравится держать в руках	0,764
Интересно читать	0,609
Надо настроиться	-0,362
Не лениться читать	-0,399

Шестой фактор (5,2 % дисперсии) включает в себя шкалы, представленные в таблице 7. В данном конструкте объединены различные субъективные препятствия, возникающие у студентов при изучении учебника: выражение «надо читать» демонстрирует внешнюю мотивацию учения; указания на «сосредоточенность» и бодрость («отдохнувший») свидетельствуют о важности наличия некоторого оптимального уровня работоспособности; появление параметра «терпение» указывает на необходимость волевых усилий для продолжения данной деятельности.

В целом данный фактор можно обозначить как «Трудности изучения учебника».

Таблица 7. – Ответы, образующие шестой фактор «Трудности изучения учебника»

Надо читать учебник	0,867
Требуется сосредоточенность	0,634
Нужно терпение	0,359
Надо быть отдохнувшим	0,340

Таким образом, содержание имплицитной модели изучения печатного учебника показывает, что для самих обучающихся он выступает реальной «зоной ближайшего развития» (Л.С. Выготский), поскольку, с одной стороны, требует от них определенного напряжения когнитивных и волевых ресурсов, а с другой стороны, приводит к позитивным изменениям в указанных сферах личности. В силу малого объема ответов студентов относительно выбора ими электронных учебных изданий (2 и 3 группа) сконструировать имплицитную модель изучения учебных источников данного типа не представляется возможным.

Заключение

В выборе между учебником и Интернетом большинство студентов в учебной работе отдает предпочтение классическим учебникам, а к интернет-ресурсам обращаются только при недоступности определенной учебной информации на бумажном носителе или ее новизны. Это еще раз свидетельствует о необходимости активной и систематической методической работы преподавателей для обеспечения качества образования.

В выборе между печатным и электронным учебниками статистическое большинство студентов также предпочитают бумажные учебно-методические издания. Имплицитная модель, объясняющая выбор обучающимися данного типа изданий, образована шестью факторами, указывающими на общую положительную оценку бумажного носителя учебной информации («Преимущества учебника»), его основные функции («Учебник как источник знаний», «Учебник как средство саморазвития»), наличие субъективных («Саморегуляция при чтении», «Трудности изучения учебника») и объективных («Внешние условия изучения учебника») детерминант, обеспечивающих продуктивность данного вида самостоятельной учебной работы студента.

В целом и результаты теоретического анализа чтения с разных носителей информации, и полученные эмпирические данные о выборе студентами типа учебника показывают, что и в новых социокультурных условиях наиболее эффективным средством освоения знаний остаются печатные учебные издания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гудков, Л. Д. Российские библиотеки в системе репродуктивных институтов: контекст и перспективы / Л. Д. Гудков, Б. В. Дубин // Новое лит. обозрение. – 2005. – № 74. – С. 166–202.
2. Пацлаф, Р. Застывший взгляд: физиологическое влияние телевидения на развитие детей : пер. с нем. / Р. Пацлаф. – М. : Evidentis, 2003. – 220 с.
3. Постман, Н. ТВ формирует новый тип личности – взрослого ребенка : пер. с англ. [Электронный ресурс] / Н. Постман. – Режим доступа: http://media-ecology.-blogspot.com.by/2011/02/blog-post_17.html. – Дата доступа: 18.12.2015.
4. Каспаржак, А. Г. Российское школьное образование: взгляд со стороны: психолого-педагогический анализ результатов тестирования российских подростков в международном исследовании PISA–2000 / А. Г. Каспаржак // Вопр. образования. – 2004. – № 1. – С. 157–198.

5. Цукерман, Н. А. Хорошо ли читают российские школьники? / Н. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, М. И. Кузнецова // Вопр. образования. – 2007. – № 4. – С. 245.

6. Колышко, А. М. Научный текст в системе современного психологического образования / А. М. Колышко // Диалог. – 2014. – № 6. – С. 45–48.

7. Краснова, Т. И. Культура академической учебы студентов: дефициты и запросы / Т. И. Краснова // Диалог. – 2013. – № 5. – С. 14–17.

8. Медведская, Е. И. Текст и гипертекст: психологические особенности чтения и читателей / Е. И. Медведская // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія. – 2016. – № 2. – С. 191–198.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.03.2018

Koshik T.N. Printed and Electronic Publications: an Analysis of the Preferences of the Students

The article discusses the problem of self-selection of educational information carrier by the students. The results of empirical research of students' preferences are presented. It is stated that the students decided to opt printed publications. The implicit six category model of the textbook examination by the students is constructed. The contents of this model include general positive attitude to the textbook, its functions, internal and external conditions, which are important for the study of educational materials from the students' point of view.

УДК 159.9:37.015.3

В.В. Тарасов

аспирант 2 года обучения каф. психологии
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: kartushe@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ПЕДАГОГАМИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ С ПРИЗНАКАМИ ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Представлены результаты эмпирического изучения социальной перцепции педагогами начальных классов разных категорий обучающихся. Сбор данных осуществлялся посредством личностного семантического дифференциала. В итоге сравнительного анализа установлено, что понимание личности учащегося с признаками гиперактивности по сравнению с личностью нормативно развивающегося одноклассника отличается по следующим параметрам: 1) переоценка негативных нравственных качеств; 2) большая когнитивная сложность; 3) меньшая стереотипизированность.

Введение

В настоящее время увеличивается число детей с различными нарушениями и отклонениями в развитии. Одной из самых распространенных среди учащихся начальных классов категорией, имеющей объективные трудности поведения и освоения учебной деятельности, является категория детей с диагнозом синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Согласно статистическим данным, распространенность СДВГ в детской популяции колеблется от 3 до 20 %, но среди детей с трудностями обучения в школе она достигает 80 % [1, с. 4; 2, с. 9]. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью – это обратимая (возрастная) проблема развития, которая наблюдается у детей 3–15 лет, но чаще обнаруживается в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Согласно «Диагностическому и статистическому справочнику психических нарушений» (1989), СДВГ относится к группе экспансивных расстройств поведения, т.е. таких специфических нарушений, которые наносят больший вред другим людям, чем самому субъекту. Он также признается одним из клинических вариантов минимальной мозговой дисфункции (ММД), которая в настоящее время рассматривается как особая форма дизонтогенеза, характеризующаяся возрастной незрелостью отдельных высших психических функций и асинхронностью их развития [3, с. 172; 4, с. 93].

Один из пиков проявления синдрома гиперактивности приходится на возраст 6–7 лет, что становится существенным препятствием для адаптации ребенка в учреждении общего среднего образования [3, с. 174; 5, с. 130]. К семи годам происходит смена стадий интеллектуального развития, начинается созревание лобных отделов мозга, благодаря чему складываются предпосылки для формирования таких высших психических процессов, как произвольное управление деятельностью и абстрактное мышление. Поскольку функциональное созревание коры головного мозга у детей с СДВГ несколько замедленное, то школьные правила и нагрузки обычно оказываются для них слишком высокими. Несовпадение внешних требований и внутренних ресурсов вызывает срыв сложившихся в дошкольном возрасте компенсаторных механизмов нервной системы, в результате чего наблюдается ухудшение поведения. Поэтому нередко с момента поступления в школу ребенок становится нежелательным субъектом образования, ведь его поведение является мало предсказуемым и малоуправляемым для педагога.

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

Задача всестороннего изучения человека с целью его воспитания, заданная еще К.Д. Ушинским, остается традиционной актуальной для педагогической практики. Именно когнитивному компоненту в педагогическом общении посвящено значительное количество эмпирических исследований. И, как правило, результаты этих исследований свидетельствуют о недостаточном знании педагогами индивидуально-психологических особенностей учащихся [6, с. 270; 7, с. 4; 8, с. 252]. Эта проблема неполного и/или искаженного восприятия и понимания педагогом личности ребенка особенно актуальна для учащихся младших классов с признаками гиперактивности, поскольку неадекватность педагогической перцепции приводит к усугублению имеющихся у ребенка нарушений. Однако проведенный анализ показал, что имеющиеся в настоящее время научные исследования в основном сосредоточены на анализе самого ребенка с СДВГ и фактически не затрагивают изучения представлений и знаний педагогов об их особенностях, хотя именно «с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности» [9, с. 11]. Поэтому предметом данного исследования стало содержание знаний педагогов о личности учащегося с признаками гиперактивности.

Организация исследования

В исследовании принимали участие 120 педагогов начальных классов, работающих в городских и сельских учреждениях образования Брестской области, имеющих стаж от 5 до 25 лет и разные квалификационные категории. Для изучения структуры и содержания знаний педагогов о личности учащихся был использован «один из самых информативных и универсальных методов исследования социальной перцепции» [10, с. 62] – метод семантического дифференциала. В использованном в настоящем исследовании варианте семантического дифференциала экспериментальным материалом выступали 36 шкал, обозначающих различные личностные характеристики. При отборе шкал-дескрипторов были учтены следующие моменты.

Во-первых, чтобы избежать «навязывания» респондентам чуждого словаря, использовались те личностные характеристики, которые чаще всего применяют сами педагоги для описания школьника [11, с. 49].

Во-вторых, чтобы не пропустить какого-либо измерения личности, предлагаемые качества были отсортированы по факторам, выделенным в имплицитной теории личности, существующей в обыденном сознании [12, с. 28]. Таким образом, семантический дифференциал имманентно включал в себя все шесть суперфакторов, обозначающих ведущие личностные категории в русскоязычной культуре.

В-третьих, были заданы однополярные шкалы, поскольку их использование «дает дополнительную “степень свободы” в проекции когнитивных структур испытуемых на экспериментальный материал» [13, с. 206].

По заданным шкалам семантического дифференциала по 7-балльной шкале (от 1 до 7) респондентам предлагалось оценить двух конкретных учащихся: одного с признаками гиперактивности и «обычного» ребенка.

Обработка данных, полученных с помощью семантического дифференциала, осуществлялась стандартной процедурой факторизации – центроидный метод с подпрограммой varimax-вращения (SPSS v.16).

Результаты и их обсуждение

Итоги первичной обработки личностных профилей, усредненных для разных категорий учащихся, не выявили между ними статистически значимых различий ($t = 0,98$ при критическом $t = 2,63$ для $p < 0,01$). Однако качественный анализ наиболее высоко/низко оцененных педагогами личностных качеств обнаружил определенные особен-

ности понимания личности ребенка с признаками гиперактивности. Для удобства анализа его данные представлены в таблицах.

Таблица 1. – Оценка педагогами позитивных качеств разных категорий учащихся

Учащийся с признаками гиперактивности		«Обычный» учащийся	
Энергичный	6,1826	Аккуратный	6,2174
Общительный	5,8087	Уважительный	6,2000
Активный	5,7652	Любознательный	6,1826
Веселый	5,7043	Ответственный	6,1826
Жизнерадостный	5,4174	Послушный	6,1217

Как следует из представленных в таблице 1 данных, «пятерка» максимально оцененных педагогами личностных качеств учащихся отличается. В личности гиперактивного ученика в первую очередь отмечается высокий уровень активности в сочетании с позитивным психоэмоциональным состоянием. В личности «обычного» учащегося педагоги акцентируют внимание на наличие у ребенка самоконтроля и умений самоуправления поведением в соответствии с социальной иерархией.

Таблица 2. – Оценка педагогами негативных качеств разных категорий учащихся

Учащийся с признаками гиперактивности		«Обычный» учащийся	
Лицемерный	2,7565	Агрессивный	1,4649
Жадный	2,8957	Грубый	1,5263
Завистливый	3,0087	Лицемерный	1,6609
Высокомерный	3,0526	Завистливый	1,6930
Скромный	3,1130	Лживый	1,7739

Данные, содержащиеся в таблице 2, свидетельствуют, что и оцененные педагогами как минимально выраженные негативные личностные характеристики достаточно дифференцированы для разных групп детей. Во-первых, в личности учащегося с признаками гиперактивности фиксируются только моральные качества, а в личности «обычного» учащегося помимо них отмечаются еще и параметры дезадаптивности («агрессивный», «грубый»). Во-вторых, довольно существенно отличается и сам средний балл: негативные черты учащегося с СДВГ оцениваются как более выраженные, чем у «обычного» учащегося.

Таким образом, полученные данные говорят о присутствии феномена субъективизма педагогической оценки, впервые обнаруженного Б.Г. Ананьевым [6, с. 250]. Его содержание заключается в своеобразном отождествлении в сознании педагога уровня успеваемости и личности учащегося. Благодаря такому соединению позитивные личностные черты отличников переоцениваются, а негативные недооцениваются. Для слабоуспевающих наоборот: позитивные качества недооцениваются, а негативные переоцениваются. В нашем случае можно говорить о частичном присутствии данного феномена, а именно о переоценке педагогами отрицательных личностных черт ребенка с СДВГ (об этом свидетельствует и низкая оценка такого социально одобряемого качества, как «скромность»).

Результаты факторизации исходных матриц данных семантического дифференциала представлены в таблице 3 с указанием вклада фактора в общую дисперсию и нагрузкой образующих его шкал. Для анализа отобраны не случайные по своей субъективной значимости для респондентов факторы. В таблице 3 приведены только статистически значимые нагрузки для 36 коррелируемых переменных, а именно при $p \leq 0,01$, $r = 0,43$.

Таблица 3. – Факторная структура личности разных категорий учащихся

Ф	Учащийся с признаками гиперактивности		«Обычный» учащийся	
1	«Уникальность + Интеллект», 32,08 % дисперсии		«Аморальность – Послушание», 34,48 % дисперсии	
	Разносторонний	0,754	Лицемерный	0,870
	Любознательный	0,728	Лживый	0,869
	Умный	0,722	Агрессивный	0,844
	Внимательный	0,702	Грубый	0,790
	Яркий	0,646	Жадный	0,693
	Организованный	0,575	Завистливый	0,611
	Энергичный	0,547	Капризный	0,597
			Ябеда	0,537
		Высокомерный	0,536	
		Послушный	-0,526	
		Уважительный	-0,574	
2	«Активность в общении», 15,15 % дисперсии		«Активность в общении», 15,41 % дисперсии	
	Жизнерадостный	0,801	Веселый	0,808
	Общительный	0,798	Общительный	0,827
	Открытый	0,787	Энергичный	0,808
	Веселый	0,691	Жизнерадостный	0,788
	Активный	0,593	Открытый	0,739
			Яркий	0,741
		Активный	0,712	
		Любознательный	0,637	
3	«Моральный облик + Послушание», 7,01 % дисперсии		«Моральный облик», 6,35 % дисперсии	
	Добрый	0,774	Отзывчивый	0,773
	Ласковый	0,763	Ласковый	0,735
	Скромный	0,669	Добрый	0,508
	Уважительный	0,654		
	Послушный	0,593		
	Отзывчивый	0,566		
	Искренний	0,455		
4	«Психопатизация личности», 5,39 % дисперсии			
	Вспыльчивый	0,799		
	Упрямый	0,765		
	Агрессивный	0,658		
	Обидчивый	0,579		
	Грубый	0,549		
	Хитрый	0,533		
	Капризный	0,462		
	Завистливый	0,455		

Первое, что обращает на себя внимание при анализе данных таблицы 3, – это большая когнитивная сложность в сознании педагогов личности учащегося с признаками гиперактивности (4 категории) по сравнению с «обычным» учеником (3 категории). Данный факт хорошо объясняется законом осознания Э. Клапареда: в фокусе сознания чаще оказывается нечто непривычное, сопротивляющееся, а поведение учащихся с СДВГ как раз и отличается ненормированностью.

Категории познания личности «обычного» ученика не выходят за пределы трехмерного универсального семантического пространства «Оценка – Сила – Активность», выявленного Ч. Осгудом и его последователями [13, с. 201]. Это подтверждается имеющимися в педагогической психологии результатами исследований разных лет о недостаточном знании педагогами личности учащегося [6–9]. Содержание выявленных категорий в целом соответствует полученным ранее Е.И. Медведской данным [11, с. 55–56]. В первую очередь, это относится к ведущей двухполюсной категории, обозначенной как «Аморальность – Послушание». О существовании соблазна отождествления взрослыми управляемости ребенка с его другими позитивными качествами предупреждал

выдающийся педагог-гуманист Я. Корчак: «Надо остерегаться смешивать хороший с удобным» [14, с. 9]. Наибольшую субъективную значимость для педагогов именно негативных личностных черт можно объяснить конкретным воплощением воспитательной позиции, опирающейся на концепцию зла в ребенке, «выкорчевать которое и есть добро воспитания. В этой корчующей педагогике ребенок из субъекта социального взаимодействия превращается в объект воздействия, манипулирования. Вместо воспитания навыков опрятности и личной гигиены – борьба с нечистоплотностью, вместо воспитания щедрости – борьба с жадностью и т.п.» [15, с. 19]. Категория «Активность в общении» свидетельствует о фиксации педагогами открытости в общении и позитивного психоэмоционального статуса ученика, т.е. о его готовности к взаимодействию в «зоне ближайшего развития». Третья категория «Моральный облик», незначительная по своему объему и довольно однородная по содержанию образующих ее дескрипторов, полностью отвечает содержанию фактора «Эмоционально-нравственная оценка» в имплицитной концепции личности носителя русского языка [12, с. 29].

Анализ категорий, опосредующих понимание педагогами личности учащегося с признаками гиперактивности, демонстрирует отсутствие доминанты при обсуждении «концепции зла в ребенке». У этой категории учеников педагоги фиксируют прежде всего их личностную уникальность («разносторонний», «яркий»), а также интеллект. Поэтому по содержанию ведущих дескрипторов данный фактор обозначен в таблице 3 как «Уникальность + Интеллект». Вторая категория «Активность в общении» по своему содержанию фактически совпадает с аналогичной категорией в структуре личности обычного учащегося. Третья категория, обозначенная как «Моральный облик + Послушание», близка по своему содержанию ведущей категории в структуре личности «обычного» учащегося, но отличается от нее более позитивной оценкой. И только в четвертой, наименее весомой по субъективной значимости в выборке педагогов категории «Психопатизация» (полностью отвечающей содержанию аналогичной категории в имплицитной концепции личности [12, с. 30]) обозначены те личностные качества, которые отличают учащихся с признаками гиперактивности и которые являются наиболее частым предметом жалоб педагогов на консультативных приемах.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие основные выводы.

1. Профили личностных качеств, приписываемых педагогами детям, отличаются для разных категорий учащихся, что свидетельствует о понимании взрослыми определенных отличий ребенка с СДВГ от своих нормативно развивающихся одноклассников. Обнаружен феномен субъективизма педагогической оценки, в соответствии с которым отрицательные нравственные черты личности учащегося с признаками гиперактивности сильно переоцениваются педагогами. Под влиянием эффекта Пигмалиона этот субъективизм может выступать одним из факторов, провоцирующих учащегося с СДВГ на негативное поведение.

2. Факторная структура личности учащегося с признаками гиперактивности отличается от личности «обычного» ученика по двум основным параметрам: во-первых, она обладает большей когнитивной сложностью; во-вторых, ей присуща более позитивная валентность.

3. Более дифференцированное, индивидуализированное понимание педагогами начальных классов личности учащегося с признаками гиперактивности свидетельствует о продуктивности организации психопросвещения, направленного на гармонизацию межличностных отношений в системе «педагог – ученик». Такая работа представляется особо актуальной именно для детей с СДВГ, поскольку позитивные взаимоотношения

с педагогом как наиболее референтным лицом позволят не только предупредить две специфические для любого типа дизонтогенеза проблемы развития (хроническая неуспешность в учебной деятельности и риск личностной деформации), но и в целом оптимизировать образовательный процесс для всех учащихся класса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брызгунов, И. П. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М. : Изд-во ин-та психотерапии, 2002. – 96 с.
2. Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития : пер. с нем. / П. Альтхерр [и др.] ; под ред. М. Пассольта. – М. : Академия, 2004. – 160 с.
3. Ясюкова, Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников / Л. А. Ясюкова. – СПб. : Речь, 2003. – 384 с.
4. Шельшакова, Н. Н. Эмоциональные состояния детей с особыми образовательными потребностями / Н. Н. Шельшакова // Инновационные подходы в науке и образовании: теория, методология, практика : монография / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза, 2017. – С. 89–111.
5. Глозман, Ж. М. Проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью и подходы к его коррекции / Ж. М. Глозман, И. А. Шевченко // Вестн. Кемер. гос. ун-та. – 2013. – Т. 1, № 3 (55). – С. 129–137.
6. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки / А. А. Ананьев // Избр. психол. труды : в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева [и др.]. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 128–271.
7. Кондратьева, С. В. Учитель – ученик / С. В. Кондратьева. – М. : Педагогика, 1984. – 80 с.
8. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.
9. Реан, А. А. Психология познания педагогом личности учащихся / А. А. Реан. – М. : Высш. шк., 1990. – 80 с.
10. Шмелев, А. Г. Об устойчивости факторной структуры личностного семантического дифференциала / А. Шмелев // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. – 1982. – № 2. – С. 62–65.
11. Медведская, Е. И. Семантическое пространство личности школьников с разными уровнями успеваемости в сознании педагога / Е. И. Медведская // Вопр. психологии. – 2007. – № 5. – С. 47–56.
12. Шмелев, А. Г. Репрезентативность личностных черт в сознании носителя русского языка / А. Г. Шмелев, В. И. Похилько, А. Ю. Козловская-Тельнова // Психол. журн. – 1991. – Т. 12, № 2. – С. 27–41.
13. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
14. Корчак, Я. Как любить детей : пер. с чеш. / Я. Корчак. – Минск : Нар. асвета, 1980. – 80 с.
15. Каган, В. Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание / В. Е. Каган // Вопр. психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 14–21.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.02.2018

Tarasov V.V. Peculiarities of Teachers' Understanding of the Personality of a Pupil with Signs of Hyperactivity

The article presents the results of empirical study of social perception by primary school teachers of different categories of pupils. Data collection was carried out by means of a personal semantic differential. As a result of the comparative analysis it is established that understanding the personality of the pupil with signs of hyperactivity in comparison with the personality of a normatively developing classmate differs in the following parameters: 1) reassessment of negative moral qualities; 2) great cognitive complexity; 3) less stereotyping.

УДК 159.92

И.Е. Валитова

канд. психол. наук, доц., проф. каф. психологии развития
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: psycholev@brsu.brest.by

ЗАКОНОМЕРНОСТИ НАРУШЕНИЙ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ: К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ДИАДНОГО ВОЗРАСТА

Обсуждаются проблемы закономерностей возникновения нарушений психофизического развития у детей раннего возраста в условиях диадических отношений с близким взрослым (матерью). Обсуждена структура нарушений развития в раннем возрасте; описаны предпосылки, источник и условия психофизического развития ребенка; показана роль матери в создании благоприятных и патологических условий на уровне биологических особенностей, среды, деятельности и общения ребенка на протяжении раннего возраста.

Введение

Результаты ситуационного анализа, проведенного ЮНИСЕФ вместе с Правительством Республики Беларусь, выявили области, требующие повышенного внимания, инвестиций и совместной работы, к которым отнесены, в частности, семья и безопасная среда для всех детей, а также раннее вмешательство. Таким образом, теоретические и практические исследования особенностей психофизического развития и нарушений развития детей раннего возраста являются актуальными и практически значимыми в соответствии с реализацией национальных задач в области семьи, охраны материнства и детства.

Ранний возраст в отечественной (русскоязычной) специальной психологии исследован крайне мало по сравнению с дошкольным и школьными возрастами, на что указывает В.И. Лубовский в предисловии к фундаментальному руководству по специальной психологии [1]. Имеются лишь единичные указания на особенности развития детей с разными видами нарушений в раннем возрасте в учебном пособии по специальной психологии, созданном под руководством Е.С. Слепович [2].

Ранний возраст – период от одного года до трех лет – традиционно рассматривается как сензитивный период для развития ребенка, отличающийся высоким темпом психофизического развития; ребенок в этом возрасте легко подвергается вредоносному воздействию биологических и психологических факторов. В то же время ранний период онтогенеза называют «диадным возрастом» [3, с. 60–63], что означает неразрывную связь ребенка и матери (или другого близкого взрослого), а также существенную роль матери в возникновении или закреплении имеющегося нарушения у ребенка. Традиционно психическое развитие ребенка в период раннего возраста описывается как возрастной и индивидуальный процесс, при том что роль матери для развития ребенка является как важная и существенная. В современных исследованиях, посвященных развитию детей и его нарушениям в раннем возрасте, рассматриваются отдельные феномены влияния матери на психофизическое развитие ребенка и на возникновение нарушений в развитии. Однако целостная картина закономерностей нарушений развития ребенка в раннем возрасте еще не представлена.

В исследованиях нарушений психофизического развития ребенка раннего возраста роль матери фактически не рассматривается – исследуются факты и закономерности развития ребенка как автономного субъекта. Как пример – исследование О.Г. Приходько [4], выполненное в традициях коррекционной педагогики, в котором приведены многочисленные данные об особенностях развития моторного, познавательного, рече-

вого и социального развития детей раннего возраста с детским церебральным параличом. Автор эмпирически обосновывает типологию нарушений развития у этой категории детей, описывает возможности коррекционно-педагогической работы с ними, направленной на стимулирование развития разных развивающихся областей. При этом влияние матерей на психофизическое развитие детей не рассматривается.

По-другому характеризуют нарушения развития у детей раннего возраста в отдельных работах по психологии развития и специальной психологии. Так, в классических работах Л.И. Солнцевой, например, [5], посвященных закономерностям развития детей раннего возраста с нарушениями зрения, изначально рассматриваются два противоположных по результатам подхода к детям. Первый подход реализуется в условия стихийного развития и воспитания ребенка, когда взаимодействие с ним не соответствует его особенностям. Второй подход строится на основе учета возможностей и ограничений ребенка, а взаимодействие с ребенком направлено на развитие компенсаторных процессов, в котором стимулируется собственная активность ребенка и развиваются сохраненные функции. Л.И. Солнцева подчеркивает, что развитие незрячего ребенка с самого раннего возраста может пойти в разных направлениях, и это будут совершенно разные варианты достижений в развитии и структуры психических функций у детей.

В исследовании Ю.Ю. Улановой [6] показано влияние характеристик семейного взаимодействия на симптоматику кризиса трех лет у детей. Установлено, что симптомы возрастного кризиса проявляются у детей и при наличии благополучия в эмоциональном взаимодействии с матерью, но зрелость характеристик воспитания и родительского отношения автор предлагает рассматривать как ресурсы для успешного прохождения ребенком кризиса 3 лет, так как они способствуют снижению невротических реакций и ослабляют негативистские симптомы.

Г.Г. Филиппова утверждает: «В современной психологии влияние культурных и индивидуальных особенностей матери на развитие ребенка считается необычайно значимым, особенно это относится к направлениям, связанным с развитием личностных образований. Здесь можно отметить некоторое рассогласование в оценке роли матери в когнитивной психологии и психологии личности» [3, с. 20]. Имеющиеся научные данные не позволяют наполнить содержанием концепт «диадный возраст», поэтому требуется систематизация имеющихся результатов исследований и описание общих закономерностей нарушений развития у детей раннего возраста. Выявление общих закономерностей нарушений психофизического развития необходимо также для обоснованного определения содержания комплексной помощи детям в системе раннего вмешательства.

Закономерности психического развития ребенка в раннем возрасте анализируются представителями различных теорий в психологии развития, при этом теоретическая ориентация авторов находит отражение как в выявлении и описании феноменов, так и в трактовке процесса развития и определяющих его факторов. Аналогично представлены и подходы к рассмотрению закономерностей нарушений развития у детей.

Теории развития ребенка с начальных этапов истории детской психологии концептуально были организованы вокруг дихотомий «биологическое/социальное», «врожденное/приобретенное», «спонтанное/воспитанное», «объектность/субъектность». Различия между теориями сводились либо к приоритету одного из факторов в развитии ребенка, либо в разном количественном соотношении между ними.

Современные теории развития, основанные на принципе системности, при объяснении закономерностей развития ребенка включают многочисленные разноуровневые факторы и взаимодействие между ними. Наиболее актуальной в настоящее время является теория каскадов развития [7], в соответствии с которой процесс развития ребенка описывается как закономерный процесс, когда предшествующие условия могут быть связаны с различными вероятностями конкретных результатов: функция на одном

уровне или в одной области поведения влияет на появление функции в более поздно развивающихся областях. Эффективность в одной области компетенции за один период жизни становится «подпоркой», на которой развиваются заново формирующиеся области: другими словами, одна компетенция порождает другую. Понятие каскада развития включает серию взаимодействий между многочисленными факторами, кумуляцию последствий и эффекты распространения результатов взаимодействия. В теории каскадов выделяется так много взаимодействующих факторов, определяющих развитие ребенка, что наглядная модель представляет собой густую сеть линий, обозначающих их взаимное влияние.

Рассматривая нарушения развития ребенка, проблемы его психического здоровья, Э. Мэш говорит о необходимости их анализа в контексте трех основных уровней влияния (индивидуального, семейного и социального), а не только в контексте влияния факторов, относящихся к одному из этих уровней. Биологические факторы включают наряду с прочими генетические и нейробиологические влияния; к психологическим влияниям относятся поведенческие и когнитивные, а также влияния, связанные со сферой эмоций и взаимоотношений; к основным социальным факторам относятся типичные паттерны поведения в семье и культурные нормы [8, с. 57–65]. Таким образом, обсуждая закономерности нарушений психофизического развития в раннем возрасте, необходимо анализировать роль матери в этом процессе.

Роль матери в развитии ребенка раннего возраста рассматривалась в разных теоретических традициях. Впервые детско-материнские отношения анализировались представителями психоанализа: роль матери определялась ее способностью удовлетворять физиологические потребности ребенка и тем самым способствовать переживанию ребенком чувства удовольствия от удовлетворения физиологических потребностей и врожденных сексуальных и агрессивных влечений (А. Фрейд, М. Кляйн, Д.В. Винникотт) [9]. Развитие отношений ребенка с матерью в первые годы жизни рассматривается как процесс развития объектных отношений (А. Фрейд). Суть данного процесса состоит в том, что в ходе удовлетворения матерью потребностей и влечений ребенка у него формируется внутренний неосознаваемый образ матери («либидный объект»), характер которого существенно влияет на развитие Я ребенка, его самостоятельности, способности справляться с различными фрустрациями.

Существенный вклад в понимание отношений ребенка с окружающим миром, и в первую очередь, с матерью, был сделан Э. Эриксоном [10], который положил в основу стадий психосоциального развития противостояние между ребенком и социальным миром. Для понимания роли взрослых в развитии ребенка особенно ценной является идея о возможности двойственного пути развития ребенка на каждой стадии, что отражено в их названии. В первые годы жизни ребенок проходит стадию базового доверия против недоверия и стадию автономии против стыда и сомнения. Развитие ребенка в первые годы жизни может пойти по позитивному пути, и в этом случае ребенок учится доверять миру, отстаивать свое Я, упражнять свою волю. Или же развитие может пойти по негативному пути, и в этом случае ребенок приобретает чувство недоверия к миру, к другим людям, у него появляется чувство стыда и сомнения, которые происходят от осознания социальных ожиданий и внешнего давления. По какому пути будет осуществляться развитие ребенка, во многом определяется позицией матери: заботится ли она о том, чтобы не лишать ребенка груди слишком быстро, старается ли быть последовательной и предсказуемой в своих действиях, поддерживает ли автономию ребенка и его стремление проявить свою волю.

В теориях социального научения мать младенца как постоянный источник пищи и комфорта рассматривается также и как важный вторичный подкрепитель, вследствие чего ребенок становится зависимым от нее. Сила зависимости ребенка определяется

тем, насколько награждающей является мать, т.е. насколько часто она ассоциировалась с удовольствием и уменьшением дискомфорта. Представители теорий социального научения отмечают, что после рождения ребенок через повторяющееся удовлетворение собственных потребностей непрерывно получает опыт научения, суть которого связана с тем, что ребенок постепенно усваивает, какие его действия приводят к уменьшению внутреннего напряжения. Чаще всего ими оказываются действия, привлекающие внимание матери [9]. При этом роль матери состоит в постоянном подкреплении правильного поведения ребенка через удовлетворение его потребностей.

Существенные изменения во взглядах на роль матери в развитии ребенка в раннем детстве произошли благодаря исследованиям Х. и М. Харлоу, а также теории привязанности Дж. Боулби. Созданию данных теорий предшествовали факты, полученные в исследованиях, доказавших негативное влияние материнской депривации (отсутствие матери, ранняя временная разлука с матерью) на развитие ребенка. В своей теории привязанности Дж. Боулби сосредоточился на обеспечении чувства безопасности ребенка через установление специфической эмоциональной связи с матерью. Согласно Дж. Боулби и М. Эйнсуорт, привязанность – это длительная аффективная связь, которая характеризуется тенденцией к поиску и сохранению близости со специфическим объектом, особенно в ситуации стресса [11]. Близкий взрослый может стать объектом привязанности при условии, что он является доступным в ситуациях, когда ребенку нужна защита и комфорт. Качество привязанности ребенка к матери является важным показателем благополучного психоэмоционального развития ребенка в раннем возрасте. Привязанность влияет на систему представлений ребенка о себе и окружающем мире, на отношение ребенка к себе, на выбор способов построения отношений с другими людьми, на способность к эмпатии, пониманию эмоций других людей, на уровень познавательной активности ребенка, на устойчивость к стрессам и способность совладать с кризисными ситуациями.

Роль взрослого в развитии ребенка раннего возраста рассматривалась в теории культурно-исторического развития Л.С. Выготского через понятие социальной ситуации развития [12]. Л.С. Выготский определял социальную ситуацию развития как своеобразное, специфическое для данного возраста отношение между ребенком и окружающей его средой, как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа. Социальная ситуация развития означает специфическую для каждого возраста систему отношений субъекта к социальной действительности, отраженную в его переживаниях и реализуемую им в совместной деятельности с другими людьми. Продолжая линию Л.С. Выготского, М.И. Лисина разработала концепцию развития общения ребенка со взрослым. Согласно данной концепции, у ребенка в начале первого года формируется потребность в общении со взрослым. Предпосылкой возникновения данной потребности является врожденная потребность во впечатлениях, а условием – отношение близкого взрослого к ребенку как к личности (авансирование личности). На протяжении первых семи лет жизни характер потребности ребенка в общении меняется, что выражается в выдвигании на первый план одного из трех видов мотивов общения (личностные, деловые, познавательные) и изменении используемых ребенком средств общения (экспрессивно-мимические, предметно-действенные, речевые). В исследованиях, проведенных под руководством М.И. Лисиной, было экспериментально доказано положительное влияние взаимодействия взрослого с ребенком с учетом характера его потребности в общении на различные стороны развития ребенка.

Разные теории и подходы к характеристике психофизического развития ребенка в раннем возрасте дают основания для рассмотрения закономерностей нарушений (отклонений) развития у детей. Те причины, факторы, условия и переменные, которые

способствуют нормальному психическому развитию, могут помешать его течению, т.е. привести к отклоняющемуся развитию. В отечественной специальной психологии длительное время оперировали понятием «аномальное развитие», но в последние годы этот термин перестал удовлетворять ученых и практиков. При использовании термина «аномальный» акцент делается скорее на необычности ребенка, а не на особенностях процессов развития, которые наблюдаются при данной аномалии.

В работах Л.С. Выготского встречается другой термин – «уклонение развития» [13, с. 15]. В свою очередь, Л.С. Выготский ссылается на заимствование этого термина у немецкого детского психолога В. Штерна. Термин «уклонение» обозначает любое изменение в направлении развития ребенка, однако этот термин не получил применения в психологии. В последнее время был предложен термин «отклоняющееся развитие», который обозначает, что развитие ребенка отклоняется от того пути, по которому, развиваясь, проходит большинство детей. Используется также термин «психический дизонтогенез» (диз – нарушение, расстройство; онтогенез – индивидуальное развитие ребенка), которое понимается как отклонение от хода нормативного онтогенетического развития ребенка. При рассмотрении отклоняющегося развития допустимо использовать в качестве синонимов термины «нарушения в психическом развитии», «отклонения в развитии ребенка». Мы будем использовать термин «психофизические нарушения», подчеркивая необходимость анализа не только нарушений психических функций, но и их физиологических оснований, а также физического развития ребенка, что особенно важно в раннем возрасте.

Для описания закономерностей нарушений развития у детей раннего возраста мы предлагаем использовать систему понятий, описывающих закономерности нормотипичного развития детей, которая используется в отечественной психологии развития, основанной на концепции Л.С. Выготского и получившей дальнейшее развитие в работах А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Л.И. Божович:

- 1) «предпосылки психического развития» – биологические особенности организма, нервной системы ребенка, индивидуально-типологические особенности;
- 2) «источник психического развития» – социальная среда, окружающая ребенка; в нее включаются предметная среда и социальное окружение;
- 3) «условие психического развития» – собственная активность ребенка, проявляющаяся в двух формах – его деятельности и общении с окружающими;
- 4) «движущие причины» – создание и разрешение противоречий между потребностями и возможностями ребенка в процессе развития.

Модель нормативного, или нормотипичного, психофизического развития ребенка в условиях диадического взаимодействия с матерью была описана нами в работе [14]. В данной статье мы представляем модель возникновения и разворачивания нарушений психофизического развития ребенка раннего возраста в диадических отношениях с матерью. Основанием для построения этой модели являются идеи Л.С. Выготского о структуре дефекта как соотношения между первичным, вторичным и третичным нарушениями [13]. Эти идеи получили дальнейшую разработку в исследовании В.В. Лебединского [15]. Первичное нарушение – это нарушение, которое вытекает непосредственно из биологического характера расстройства и которое отражает сущность, характер и степень поражения головного мозга и анализаторов. Вторичное нарушение возникает опосредованно, как результат развития ребенка в условиях первичного нарушения. Можно прогнозировать возникновение вторичных нарушений, опираясь на закономерности психического развития, следовательно, можно предотвращать их появление или воздействовать на них с помощью психолого-педагогических коррекционных средств, полностью устраняя или (что чаще) ослабляя их влияние на дальнейший ход психического развития ребенка. В.В. Лебединский описывает несколько механизмов

возникновения вторичных нарушений у детей, развивающихся в условиях первичных дефектов. Вторичное нарушение может иметь и определенную структуру, включая в себя не одну, а несколько функций, и это вторичные нарушения разного порядка. Третичное нарушение отражает социальную ситуацию развития ребенка и характеризует особенности его отношений с окружающими и развитие личности ребенка.

Первичное нарушение в развитии ребенка соотносится с предпосылками, а вторичные и третичные нарушения складываются в условиях собственной деятельности ребенка и общения с близкими взрослыми в социальной и предметной среде.

Для анализа процесса отклоняющегося развития и разработки типологии вариантов нормально развивающегося ребенка А.Л. Венгер [16] использует синдромный подход, который конкретизирует идею социальной ситуации развития Л.С. Выготского. Синдромный подход основан на понимании психологического синдрома как комплекса взаимосвязанных проявлений, или психологических симптомов, и он характеризуется определенными условиями своего происхождения и высокой устойчивостью. Более того, психологический синдром понимается как «частный вариант психического развития» [16, с. 142]. Психологический синдром складывается внутри межличностной ситуации развития ребенка. Ядро психологического синдрома составляет взаимодействие психологического профиля ребенка, особенностей его функционирования и реакций социального окружения, которое понимается как функционирование взрослого. Реакции социального окружения понимаются как ответ социальной среды на особенности функционирования данного ребенка. Она состоит в поощрении одних форм поведения и наказании за другие, общей оценки ребенка, интенсивности общения с ним и зависит от взглядов, привычек, личностных особенностей и педагогических установок взрослых.

В соответствии с целью нашего исследования, идеи о структуре дефекта необходимо конкретизировать применительно к раннему возрасту. Мы полагаем, что описанные В.В. Лебединским механизмы вторичных нарушений не всегда «успевают» реализовываться на протяжении раннего возраста, так как возникновение вторичных нарушений относится к более старшим возрастам (например, нарушение словесно-логического мышления возможно только лишь в школьном возрасте; нарушение регулятивной функции речи также может появиться лишь в дошкольном возрасте и т.п.). Однако высокий темп развития ребенка в раннем возрасте способствует быстрому накоплению нарушений в развитии и особенно отставаний в развитии отдельных функций. Логично предположить, что механизмом вторичных и третичных нарушений в развитии ребенка раннего возраста является материнское воздействие, которое опосредует отношения психических функций в структуре развивающейся психики. Именно поэтому мы будем говорить о возникновении психофизических нарушений и о *процессе разворачивания* этих нарушений, которое происходит во взаимодействии ребенка с матерью, или в диалектическом взаимодействии.

Возникновение нарушений психофизического развития происходит на основе биологических предпосылок в виде поражений нервной системы, анализаторов. Роль матери в разворачивании нарушений состоит в неумении регулировать ритм сна и бодрствования ребенка, обеспечить его физический комфорт, в недостаточной стимуляции двигательной активности, в непринятии индивидуальных особенностей ребенка, в том числе вызванных нарушением. И если само биологически обусловленное расстройство нервной системы (в том числе головного мозга, анализаторов) исправить невозможно, то позиция матери может либо ослабить, либо усилить проблемы и трудности ребенка, вызванные биологически.

Источником психофизического развития ребенка рассматривается социальная среда, которая организуется близкими взрослыми. Роль матери в разворачивании нарушений развития у ребенка состоит в том, что она не формирует среды, адекватной пси-

хофизическим возможностям ребенка, не создает предметной и социальной среды, соответствующей возможностям и интересам ребенка. Роль матери в уменьшении действия патологических механизмов состоит в противоположных воздействиях.

В качестве условия развития ребенка выступает его собственная активность в форме деятельности и общения. Роль матери в разворачивании нарушений развития у ребенка состоит в ее неумении организовать обучение ребенка действиям с предметами, совместную деятельность с ребенком, в неумении оценить достижения ребенка в овладении предметной деятельностью. Эмоциональная доступность взрослого (матери) состоит в ее умении передать ребенку чувство безопасности и надежности мира, в организации общения с ребенком на уровне его потребностей, в создании зоны ближайшего развития ребенка, что способствует уменьшению патологических проявлений. Противоположная позиция матери, наоборот, способствует усилению патологических проявлений.

В ряде исследований отдельных видов нарушений развития у детей раннего возраста получены данные, подтверждающие необходимость рассмотрения процесса возникновения и разворачивания нарушений развития с позиций диадического подхода.

В классических исследованиях привязанности М. Эйнсворт [17] определены четыре вида привязанности ребенка к матери, из которых только один, получивший название безопасной привязанности, является благоприятным. В обзорной статье М. Licata [18] обобщены результаты исследований особенностей привязанности у детей раннего возраста с разными видами нарушений развития (дети с нарушениями слуха, зрения, с церебральным параличом, с интеллектуальной недостаточностью, с синдромом Дауна, с нарушениями речи, с аутизмом). Оказалось, что дети с различными телесными и/или умственными ограничениями выстраивают со своим ухаживающим взрослым такие же отношения привязанности, что и обычные, нормально развивающиеся дети. Однако дети с психофизическими нарушениями в среднем имеют более высокий риск установления небезопасной привязанности, так как взрослые испытывают большие трудности в понимании ребенка, в распознавании сигналов и являются менее чувствительными в реагировании на ребенка. Важными медиаторами являются также особенности самого ребенка, такие как коэффициент интеллекта, реактивность ребенка в ответ на социальные стимулы, наличие внешних видимых дефектов. Психическая стабильность и чувствительность родителей, общий уровень стресса, в котором находится семья, также имеют существенное значение для формирования безопасной привязанности у ребенка.

В работе [19] анализировались причины трудностей в поведении детей раннего возраста с нарушениями слуха. Показано, что эти дети испытывают трудности с пониманием речи, которые приводят и к нарушению внимания, к поведенческим трудностям, и в результате дети меньше общаются с матерью. Возникающие нарушения речи ассоциируются и с проблемами поведения детей как прямо, так и косвенно – через эффекты снижения активного внимания и нарушений коммуникации с близкими. В исследованиях привязанности у глухих детей подчеркивается, что более благоприятные условия для формирования привязанности складываются у глухих детей, воспитываемых глухими родителями, по сравнению с глухими детьми, воспитываемыми слышащими родителями. Это объясняется большей чувствительностью родителей и более адекватными способами их взаимодействия с детьми [20].

Взаимодействие матери и слепого недоношенного младенца исследовалось в работе Т.П. Кудриной [20]. Оказалось, что действия матерей по отношению к детям не соответствуют их психологическим особенностям: матери действуют так, как будто дети их могут видеть. В результате дети теряют интерес к происходящему, отвлекаются, быстро устают, выражают отрицательные эмоции. Такое поведение матерей препятствует формированию у детей ситуативно-личностного общения. Мать создает для своего слепого недоношенного младенца с самого его рождения условия сенсорной и социальной

депривации, что приводит к возникновению уже на самых ранних этапах развития ребенка вторичных нарушений в развитии. После специального обучения матерям удается изменить свои действия по отношению к ребенку, что приводит и к улучшению показателей его развития.

Снижение чувствительности матерей и несоответствие их действий возможностям и ограничениям детей раннего возраста с синдромом Дауна было описано в исследованиях Е.Б. Айвазян [21], С.Е. Иневаткиной [22], Г.Ю. Одинокковой [23], Н.Л. Плешковой и Р.Ж. Мухаммедрахимова [24]. Установлено, что уровень психического развития ребенка с синдромом Дауна (СД) в первые три года жизни качественно взаимосвязан с характеристиками поведения матери как в рамках взаимодействия с ребенком, так и в деятельности по его реабилитации: незначительное отставание в развитии ребенка соотносится с высокой чувствительностью матери к сигналам ребенка, ее эмоциональной отзывчивостью, близкой дистанцией в общении. На ситуации взаимодействия сказываются и особенности ребенка с СД, и поведение его матери: матери демонстрируют активный директивный стиль, и инициатором общения с ребенком СД чаще является мать, в то время как с нормально развивающимся ребенком – сам ребенок. Матери детей с СД компенсируют своей повышенной активностью низкую активность своих детей. Такая позиция матери не способствует развитию у детей социальных навыков.

Оценка уровня психического развития детей, рожденных после операции экстракорпорального оплодотворения, проведена в работе Е.В. Соловьевой [25]. Установлено, что дети подвергаются риску нормального развития опосредованно: через усложнение условий пренатального периода, через позицию матерей, для которых зачатие и беременность являются сверхценными состояниями. Матери, родившие детей в результате ЭКО, по сравнению с матерями, родившими ребенка в результате спонтанно наступившей беременности, чаще огорчаются в связи с проблемами поведения ребенка: они имеют завышенные ожидания относительно возрастных возможностей ребенка, видят детей более самостоятельными и имеют более высокие притязания к их сообразительности. Дети, рожденные в результате ЭКО, к концу первого года жизни реже имеют показатели нормативного развития и только к 3 годам достигают уровня развития нормально развивающихся детей.

Анализируя данные приведенных исследований, мы можем определить роль матери в возникновении и разворачивании нарушений развития детей раннего возраста с помощью следующих психологических понятий:

- 1) отношение матери к имеющемуся у ребенка нарушению (насколько мать принимает или отвергает наличие нарушения);
- 2) чувства матери, ее образ себя как матери и его соответствие образу идеальной матери;
- 3) образ ребенка у матери, полнота и точность восприятия матерью особенностей ребенка, в том числе отражающих само нарушение; степень соответствия реальному образу идеального ребенка этого же возраста;
- 4) взаимодействие матери с ребенком как процесс, в котором учитываются / не учитываются особенности нарушения ребенка, его возможности и ограничения; чувствительность матери к сигналам ребенка.

Итак, закономерности возникновения нарушений психофизического развития в контексте диадического подхода могут быть описаны следующим образом. В качестве биологических предпосылок у ребенка имеется врожденная или приобретенная патология нервной системы разной степени тяжести и симптоматики. С рождения ребенок вступает во взаимодействие с матерью, которая строит свое поведение по отношению к нему исходя из имеющегося у нее образа маленького ребенка, понимания правил обращения и общения с детьми. Если мать воспринимает ребенка как имеющего нарушение

ние, она фиксирует симптомы нарушений и направляет свои действия на устранение тех симптомов, которые ее беспокоят. Будучи недостаточно чувствительной к поведению ребенка в целом, не понимая его потребности, его возможности и ограничения, мать организует взаимодействие с ребенком интуитивно, что сужает позитивные возможности для развития ребенка. Образ ребенка у матери искажается в первую очередь из-за чувства неполноценности себя как матери. Поведение матери в отношении ребенка направляется также на достижение цели подтвердить свою значимость как матери, ее способность справляться с проблемами ребенка. В результате имеющиеся у ребенка симптомы нарушений не корректируются, они могут закрепляться, и появляются новые симптомы как вторичные нарушения. В результате ребенок в раннем возрасте приобретает еще более сложную структуру психофизических нарушений, чем это прогнозировалось изначально, исходя из имеющегося состояния ребенка на момент его рождения.

Заключение

В статье обоснован подход к анализу возникновения и разворачивания нарушений психофизического развития ребенка в раннем возрасте, основанный на понимании диадической природы данного возрастного периода. Представленный подход к анализу закономерностей психофизических нарушений у детей раннего возраста может использоваться для построения классификации или типологии нарушений. Данный подход может быть реализован также в системе семейно ориентированного раннего вмешательства, а также при анализе случаев в ситуации психологического консультирования при обращениях с запросом о наличии нарушений психофизического развития ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Специальная психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский [и др.] ; под общ. ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2005. – 464 с.
2. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012. – 511 с.
3. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 239 с.
4. Приходько, О. Г. Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / О. Г. Приходько. – М., 2008. – 47 с.
5. Солнцева, Л. И. Воспитание слепых детей раннего возраста. Советы родителям : практ. пособие / Л. И. Солнцева, С. М. Хорош. – 2-е изд. – М., 2004. – 128 с.
6. Уланова, Ю. Ю. Возрастно-половые и семейные факторы проявлений кризиса трех лет у детей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ю. Ю. Уланова : СПб., 2017. – 26 с.
7. Masten, Ann S. Developmental cascades / Ann S. Masten, D. Cicchetti // *Development and Psychopathology*. – 2010. – № 22. – P. 491–495.
8. Мэш, Э. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка / Э. Мэш, Д. Вольф. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.
9. Крэйн, У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крэйн. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 512 с.
10. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; под общ. ред. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
11. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби ; пер. В. В. Старовойтовой. – 2-е изд. – М. : Акад. проект, 2004. – 232 с.

12. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
13. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 3 : Проблемы развития психики. – 1983. – 368 с.
14. Валитова, И. Е. Закономерности развития ребенка в раннем периоде оттогенеза как основа раннего вмешательства / И. Е. Валитова // Вучон. зап. Брєсц. дзярж. ун-та : зб. навук. прац. – 2007. – Т. 3, ч. 1. – С. 104–114.
15. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 168 с.
16. Венгер, Л. А. Пограничные и отклоняющиеся варианты психического развития / А. Л. Венгер // Клиническая психология развития : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / А. Л. Венгер, Е. И. Морозова. – М. : Юрайт, 2018. – С. 102–148.
17. Colin, V. L. Human attachment / V. L. Colin. – Philadelphia : Temple University Press, 1996. – 391 p.
18. Licata, M. Bindung und Eltern-Kind-Interaktion bei Kinder mit Entwicklungsstörungen und Behinderung / M. Licata // Entwicklungsstörungen und Chronische Erkrankungen. Diagnose, Behandlungsplanung und Familienbegleitung. – München : Verlag Schmidt-Römhild, 2017. – S. 182–191.
19. Barkera, D. H. Predicting behavior problems in deaf and hearing children: The influences of language, attention, and parent-child communication / D. H. Barkera, A. L. Quittnera, N. E. Finkb // Developmental Psychopathology. – 2009. – № 21 (2). – P. 373–392.
20. Кудрина, Т. П. Преодоление трудностей в развитии общения матери и слепого младенца : дис. ... канд. психол. наук : 13.00.03 / Т. П. Кудрина. – М., 2015. – 224 л.
21. Айвазян, Е. Б. Феномен «непрерывающийся диалог» во взаимодействии матери с ребенком раннего возраста с синдромом Дауна / Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одинокова // Синдром Дауна. XXI век. – 2011. – № 2 (7). – С. 14–21.
22. Иневаткина, С. Е. Внутренняя позиция матери ребенка раннего возраста с синдромом Дауна : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / С. Е. Иневаткина. – М., 2009. – 214 л.
23. Одинокова, Г. Ю. Феномены общения ребенка раннего возраста синдромом Дауна / Г. Ю. Одинокова // Дефектология. – 2015. – № 2. – С. 56–63.
24. Плешкова, Н. Л. Особенности отношений привязанности у детей с синдромом Дауна / Н. Л. Плешкова // Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития / под ред. Р. Ж. Мухаммедрахимова. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 2007. – С. 240–249.
25. Соловьева, Е. В. Дети, зачатые посредством ЭКО: особенности психического развития [Электронный ресурс] / Е. В. Соловьева // Психол. наука и образование. – 2014. – № 1. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Soloveva.phtml>. – Дата доступа: 10.03.2018.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.04.2018

Valitova I.E. The Regularities of Child Psychophysical Developmental Disorders at an Early Age: to the Question of the Content of Dyadic Age

The article discusses the problems of regularities of occurrence and unfolding of psychophysical developmental disorders in young childhood in conditions of dyadic relations with a caregiver (child mother). The structure of developmental disorders at an early age is substantiated with the help of the following concepts: the prerequisites, the source, the conditions of the child's psychophysical development, the role of the mother in creating favorable and pathological conditions at the level of biological features, environment, activity and communication of the child during the early age.

ПАДЗЕІ

I. Швед

*д-р філал. навук, праф., праф. каф. рускай літаратуры і журналістыкі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна
e-mail: shved_inna@tut.by*

ДОМ ЯК КАНЦЭПТ І КАШТОЎНАСЦЬ

*Kozłowska-Doda, J. Paniaccio DOM u suczesnej belaruskaj mowie / J. Kozłowska-Doda. –
Lublin : Wydaw. Univ. Marii Curie-Skłodowskiej, 2015. – 241 c.*

Манаграфія Ядвігі Казлоўскай-Доды – лагічны вынік вялікай вышуковай (збіральніцкай і даследчай) працы яе аўтара ў галіне этналінгвістыкі. У працы зроблены акцэнт на разглядзе **дому** як культурнага канцэпту, стэрэатыпу. Аўтар падкрэслівае: яе мэтай з’яўляецца рэканструкцыя семантычнага адпаведніка аб’екта (прадмета) як аксіялагічнага паняцця з яго культурнымі канатацыямі. Важна адзначыць, што кніга выйшла на беларускай мове, і гэта дазволіла аўтару паказаць чытачу асабіста сабраны багаты матэрыял без перакладу на метамову, у працэсе якога, як вядома, нярэдка губляецца сэнс ілюстрацыйных прыкладаў. З іншага боку, Я. Казлоўская-Дода імкнецца папулярызаваць дасягненні люблінскай этналінгвістычнай школы не толькі ў Беларусі, але і за яе ўсходняй і паўднёвай межамі. Кніга адрасавана беларускаму чытачу і ўсім, хто цікавіцца беларускай мовай і культурай.

Большасць тэзісаў манаграфіі фармуляваліся раней у шэрагу артыкулаў, прысвечаных канцэпту **дом**, якія выйшлі ў навуковых выданнях Польшчы і Беларусі, аднак вялікая колькасць сабранага матэрыялу не была ў іх выкарыстана. У працэсе працы факталагічная база ўплывала на мадыфікацыю пэўных фармулёвак, а метадалагічны падыход да культурных канцэптаў і каштоўнасцей, распрацаваны міжнародным калектывам даследчыкаў пад кіраўніцтвам Ежы Бартмінскага, варты выкарыстання і развіцця.

Я. Казлоўская-Дода ў сваіх навуковых пошуках зыходзіць з таго, што моўна-культурны канцэпт уяўляе сабой апавяданне, пабудаванае па прынцыпах кагнітыўнай дэфініцыі, распрацаванай навукоўцамі на чале з Ежы Бартмінскім. У гэтым апавяданні павінна рагзлядацца ўяўленне прадмета карыстальнікамі канкрэтнай мовы, у ім павінны быць прадстаўлены ўсе рысы гэтага прадмета, а таксама ўсе веды пра гэты прадмет і яго ацэнка членамі канкрэтнай моўнай супольнасці. Мэтай манаграфіі было фармуляванне максімальнай (кагнітыўнай, семантычна-культурнай) дэфініцыі беларускага паняцця **дом**; такі падыход вядомы найперш з навуковых прац Анны Вяжбіцкай («Język, umysł, kultura») і Ежы Бартмінскага («Definicja leksykograficzna a opis języka»). Мінімальную ж дэфініцыю (таксанамічную, структурна-семантычную) знойдзем у працах М. Грахоўскага «Konwencje semantyczne a definiowanie wyrażen językowych» і «Obiekty, cele i metody definiowania a rodzaje definicji: zarys problematyki».

Канцэпт **дом** у беларускай мове і культуры даследавалі спецыялісты розных галін: фалькларысты, этнографы, этнолагі, літаратуразнаўцы, культуролагі, філосафы. Трэба, аднак, звярнуць увагу на тое, што ўяўленне **дому** звычайным карыстальнікам сучаснай беларускай мовы не было да гэтага часу прадметам асобнага лінгвістычнага даследавання. Аўтар у манаграфіі засяродзіла ўвагу на суб’ектыўным уяўленні прадмета, асобныя рысы якога можна лічыць стабільнымі і агульнымі для большасці карыстальнікаў. Гэтае ўяўленне вырастае з «наіўных ведаў», а таксама з агульнага для моўна-культурнай супольнасці досведу. Як адзначыла польская лінгвістка Рэната Гжэгарчыкова ў кнізе «Wprowadzenie do semantyki językoznawczej», моўныя з’явы цесна звязаны з антрапалагічнымі асаблівасцямі, і адзін і той самы рэальны прадмет у розных мовах людзі па-рознаму катэгарызуюць і інтэрпрэтуюць.

Аналіз паняцця *дом* у сучаснай беларускай мове праводзіўся на базе трох крыніц: сістэмных (лексікаграфічных, дэрыватаў, фразеалагічных адзінак, этымалагічных), эмпірычных (вынікі анкетавання) і тэкставых (артыкулы, мастацкія творы і інш.). Лексікаграфічныя дадзеныя паходзяць са слоўнікаў сучаснай беларускай мовы. Анкеты распаўсюджваліся сярод студэнтаў гуманітарных і тэхнічных факультэтаў пяці ўніверсітэтаў Мінска (цэнтральная частка Беларусі), Гомеля (паўднёвы ўсход), Брэста (паўднёвы захад) і Гродна (паўночны захад). У апытанні бралі ўдзел і жанчыны, і мужчыны – каля 100 чалавек у кожным універсітэце. Абавязковым пытаннем анкеты было такое: «Што з’яўляецца сутнасцю сапраўднага дому?». Тэкставыя дадзеныя (не менш за 300 фрагментаў) былі ўзяты з прэсы розных палітычных і ідэалагічных плыняў. Выкарыстаны таксама прыказкі (як найменшыя тэкставыя адзінкі), цытаты з мастацкай літаратуры, фрагменты школьных сачыненняў, выказванні з інтэрнэт-прасторы.

У манаграфіі разглядаюцца два варыянты кагнітыўнай дэфініцыі: сепарацыйны і інтэграваны. Падставай фармулявання інтэграванай дэфініцыі былі тры тыпы дадзеных: лексікаграфічныя, вынікі анкетавання і тэксты. Спачатку падаюцца матэрыялы са слоўнікаў, а потым робіцца рэканструкцыя паняцця *дом* у сучаснай беларускай культуры на базе міні-тэкстаў, сабраных у выніку анкетавання, а таксама з публіцыстыкі, літаратуры, Інтэрнэта. Слоўнікавыя дадзеныя дазволілі сфармуляваць мінімальную дэфініцыю *дом* (памяшканне + людзі + жыць + добра сябе адчуваць), а таксама вызначыць дадатковыя значэнні: «гаспадарка», «род», «дынастыя», «родныя мясціны».

Метафарычныя значэнні *дому*, якія аўтар даследуе на матэрыяле беларускіх прыказак, фразеалагізмаў, устойлівых параўнанняў, выявілі як станоўчую, так і адмоўную афарбоўку (канатацыю) слоў *хата* і *дом*. Станоўчыя ацэнкі адносяцца да якасці і чысціні памяшкання, а таксама сакралізацыі чалавекам жылля; *дом* не абмяжоўвае жыхароў, тут яны сябе адчуваюць упэўнена. Адмоўная канатацыя – гэта «беднасць», «адзінота», «холад», «бруд», «адсутнасць ладу і парадку». Фразеалагізмы з кампанентам *дом (хата)* могуць характарызаваць таксама чалавека (пазітыўна або негатыўна).

У працы звернута ўвага на тое, што асобныя фразеалагічныя адзінкі ўжо не ўжываюцца, паколькі не існуюць адлюстраваныя ў іх дэсігнаты (у *хаце*, як у *панскай святліцы*), іншыя змянілі значэнне (*хатня гаспадыня*, некалі ‘гаспадыня’, сёння, акрамя ўстарэлага значэння, ‘прыслуга’). У працы рэалізаваны семасіялагічны падыход (навуковы пошук скіраваны ад назвы рэальнага прадмета, ці моўнай адзінкі, да тэкстаў, у якіх дадзены прадмет апісваецца і прысутнічаюць яго ацэнкі і параўнанні з іншымі прадметамі), а таксама анамасіялагічная перспектыва: сабраны беларускія назвы для значэння ‘памяшканні, якія з’яўляюцца бяспечным месцам для жылля чалавека’.

У выніку аналізу адказаў на пытанні анкеты Я. Казлоўская-Дода вылучыла меркаванні, якія даюць вобраз «тыповага» *дому* (рэальнага, аб’ектыўнага). Патрэбна заўважыць, што адрозніваюцца яны ад рысаў «сапраўднага» (ідэальнага, узорнага, суб’ектыўнага) дому. Пытанні пра *дом* далі адказы са шматлікімі характарыстыкамі, сярод якіх найчасцей сустракаюцца наступныя: «месца жылля маё і бацькоў, а таксама месца нараджэння»; «сям’я»; «тут заўсёды чакаюць»; «у гэтае месца хочацца вяртацца»; «тут пануе (валадарыць) любоў» і г.д. Паводле меркаванняў беларускіх студэнтаў, з *домам* звязаны такія каштоўнасці, як сям’я, любоў, цеплыня, узаемная павага, разуменне. Зусім іншы комплекс характарыстык адносіцца да *антыдому*: «адсутнасць згоды», «небяспека», «адсутнасць разумення і павагі», «падман». Прааналізаваныя аўтарам манаграфіі матэрыялы сведчаць, што адны меркаванні фігуруюць у адказах на ўсе пытанні, а іншыя адносяцца толькі да асобных пытанняў. Гэта сведчыць аб пэўнай унутранай арганізацыі паняцця, іерархіі семантычных падкатэгорый: адны з іх з’яўляюцца больш выразнымі і акрэсленымі, іншыя – аказіянальнымі і другаснымі (датычаць толькі асоб-

нага аспекта паняцця). Трэба адзначыць, што такія эмпірычны метады быў выкарыстаны ўпершыню да даследавання паняццем **дом** у беларускай мове.

Цікавы аспект даследавання – успрыманне беларусамі дамашніх жывёл. Паводле сабраных Я. Казлоўскай-Додай матэрыялаў, у масмедыя, і афіцыйных, і незалежных, згадак пра станоўчыя адносіны да ката больш, чым да сабакі (як адзначае аўтар, не дапамог і папулярны ў СССР лозунг «*Сабака – сябар чалавека*»).

У выніку на падставе рыс, якія выступілі ў выказваннях карыстальнікаў беларускай мовы, сфармулявана інтэграваная дэфініцыя **дому**. Ментальнае ўяўленне беларускага **дому** – гэта комплекс наступных элементаў: суб’ект (чалавек), дзеянне (жыць), месца (хата/дом/кватэра), мэта/функцыя (схавацца, быць у бяспецы, быць разам з сям’ёй) а таксама спосаб мыслення (адчуваць сябе «ў сябе дома»). Базавае разуменне **дому** вядомае ўсім карыстальнікам беларускай мовы, яно не мае ідэалагічнай афарбоўкі.

Звяртае на сябе ўвагу градацыя месца жылля чалавека (уласны *дом/хата* для асобнай сям’і мае найвышэйшую ацэнку, асабліва старэйшым пакаленнем беларусаў; кватэра ў павярхоўцы ацэньваецца як «рэдукаваная» хата, часовы прытулак, нягледзячы на тое, што моладзь выбірае менавіта кватэру; сурагатам (заменнікам) **дому** з’яўляецца *дача/лецішча*). Беларусы эмацыянальна звязаны са сваім жыллём; пра тое сведчыць сакралізацыя і персаніфікацыя месца пражывання. Шмат тэкставых дадзеных пацвярджаюць, што ў хатняй прасторы ёсць духі, апекуны жылля (існуюць пэўныя рэгіянальныя адрозненні: адсутнасць расказаў пра апекуноў дому на Гродзеншчыне; у наваколлі Брэста ўяўленні пра дамавіка/хатніка негатыўныя; на іншых абшарах вобраз дамавіка станоўчы). У адказах на пытанні анкеты ў Гродне нярэдка выказванні аб значэнні Бога і веравання для хатняй прасторы. На думку Я. Казлоўскай-Доды, гэта сведчанне адрознення паміж тэрыторыяй, што да 1939 г. ляжала ў межах Рэчы Паспалітай (там вера захавалася), і атэізаванымі абшарамі ўсходняй Беларусі. **Беларускі дом** – гэта асабістая прастора чалавека і яго блізкіх. Няма там месца для чужых людзей, якія абмяжоўваюць членаў сям’і, кантралююць іх, спрабуюць імі кіраваць.

У манаграфіі выкарыстана таксама вядомае з кагнітыўнай граматыкі паняцце прафілявання. Ідэалагічныя варыянты, ці профілі, пункты гледжання, – гэта тэксты, у якіх базавае паняцце прадмета мэтанакіравана змяняецца, мадыфікуецца. Профіль – успрыманне свету канкрэтным чалавекам (людзьмі) – не з’яўляецца новым значэннем, а толькі спосабам «арганізацыі семантычнага зместу ў межах значэння» (Е. Бартміньскі, С. Небжэгоўская). Значэнне слова – гэта не толькі характарыстыка дэсінгата, гэта адначасова вынік дзейнасці чалавека, паколькі чалавек у залежнасці ад патрэбы асобных семантычных элементаў ніwelюе, іншыя – паказвае і падкрэслівае. Я. Казлоўская-Дода адрознівае і характарызуе наступныя профілі **беларускага дому**: эканамічны/гаспадарчы (дом як будынак, кватэра, маёмасць), грамадскі (дом як сям’я), псіхасацыяльны (месца, у якім адчуваем любоў, дабрыню і г.д. родных; тое, што дае пачуццё бяспекі, дазваляе быць сабой), ідэалагічны/грамадзянскі (дом як Радзіма), рэлігійны (дом як святыня). Несфармаваны і менш выразны профіль **дому** супастаўлены з канкрэтнай асобай («дом – гэта я і там, дзе я»; «наш дом унутры нас»).

У заключэнні параўноўваюцца меркаванні карыстальнікаў сучаснай беларускай мовы на тэму **дома**. З аналізу вынікае, што гэтыя ўяўленні грунтуюцца на гістарычным вопыце, традыцыях, імкненнях беларускай моўнай супольнасці. Даследаванне сведчыць аб пераменах грамадскіх уяўленняў, адлюстраваных у тэкстах канца ХХ – пачатку ХХІ ст., і гэтым самым дапамагае зразумець дынаміку развіцця беларускай культуры і ментальнасці. Хоць манаграфія апісвае выключна беларускую факталогію, яе вынікі могуць быць выкарыстаны для параўнальнага даследавання іншых славянскіх (еўрапейскіх) матэрыялаў.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 19.04.2018

О.Б. Переход

канд. филол. наук, доц., зав. каф. общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: ruslingv@brsu.brest.by

СРАВНЕНИЕ НА ШКАЛЕ СХОДСТВ И РАЗЛИЧИЙ

Конюшкевич, М.И. На шкале сходств и различий: категория сравнения в русском и белорусском языках : монография / М.И. Конюшкевич. – Гродно : ГрГУ, 2018. – 435 с.

Новая работа профессора М.И. Конюшкевич – результат многолетних научных исследований в осмыслении сравнения как универсального онтологического процесса установления сходств и различий окружающего нас предметно-понятийного мира и отражения его в языке, речевой деятельности и текстах. Категория сравнения (шире – компаративности) рассматривается автором как базовая в языке, имеющая определенную структуру, средства реализации и функциональный потенциал. Цель, которую преследует М.И. Конюшкевич, – показать, «какими средствами располагают белорусский и русский языки для выражения выявленных сходств и различий» объектов реального мира с последующей фиксацией этих средств в языке.

В первом разделе «Категория компаративности и бином языка» автор обобщает научный поиск в «необозримой» литературе по проблемам сравнения, выделяет концептуальные положения и ищет ответы на целый ряд вопросов, поднятых в исследованиях других лингвистов и в своих более ранних работах. Будучи последователем функционального направления в грамматике, М.И. Конюшкевич для характеристики языковых средств и выражаемых ими компаративных отношений избирает функционально-параметрическую модель описания – шкалу «от равноположенного к разноположенному» («экватив – абсолютив»). Избранная модель описания позволяет в наибольшей степени отразить логику ученого в раскрытии темы, в инвентаризации средств выражения сходного и различного в языке и анализе их функциональной нагрузки в речи. Функционально-семантическое поле компаративности ученый сегментирует на 14 семантических микрополей (зон). Способы и средства выражения категории сравнения в каждой зоне систематизированы в соответствии с языковыми подсистемами на уровне текстов разных видов и жанров – от фольклора до интернет-источников. Объективность полученных знаний о категории сравнения верифицируется в результатах направленного ассоциативного эксперимента, представленных в четвертом разделе «Компаративно-ассоциативные поля в русском и белорусском языках». Материал репрезентирован в виде русско- и белорусскоязычных ассоциативно-компаративных полей (поля *цветообозначений* и макрополя *человек*), образующих фрагмент ассоциативно-вербальной сети русского и белорусского языков. Самостоятельное научное значение имеет собранный автором актуальный, чрезвычайно интересный языковой материал, являющийся одновременно и объектом анализа, и доказательной базой теоретических посылок и выводов ученого в определении сущности категории компаративности, в демонстрации возможностей сравнения как процесса и результата познавательной деятельности человека, отраженных в языке и речевой практике.

На наш взгляд, результаты исследования М.И. Конюшкевич превзошли поставленную во введении цель. В книге не просто детально и обоснованно характеризуются четырехэлементные (эксплицитно или имплицитно представленные) структуры, манифестирующие категорию сравнения, но и выявляются сущностные языковые процессы, устанавливается универсальное, национальное и индивидуальное в отражательной способности русского и белорусского языков через глубокий и всесторонний анализ разноуровневых компаративных структур.

Монография адресована широкому кругу читателей, будет востребована в вузовской практике и заслуживает высокой научной оценки лингвистического сообщества.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 08.06.2018

Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Матэрыялы прадстаўляюцца на беларускай ці рускай мове ў двух экзэмплярах аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша, у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc; *.rtf) і павінны быць аформлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармата А4 (21×29,7 см);
- палі: зверху – 2,8 см, справа, знізу, злева – 2,5 см;
- шрыфт – гарнітура Times New Roman;
- кегль – 12 pt.;
- міжрадкавы інтэрвал – адзінарны;
- двукоссе парнае «...»;
- абзац: водступ першага радка 1,25 см;
- выраўноўванне тэксту па шырыні.

Максімальныя лінейныя памеры табліц і малюнкаў не павінны перавышаць 15×23 см або 23×15 см. Усе графічныя аб'екты, якія ўваходзяць у склад аднаго малюнка, павінны быць згрупаваны паміж сабой. Фатаграфіі ў друк не прымаюцца. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць аформлены паводле Узораў афармлення бібліяграфічнага апісання ў спісе крыніц, якія прыводзяцца ў дысертацыі і аўтарэфераце, зацверджаных загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 25.06.2014 № 159 у рэдакцыі загада Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 08.09.2016 № 206. Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасылак падаюцца ў квадратных дужках (напрыклад, [1, с. 32], [2, с. 52–54]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносаў.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК (выраўноўванне па левым краі);
- ініцыялы і прозвішча аўтара (аўтараў) (выдзяляюцца паўтлустым шрыфтам і курсівам; выраўноўванне па цэнтры);
- звесткі пра аўтара (навуковая ступень, званне, пасада);
- назва артыкула (друкуецца вялікімі літарамі без пераносаў; выраўноўванне па цэнтры);
- анатацыя ў аб'ёме ад 100 да 150 слоў на мове артыкула (курсіў, кегль – 10 pt.);
- звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай старонцы артыкула ўнізе;
- асноўны тэкст, структураваны ў адпаведнасці з патрабаваннямі ВАКа да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў (Уводзіны з пастаўленымі мэтай і задачамі; Асноўная частка, тэкст якой структуруецца падзагалоўкамі (назва раздзела «Асноўная частка» не друкуецца); Заключэнне, у якім сцісла сфармуляваны асноўныя вынікі даследавання, указана іх навізна);
- спіс выкарыстанай літаратуры;
- рэзюмэ на англійскай мове (курсіў; да 10 радкоў, кегль – 10 pt.): назва артыкула, прозвішча і ініцыялы аўтара/аўтараў, тэзісны пераказ зместу артыкула; у выпадку калі аўтар падае матэрыял на англійскай мове, рэзюмэ – на рускай ці беларускай.

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- звесткі пра аўтара на беларускай мове (прозвішча, імя, імя па бацьку 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, афармленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Карэктары *К.М. Мароз, Л.М. Калілец*

Камп'ютарнае макетаванне *С.М. Мініч, Г.Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 17.07.2018. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.

Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 26,74. Ул.-выд. арк. 19,69.

Тыраж 100 экз. Заказ № 246.

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.