

# Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

*Галоўны рэдактар:*

А.М. Сендзер

*Намеснік галоўнага рэдактара:*

С.А. Марзан

*Міжнародны савет*

В.Р. Бязрогаў (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:

224016, г. Брэст,

бульвар Касманаўтаў, 21

тэл.: 21-72-07

e-mail: [vesnik@brsu.brest.by](mailto:vesnik@brsu.brest.by)

Часопіс «Веснік Брэсцкага

ўніверсітэта» выдаецца

з снежня 1997 года

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ

ПЕДАГОГІКА

ПСІХАЛОГІЯ

**НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС**

Выходзіць два разы ў год

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

**№ 2 / 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

## ФІЛАЛОГІЯ

<b>Поўх І.В.</b> Вобразы эльфаў у ірландскім фальклоры.....	5
<b>Швед І.А.</b> Міфасемантыка і функцыянальнасць вобраза гуся ў беларускім фальклоры.....	11
<b>Кавалюк А.С.</b> Канкрэтна-гістарычны змест і агульначалавечае значэнне рамана «Крыніцы» І. Шамякіна.....	18
<b>Тарасава С.М.</b> Праблема тыпалогіі паэмы ў літаратуразнаўстве і крытыцы .....	24
<b>Кірушкіна М.І.</b> Мастацкая інтэрпрэтацыя эрасу ў сучаснай жаночай паэзіі .....	34
<b>Капцова Ю.А.</b> Фенаменалогія слова і рэальнае мовазнаўства .....	40
<b>Буднік В.А.</b> Апавяданні І. Пташнікава 1950-х гг.: канцэпцыя героя, наратыўныя адметнасці .....	47
<b>Яницкая Л.М.</b> Современные трактовки категории «PR-дискурс»: сравнительный анализ .....	55
<b>Леванюк А.Я., Іванюк А.А.</b> Культура і афарыстыка: моўны аспект .....	63
<b>Маршэўская В.В.</b> Параўнанне як моўная адзінка і вобразны сродак у мастацкім творы.....	72
<b>Навасельцава Г.В.</b> Жанрава-стыльвая адметнасць «Я»-рамана ў беларускай прозе (на прыкладзе твораў «Не аднойчы забыты» Уладзіслава Рубанава і «Сцяна» Сакрата Яновіча).....	78

## ПЕДАГОГІКА

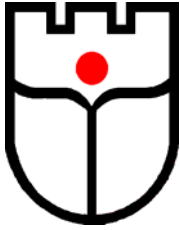
<b>Ковалевіч М.С.</b> Карьерные ориентации как ценностный компонент профессиональной подготовки будущих специалистов по дошкольному образованию.....	84
<b>Максимук Л.М., Левонюк Л.Е.</b> Формирование языковой личности студента в рамках профессионально ориентированного подхода к обучению иностранному языку в неязыковом вузе .....	93
<b>Белоусова М.В., Нефедьева Д.Л., Уткузова М.А.</b> Монтессори-педагогика в коррекции нарушений психомоторного развития недоношенного ребенка в раннем возрасте.....	103
<b>Заика В.М., Демчук Т.С., Сурков С.А.</b> Роль психолого-педагогической подготовки в формировании эмоциональной устойчивости студентов .....	109
<b>Казаручик Г.Н.</b> Развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста: проблемы и способы решения.....	115
<b>Марченко Л.Н., Подгорная В.В.</b> Особенности преподавания математики IT-специалистам .....	122
<b>Сурков С.А.</b> Антропометрические особенности пловцов высокого класса и их значение при определении специализации в спортивном плавании .....	129
<b>Федорова Л.В.</b> Диагностическое обеспечение процесса формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии .....	135
<b>Вишняков Р.В.</b> Образовательные эффекты использования кейс-технологии в педагогическом процессе по учебной дисциплине «Иностранный язык».....	145
<b>Шиманчик М.С.</b> Модель педагогического обеспечения формирования субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов.....	155

## ПСІХАЛОГІЯ

<b>Гаврилович А.А.</b> Взаимосвязь компонентов психической надежности спортсменов игровых видов спорта....	166
<b>Медведская Е.И.</b> Особенности образной креативности у представителей различных информационных субкультур .....	171
<b>Синюк Д.Э., Табала Т.В.</b> Представления юношей и девушек о характере отношений с их родителями.....	177
<b>Чемереvская В.А.</b> Развитие образа телесного «Я» при переходе от младшего школьного возраста к подростковому .....	184
<b>Андреева И.Н.</b> Гендерные различия в выраженности личностных свойств у индивидов с высоким и низким уровнем эмоционального интеллекта .....	190
<b>Богдан Е.Г.</b> Типы личностного развития у современных молодых людей.....	200

## ПАДЗЕІ

<b>Леванцэвіч Л.В.</b> Руплівец на ніве палескага слова .....	210
<b>Сенькавец У.А.</b> Юбілей паэта .....	211



# Vesnik

*of Brest University*

**Editor-in-chief:**  
A.M. Sender

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

**International Board:**  
V.V. Byazrogav (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:  
224016, Brest,  
Boulevard Cosmonauts, 21  
tel.: 21-72-07  
e-mail: [vesnik@brsu.brest.by](mailto:vesnik@brsu.brest.by)

Published since December 1997

## Series 3

**PHILOLOGY**

**PEDAGOGICS**

**PSYCHOLOGY**

**SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL**

Issued two times a year

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

**№ 2 / 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

## PHILOLOGY

<b>Powkh I.V.</b> Fairies of Irish Folklore.....	5
<b>Shved I.A.</b> Mifosemantics and Functionality of the Image of Goose in the Belarusian Folklore .....	11
<b>Kavalyuk A.S.</b> Specific Historical Content and Universal Significance of the Novel «Fountains» of I. Shamyakin.....	18
<b>Tarasava S.M.</b> The Issue of the Typology of the Poem in Literary Studies and Criticism.....	24
<b>Kirushkina M.I.</b> Artistic Interpretation of Eros in Modern Feminine Poetry.....	34
<b>Kaptsova Yu.A.</b> The Phenomenology of the Word and Real Linguistics.....	40
<b>Budnik V.A.</b> The Stories of the 50-s by I. Ptashnikov: the Concept of Hero, Narrative Features .....	47
<b>Yanitskaya L.M.</b> Modern Interpretation of PR-discourse Category: Comparative Analysis .....	55
<b>Levanyuk A.Y., Ivanyuk A.A.</b> Culture and Aphorisms: language Aspect .....	63
<b>Marsheuskaya V.V.</b> Comparison as a Linguistic Unit and a Figurative Tool in Artwork .....	72
<b>Navaseltsava G.V.</b> Generic and Stylistic Peculiarities of the First-Person Novel in Belarussian Fiction (Based on the Works «Killed not Once» by Vladislav Rubanov and «The Wall» by Sakrat Yanovich).....	78

## PEDAGOGICS

<b>Kovalevich M.S.</b> Career Orientation as a Valuable Component of Professional Training of Future Specialists in Preschool Education.....	84
<b>Maksimuk L.M., Levonyuk L.Ye.</b> Formation of the Student's Language Personality in the Framework of the Professionally Oriented Approach to Foreign Languages Teaching at the Non-Linguistic University .....	93
<b>Belousova M.V., Nefedieva D.L., Utkuzova M.A.</b> Montessori-Pedagogy in Correction of Psychomotor Development Disorders of Premature Child in the Early Age.....	103
<b>Zaika V.M., Demchuk T.S., Surkov S.A.</b> Role of Psychological and Pedagogical Training in Formation of Emotional Stability of Students.....	109
<b>Kazaruchik G.N.</b> Development of Communicative Abilities of Preschool Children: Problems and Solutions .....	115
<b>Marchenko L.N., Podgornaya V.V.</b> Peculiarities of Discrete Mathematics Teaching for IT-Specialists .....	122
<b>Surkov S.A.</b> The Anthropometric Characteristics of Swimmers of High Class and Importance in Determining Specialization in Sport Swimming.....	129
<b>Fyodorova L.V.</b> Diagnostic Support for the Process of Formation of Methodological Knowledge of Students in the Study of Systematic Geometry Course .....	135
<b>Vishniakov R.V.</b> Educational Effects of Case Technology Employment in the Educational Process of the Foreign Language Course .....	145
<b>Shimanchik M.S.</b> The Model of Pedagogical Support of the Formation of Subject-Professional Position of Future Teachers .....	155

## PSYCHOLOGY

<b>Gavrilovich A.A.</b> Interrelationship Between Psychical Reliability Components of Athletes in Playing Sports.....	166
<b>Medvedskaya E.I.</b> Features of Imaginative Creativity in Representatives of Various Information Subcultures.....	171
<b>Sinyuk D.E., Tabala T.V.</b> The Opinion of Young Boys and Girls about the Character of Relations with Their Parents....	177
<b>Chemerevskaya V.A.</b> Development of the Image of Body «Self» at Transitional Period from the Junior School to the Adolescent Age.....	184
<b>Andreyeva I.N.</b> Gender Differences in the Level of Personal Traits in Individuals with High and Low Level of Emotional Intelligence.....	190
<b>Bohdan H.G.</b> Types of Personal Development of Modern Young People .....	200

## EVENTS

<b>Levantsevich L.V.</b> Diligent Gatherer of Polesian Words .....	210
<b>Senkavets U.A.</b> Poet's Jubilee.....	211

**І.В. Поўх**

канд. філал. навук, дац. каф. замежных моў  
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна  
e-mail: flk@brsu.brest.by

## ВОБРАЗЫ ЭЛЬФАЎ У ІРЛАНДСКІМ ФАЛЬКЛОРЫ

*Артыкул прысвечаны праблеме разнастайнасці і шматграннасці вобразаў эльфаў у ірландскім фальклоры. Аўтар разглядае гісторыю ўзнікнення тэрміна «эльф», міфаграфічныя і фалькларыстычныя тэорыі паходжання эльфаў, сацыяльны падзел іх грамадства, асяроддзе, лад жыцця і культуру, побыт, звычкі, звышнатуральныя здольнасці, паводзіны і маральныя каштоўнасці, стасункі паміж эльфамі і людзьмі. Асобна апісаны вобразы эльфаў (бан шы, лепрыкан, дула-хан і падменьшы), паказаны найбольш тыповыя іх уласцівасці, згадваюцца мастацкія творы, у якіх сустракаюцца гэтыя вобразы.*

### Уводзіны

У міфалогіі паняцце «эльф» зборнае і неадназначнае. У народных казках і павер'ях клас эльфаў нярэдка ахопліваў карлікаў, гоблінаў, фей і інш. Эльфы адказвалі за паводзіны стыхій: ветру, крыніц, лясоў, маглі станюўча ці адмоўна паўплываць на чалавечы лёс. Нярэдка дрэвы, узгоркі ці крыніцы, у якіх, па павер'ях, жылі эльфы, лічыліся свяшчэннымі.

Эльфы маглі дапамагаць збыднелым людзям у абмен на міску вяршкоў (валійскія казкі) ці лустачку хлеба з мёдам (англійскі фальклор), караць дрэнных людзей і ўзнагароджваць добрых. Яны маглі выкрадаць дарослых людзей ці дзяцей, асабліва немаўлят, і пакідаць замест іх так званыя пярэваратні.

Пасля прыходу хрысціянства эльфы ператварыліся ў свядомасці людзей у істот ніжэйшай міфалогіі, «нячыстую сілу», духаў. Узніклі хрысціянскія версіі іх паходжання, паводле якіх Бог скінуў з неба варожых анёлаў: самыя злыя накіраваліся разам з сатаной у пекла, а тыя, што знаходзіліся паміж дабром і злом, ператварыліся ў гномаў, эльфаў, фей, лепрыконаў, гоблінаў і іншых чароўных істот. У многіх хрысціянскіх крыніцах эльфы рэзка супрацьстаўляюцца Богу. Так, святы Колін, якога запрасіў кароль эльфаў, апырскаў усё вакол себя святой вадою, у выніку чаго раптам знік і замак эльфійскага караля, і ўся світа, і прыгожыя рыцары, і дзевы [1]. Акрамя святой вады, эльфы таксама баяцца царкоўных званоў. Малюсенькім эльфам-дурасліўцам народная традыцыя часта прыпісвае нелюбоў да святароў.

Мэта даследавання – прааналізаваць тыповыя характарыстыкі эльфаў як фальклорных персанажаў, вылучыць іх агульныя адметнасці і адрозненні паміж рознымі класамі, а таксама разгледзець найбольш пашыраныя вобразы эльфаў у ірландскіх казках і паданнях.

### Паходжанне эльфаў

Эльфы – адна з найбольш пашыраных груп фантастычных істот, што займала цэнтральнае месца ў ірландскім фальклоры да XI ст. н.э., калі рымская каталіцкая царква ўсталявала сваю ўладу на тэрыторыі Ірландыі і прынесла новыя вобразы і сюжэты ў літаратуру.

Першапачаткова тэрмін «эльф» – *Fé erie* (ірл. *fairy* – ‘вядзьмарства’), *Fées* (паходзіць ад *Fate* – ‘лёс, наканаванне’) – выкарыстоўваўся для абазначэння звышнатуральных істот, якія мелі ўплыў на жыццё людзей і прысутнічалі пры радзінах. Пазней ён быў пашыраны і распаўсюджаны на ўсіх зямных звышнатуральных істот, акрамя пачвар

і прывідаў. У Ірландыі эльфаў называюць *Aes Sidhe* (эйш шы). (Ірл. *Sidhe* – ‘земляны насып, узгорак, холм’, якіх шмат на тэрыторыі краіны). Як сцвярджаецца ў ірландскіх міфах і паданнях, *sidhe* жывуць пад узгоркамі, ад якіх і пайшла іх назва. Тым не менш даследчыкі сцвярджаюць, што тэрмін «*sidhe*» найперш павінен выкарыстоўвацца ў дачыненні да палацаў, замкаў і іншых месцаў, якія насялялі эльфы [8]. Таксама яны вядомы пад разнастайнымі назвамі («светлы народ», «добрыя суседзі», «маленькі народ», «мірныя людзі» і інш.), якія людзі прыдумалі, каб пазбегнуць непажаданай увагі да сябе і не абразіць іх.

Існуюць дзве асноўныя тэорыі паходжання эльфаў – фалькларыстычная і міфаграфічная. Фалькларыстычныя тэорыі сцвярджаюць, што эльфы – жывыя істоты, і імкнуцца апісаць іх паходжанне, а міфаграфічныя тэорыі зыходзяць з таго, што эльфаў насамрэч не існуе, і тлумачаць, чаму людзі іх прыдумалі. Усе фалькларыстычныя тэорыі складаюць тры асноўныя групы. Першая група ўяўляе эльфаў як анёлаў, якія пайшлі супраць Бога і былі вымушаны пакінуць нябёсы, але замест таго, каб сысці разам з сатаной у пекла, засталіся на зямлі. У другой групе эльфы – гэта душы нябожчыкаў, якія, з аднаго боку, не змаглі ўвайсці ў царства нябеснае, а з другога – нагршылі не так многа, каб трапіць у пекла. Яны праходзяць чыснец, дзе нанова пражываюць жыццё. Трэцяя група называе эльфаў «дзецьмі Евы», якіх яна схавала ад Бога. У якасці пакарання Бог схаваў яе дзяцей ад яе самой і ад усіх людзей.

Міфаграфічныя тэорыі таксама паядноўваюцца ў тры групы. Згодна з першай, эльфы – старажытная чалавечая раса, што ў свой час была вымушана хавацца ад захопнікаў пад узгоркамі і забяспечвала сабе сродкі для існавання крадзяжом ежы, жывёл, нават жанчын і дзяцей. Эльфы рабавалі падарожнікаў, якія заходзяць у іх уладанні і адзіночныя фермы, дзе працуюць за ежу. Людзі, у сваю чаргу, пачалі прыпісваць ім звышнатуральныя здольнасці і ствараць уласныя рытуалы, каб абараніцца ад эльфаў і не сутыкацца з імі. Другая група ўяўляе эльфаў як элемент культуры шанавання продкаў, асабліва тых, якія належалі да «залатой эпохі» гераічнага мінулага. Ірландскія казкі і паданні распавядаюць пра каралёў і герояў, якія траплялі ў краіну эльфаў пасля смерці і стваралі новыя каралеўствы пад узвышшамі і ўзгоркамі. Ірландцы верылі, што эльфы – гэта душы памерлых людзей, а іх краіна – жыццё пасля смерці. Нават пасля прыняцця хрысціянства на тэрыторыі Ірландыі было распаўсюджана павер’е, што душы памерлых чакаюць суднага дня пад ўзгоркамі эльфаў. Прыхільнікі трэцяй групы перш за ўсё інтэрпрэтуюць міфы і паданні і сцвярджаюць, што эльфы – гэта былыя богі, якіх пасля прыняцця хрысціянства ператварылі ў духаў прыроды. Згодна шматлікім ірландскім паданням і народным казкам, старажытныя плямёны Туаха дэ Данан і Фір Болг сышлі пад зямлю, пад узгоркі і ўзвышшы і сталі эльфамі [9].

### Грамадскі лад і культура эльфаў

Незалежна ад свайго паходжання, эльфы маюць уласнае грамадства і культуру, як і людзі. Яны падзяляюцца на два асноўныя класы: эльфы, якія жывуць групамі (*Aes Sidhe*, *Tuatha Dé Danann*, *Fir Bholg* і інш.) і эльфы-адзіночкі (*Ban Sidh*, *Lepreacan*) [2; 6]. Калоніі эльфаў можна сустрэць пад узгоркамі або ў самой краіне эльфаў. Сацыяльны падзел іх грамадства вельмі падобны да людскога: у ім прысутнічаюць арыстакраты, або героі (*Daoine Sidhe*), шляхта (*Fir Bholg*) і сяляне (*Gruagacha*) [7]. Усе эльфы захапляюцца музыкай, нават адзіночкі і нядобрыя стварэнні. Яны выдатныя вершнікі, з задавальненнем прымаюць удзел ва ўрачыстых шэсцях як конна, так і пешшу. Мацнейшыя і прыгажэйшыя – арыстакраты. Як і ў людзей, у іх ёсць каралі і каралевы, рыцары і прыдворныя. Яны ладзяць балі і банкеты, гульні і спаборніцтвы. Найслабейшая група – сяляне, якія нагадваюць вясковага жыхароў. Шляхта займае прамежкавае становішча. Менавіта прадстаўнікі шляхты найчасцей узаемадзейнічаюць з людзьмі і нават маюць

агульнае з імі паходжанне. Шляхта і сяляне маглі жыць пад зямлёй і вадой, але пераважна яны насылялі зараснікі каля гарадоў і вёсак або нават могількі.

Эльфы-адзіночкі жывуць пераважна ўдалечыні ад іншых, але раз-пораз збіраюцца на сход або кірмаш. Як правіла, яны не схільны да кантактаў з людзьмі, але адкрытую варожасць дэманструюць толькі злыя духі. У эльфаў-адзіночак адсутнічае фармальны сацыяльны падзел, але большасць з іх можна аднесці да шляхты або сялян, а некаторых нават да арыстакратаў. Яны не маюць уласнага жылля і могуць жыць дзе заўгодна. У сваю чаргу, эльфы-адзіночкі падзяляюцца на дзве падгрупы – дзікія і хатнія. Хатніх эльфаў-адзіночак можна сустрэць у дамах і надворных пабудовах, палях і садах або проста на людскіх надзелах. Дзікія эльфы-адзіночкі, незалежна ад сваіх памераў і характару, сустракаюцца ў прыродзе, насыляюць дрэвы і кветкі. Хатнія эльфы жывуць з людзьмі і дапамагаюць ім у працы, а дзікія – жывуць у прыродзе і бароняць яе ад умяшальніцтва чалавека. З іншага боку, ёсць хатнія эльфы, якія толькі перашкаджаюць людзям, і дзікія – дапамагаюць пасвіць жывёлу і збіраць ураджай [4].

Эльфы звычайна жывуць уласным, незалежным ад чалавека жыццём. Яны любяць музыку і танцы, у якіх значна пераўзыходзяць людзей, праводзяць спартыўныя спаборніцтвы і гульні, прадуць, ткуць, апрацоўваюць метал і скуру, шыюць вопратку і майструюць чоўны, гандлююць, працуюць у сваіх шахтах і вырошчваюць уласныя садавіну і гародніну, займаюцца паляваннем і вядуць войны. Эльфы трымаюць хатнюю гаспадарку (коней, сабак і буйную рагатую жывёлу) і выкарыстоўваюць розных дзікіх жывёл (аленей і коз). Тым не менш яны ўсё ж маюць залежнасць ад людзей: пра гэта сведчаць рэчы, якія крадуць або пазычаюць у іх, у прыватнасці зерне і іншыя прадукты харчавання [5].

### **Звышнатуральныя здольнасці**

Эльфы, як звышнатуральныя істоты, маюць шматлікія здольнасці, якія залежаць ад іх сацыяльнага ўзроўню. Эльфы-героі карыстаюцца амаль бязмежнай уладай над часам і прасторай, а самыя маленькія феі-сяляне поўнасю залежаць ад людзей, калі трапляюць да іх у палон. Нягледзячы на гэта, нават найслабейшыя эльфы могуць вельмі зашкодзіць чалавеку, калі іх раззлаваць, бо ўсе яны маюць здольнасць як зрабіць шчаслівым на ўсё жыццё чалавека, які ладзіць з імі або робіць ім паслугу, так і насласць няшчасце на тых, кім яны незадаволены.

Усе эльфы маюць магічныя здольнасці. Яны здольны прымусіць чалавека бачыць тое, што патрэбна ім, альбо, наадварот, паказваюць тое, што павінна застацца незаўважаным. Эльфы-арыстакраты з дапамогай магіі ствараюць уласныя каралеўствы, у той час як найслабейшыя эльфы-сяляне могуць, па меншай меры, стаць нябачнымі. Эльфы блытаюць людзей, змяняючы знешні выгляд знаёмых ім мясцін і рэчаў або проста хаваючы іх. Большасць эльфаў могуць ператварацца ў што заўгодна, станавіцца вялізнымі альбо маленькімі. Яны ўладараць над надвор'ем, могуць насласць хваробу на чалавека або жывёлу, а таксама вылечыць іх, падымаць у паветра прадметы і будынкі, нават пазбаўляюць ежу пажыўных рэчываў [3].

Эльфы, якія жывуць групамі, здольны лётаць. Ім дапамагаюць у гэтым чароўныя словы і прылады, але некаторым дастаткова ўласнага жадання. Часам да гэтых палётаў далучаюцца і людзі, якіх эльфы скрадаюць, каб аднесці ў сваё каралеўства ці проста кінуць у нейкай далёкай краіне.

Пэўна, адна з асноўных магічных здольнасцей эльфаў – гэта ўплыў на ўрадлівасць. Шматлікія казкі і паданні распавядаюць пра бясконцы дабрабыт фермераў, якія шанавалі добрых суседзяў, а тыя, у сваю чаргу, назіралі за іх гаспадаркай, жывёлай і сям'ёй. Хто не шануе эльфаў, той пакутуе ад неўраджаю, хваробаў і крадзяжоў [5].

### Паводзіны і маральныя каштоўнасці эльфаў

Паводзіны і маральныя каштоўнасці эльфаў, з аднаго боку, знаёмыя і лагічныя, з іншага – даволі нязвыклыя. Эльфы рэагуюць як на добрае, так і на дрэннае. Яны шчодро ўзнагароджваюць людзей нават за невялікія паслугі і жорстка караюць іх за значныя правіны. Тым не менш уяўленні эльфаў пра дабро і зло мала чым адрозніваюцца ад чалавечых: яны паважаюць і заахвочваюць добрасуседскія зносіны, шчодрасць, шчырасць, гасціннасць. Апошняя з’яўляецца найкаштоўнейшай якасцю ў вачах эльфаў, таму людзі запрашаюць іх да сябе, падтрымліваюць чысціню ў хаце і гаспадарчых пабудовах, агонь у каміне і нязменная частаванне ў выглядзе сподачка з малаком, хлебам і сырам.

Даследчыкі вылучаюць два класы эльфаў у залежнасці ад іх маральных прынцыпаў – добры гурт і нядобры гурт. Эльфы, якія належаць да першага класа, могуць адпомсціць за крыўду, але прынцыповае адрозненне паміж імі заключаецца ў тым, што прадстаўнікі другой групы ніколі не робяць людзям добрага. Яны атрымліваюць найвялікшую асалоду ад шкоды, таму сябраваць з імі гэтак жа небяспечна, як і ваяваць. Людзі імкнуцца пазбягаць такіх эльфаў. У ірландскіх казках і паданнях эльфы нядобрага гурта прадстаўлены адзінай суполкай *Shuagh Sídhe* (Слуа Шы) – злыя духі, неадпетыя душы памерлых. Пры жыцці яны былі нядобрымі і распуснымі. Пасля смерці іх душы лётаюць па начах, скрадаюць неасцярожных падарожнікаў і прымушаюць іх забіваць людзей і жывёлу. Эльфы таксама займаюцца паляваннем на душы людзей, якія хутка памруць, каб далучыць іх да сваёй суполкі [2; 8].

Эльфы добрага гурта лагодна ставяцца да людзей, якія падпарадкоўваюцца іх законам. У якасці ўзнагароды чалавек атрымлівае ад іх бясконцыя прыпасы зерня і мукі, добрае здароўе і шанцаванне ва ўсім. Эльфы нават абараняюць іх ад небяспекі і смерці. Добрыя эльфы пераважна дабразычлівыя і справядлівыя, заўжды вяртаюць тое, што пазычылі. Нягледзячы на тое, што сярод сваіх эльфы заўжды строга прытрымліваюцца правіл паводзін, якія забараняюць несумленнасць і зладзейства, на людзей гэта не распаўсюджваецца. Эльфы таемна пазычаюць у іх зерне, малако і жывёлу. Яны скрадаюць нават саміх людзей – немаўлят, дзяцей, прыгожых жанчын. Немаўляты і дзеці трапляюць у каралеўства эльфаў найчасцей, таму што ім лягчэй за ўсё прывыкнуць да новага ладу жыцця. Часам замест скредзенага дзіцяці эльфы пакідаюць калоду, але найчасцей – пярэваратня (падменьша). Падменьш – гэта эльф, які знешне выглядае гэтак жа, як і скрадзенае дзіця. Пярэваратнем можа быць нежыццяздольнае немаўля эльфаў альбо стары эльф, які ўжо занадта слабы, каб прыносіць карысць іншым [4].

Тым не менш эльфы вельмі злуюцца, калі людзі нешта бяруць у іх без дазволу. Яны бавяцца з людзьмі, але не дазваляюць ім жартаваць з сябе. Эльфы паважаюць прыватнасць. Яны жорстка караюць тых, хто нават выпадкова трапляе ў іх уладанні. Калі чалавек апынецца ў краіне эльфаў, у яго вельмі рэдка атрымліваецца выйсці адтуль жывым і здаровым. Часцей за ўсё гэта адбываецца, калі эльфы скрадаюць людзей, альбо чалавек робіць ім нейкую паслугу. Свае падарункі эльфы таксама робяць употай, а калі чалавек пачынае хваліцца імі, то губляе.

### Некаторыя віды ірландскіх эльфаў

У ірландскім фальклоры прысутнічае шмат разнастайных эльфаў. Разгледзім найбольш распаўсюджаныя з іх.

***Ban Sídh (бан шы).*** Бан шы, жанчына каралеўства эльфаў, – прадвесніца хуткай смерці. Як сцвярджаюць паданні, яна з’яўляецца некаторым людзям, каб паведаміць пра надыход смерці. Яе апісваюць як жанчыну ў белай вопратцы са смяротна бледным тварам і белымі валасамі. Яна галосіць і можа быць апранута ў забруджаную крывёю вопратку будучага нябожчыка.



Лічыцца, што мала хто мае магчымасць бачыць бан шы. Даследчыкі згадваюць гісторыю шатландскага караля Якава I, да якога прыйшла жанчына і, галосячы, паведаміла, што ён хутка памрэ па загаду графа Атольскага ў 1437 г. Некаторыя паданні сцвярджаюць, што чалавек, які пачуў пранізлівы крык бан шы, памрэ на працягу сутак. Згодна з іншымі крыніцамі, памерці суджана блізкаму сваяку такога чалавека [2].

**Lepreacan (лепрыкан).** Лепрыкан – адзін з найбольш вядомых эльфаў ірландскага фальклору. Ён належаць да зямных эльфаў-шаўцоў. Гэта вельмі маленькія, хударлявыя чалавечкі са зморшчаным тварам, хітрыя і шкодныя, ходзяць у зялёнай вопратцы і хаваюць скарбы. Калі чалавек здолее схапіць лепрыкана, то можа даведацца пра схаваныя скарбы; але эльфы вельмі разумныя і ніколі не дазваляць людзям забраць скарб. Так, у казцы «Рамонкавае поле» лепрыкан завязвае чырвоныя стужкі на ўсе рамонкі, каб чалавек не змог адшукаць той, пад якім схаваны скарб. Нягледзячы на такую агульнавядомасць, першыя згадкі пра лепрыканаў у англійскай літаратуры з’явіліся ў пачатку XVII ст.

**Púca (пука).** Гэты маленькі эльф выклікае жах у людзей, калі з’яўляецца ноччу ў выглядзе разнастайных жудасных істот: кажана, арла, сабакі, казы або чорнага каня. Апоўначы ён знішчае жыта і палохае жывёлу, стварожвае малако і псуе рэчы. Яго паважаюць і баяцца за здольнасць чыніць шкоду і штогод імкнуцца задобрыць часткай ураджаю.

**Dullahan (дулахан).** Гэты ірландскі эльф выклікае асацыяцыі з прывідам-вершнікам і найчасцей згадваецца ў графствах Сліга і Дон. Адсечаную галаву ён трымае пад пахай. Яна свеціцца, бы ліхтар, асвятляючы дулахану яго начны шлях. Як сцвярджаюць паданні, заглядаючы ў сваю галаву, дулахан здольны ўбачыць дом чалавека, які памірае. Гэта злы дух, які прадракае смерць.

**Changelings (пярэваратні, падменьшы).** Паданні пра пярэваратняў шырока распаўсюджаны на тэрыторыі Еўропы, асабліва ў Ірландыі. Як адзначалася вышэй, пярэваратні – хворыя і нежыццяздольныя немаўляты эльфаў, якіх бацькі мяняюць на чалавечых дзяцей. Звычайна яны няздольны размаўляць або, наадварот, размаўляюць як дарослыя. Некаторыя падменьшы заўжды галодныя і бесперастанна плачуць [9].

### Заклучэнне

Немагчыма ахапіць усю шматграннасць і разнастайнасць вобразаў эльфаў, прадстаўленых у ірландскім фальклору. Многія з іх даволі супярэчлівыя і ў розных творах надзяляюцца супрацьлеглымі ўласцівасцямі. Не выклікае сумненняў адно: эльфы суправаджалі чалавека на працягу ўсяго жыцця, ад нараджэння да смерці, з’яўляліся неад’емнай часткай чалавечага побыту.

Даследаванне непарыўнай сувязі міфалогіі і побытавай культуры народа дапамагае лепш зразумець яго менталітэт і светапогляд, што, у сваю чаргу, садзейнічае пашырэнню міжкультурных сувязей і кантактаў паміж прадстаўнікамі розных нацый, павышэнню іх эфектыўнасці.

Вынікі даследавання могуць быць выкарыстаны пры распрацоўцы лекцыйных курсаў і семінараў па замежнай літаратуры і фальклору.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Fairies [Electronic resource] // Encyclopedia.com. The Gale Group. – Mode of access: <https://www.encyclopedia.com/philosophy-and-religion/other-religious-beliefs-and-generalterms/miscellaneous-religion/fairies>. – Date of access: 03.09.2018.

2. Fairy and Folk Tales: The Trooping Fairies [Electronic resource] // Internet Sacred Text Archive. – Mode of access: <http://www.sacred-texts.com/neu/yeats/fip/fip03.htm>. – Date of access: 05.09.2018.

3. Irish Fairy Tales and Folk Tales and Fables [Electronic resource] // Vare Guide. Weider Media production. – Mode of access: <https://fairytalez.com/region/irish/>. – Date of access: 19.09.2018.

4. Irish Fairy Tales and Folk Tales [Electronic resource] // Ireland Calling. – Mode of access: <https://ireland-calling.com/irish-fairy-stories-and-folk-tales/>. – Date of access: 13.09.2018.

5. McKeon, M. A Guide to Irish Folk Tales [Electronic resource] / M. McKeon // Owlcaution. – Mode of access: <https://owlcation.com/humanities/Guide-to-Irish-Fairy-Tales>. – Date of access: 10.09.2018.

6. McKeon, M. Forgotten Fairies of Irish Folklore [Electronic resource] / M. McKeon // Owlcaution. – Mode of access: [https://owlcation.com/humanities/Forgotten-Irish-Fairies?utm\\_source=maven-coalition&utm\\_medium=hubpages&utm\\_campaign=liftigniter&utm\\_content=hp-related](https://owlcation.com/humanities/Forgotten-Irish-Fairies?utm_source=maven-coalition&utm_medium=hubpages&utm_campaign=liftigniter&utm_content=hp-related). – Date of access: 10.09.2018.

7. O'Brian, K. L. Supernatural Beings of Ireland [Electronic resource] / K. L. O'Brian // Medb hErenn Universe. – Mode of access: <http://www.medbherenn.com/supernatural-beings-ireland.html>. – Date of access: 12.09.2018.

8. O'Brian, K. L. The Faerie Lore of Ireland [Electronic resource] / K. L. O'Brian // Medb hErenn Universe. – Mode of access: <http://www.medbherenn.com/faerie-lore.html>. – Date of access: 10.09.2018.

9. World of Fairy [Electronic resource] // Fae Folk: The World of the Fae. – Mode of access: <https://faefolk.weebly.com/lesson-3-1.html>. – Date of access: 10.09.2018.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.11.2018

#### ***Powkh I.V. Fairies of Irish Folklore***

*The article covers the diversity and complexity of fairy characters in Irish folklore. The author discusses the term «fairy», mythographic and folkloristic theories of their origin, fairies' society and habitations, everyday life and culture, habits, supernatural powers, morals and behaviour, relations between fairies and people. A special section is devoted to the most common fairy characters (ban sídh, lepreacan, píca, dullahan and changeling). The author describes their most typical characteristics with reference to the fairy-tales and stories that mention them.*

УДК 398.3

**І.А. 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*

### **МІФАСЕМАНТЫКА І ФУНКЦЫЯНАЛЬНАСЦЬ ВОБРАЗА ГУСЯ Ў БЕЛАРУСКІМ ФАЛЬКЛОРЫ\***

*Мэтай працы з'яўляецца вызначэнне міфасемантыкі і функцыянальнасці вобраза гуся як чыніка арніталагічнага кода беларускага фальклору. Гісторыка-генетычнае і функцыянальна-семантычнае даследаванне гэтага арнітавобраза паказала, што ён сімвалічна звязаны з любоўна-шлюбнай тэматыкай, доляй маладой жанчыны-замужніцы, салдата, рэкрута. Гэтая птушка ў міфапаэтычнай карціне свету беларусаў надзелена медыятыўнай функцыянальнасцю, далучана як да свайго, так і чужога свету, а таму «ведае» розныя мовы, транслюе інфармацыю з аднаго свету ў другі, звязвае разлучаных людзей і можа быць суаднесена як са станючым, так і адмоўным пачаткамі, як з вяселлем, так і смерцю. Дзякуючы актыўнай семіятызацыі шырокага корпусу характэрных для гуся прыкмет, гэтая птушка ўтварае асацыятыўны комплекс з лебедзем, зязюляй, арлом, пеўнем, курыцай, голубам, галкай, ластаўкай, сарокай, буслом, жоравам і інш.*

#### **Уводзіны**

Пытанні рэпрэзентацыі жывёльнага свету ў розных жанрах і відах культуры, функцыі жывёл і іх вобразаў як у традыцыйнай народнай, так і сучаснай урбаністычнай культуры, у культурнай прасторы вялікіх гарадоў, усё больш прыцягваюць увагу і навукоўцаў, і шырокай грамадскасці. Даволі актыўна пачынаюць распрацоўвацца такія тэмы, як жывёлы і рэлігія; аніمالістыка ў сучасным мастацтве; зааэтыка, мараль і жывёлы; жывёлы ў філасофіі (у сувязі з крытыкай фалолагацэнтрызму – Дэрыда); жывёлы як «іншае», як «люстра», у якое ўглядаецца чалавек, каб пазнаць сябе. Прыярытэтным накірункам становіцца заасеміятыка, у межах якой вызначаюцца асаблівасці семіятызацыі свету жывёл, іх сімволіка. Такія даследаванні з неабходнасцю ўключаюць матэрыялы па традыцыйных народных уяўленнях пра жывёльны свет, фальклорнай сімволіцы чынінікаў заакода, у тым ліку і арнітакода.

Апошнім часам пачалі з'яўляцца даследаванні вобразаў птушак як элементаў арніталагічнага (шырэі – жывёльнага) кода традыцыйнай культуры пэўных народаў. Найперш тут трэба назваць грунтоўную працу расійскага даследніка А. Гуры [1], зробленую на славянскім матэрыяле. У гэтай жа манаграфіі пададзена найбольш поўная бібліяграфія і гістарыяграфія пытання. Народным уяўленням славян пра птушак і жывёл, арніталагічным (шырэі – заалагічным) вобразам фальклору беларусаў і іншых народаў прысвечаны таксама працы беларускіх фалькларыстаў, міфалагаў, этнографістаў, археолагаў, культуролагаў А. Боганевай, Т. Валодзінай, Ю. Драздова, Л. Дучыц, Э. Зайкоўскага, У. Лобача, А. Садоўскай, С. Санько, Л. Салавей, І. Швед, Ю. Янкоўскага, у прыватнасці артыкулы ў энцыклапедычным слоўніку «Міфалогія беларусаў» [2]. Выяўленню асаблівасцей «семантыкі і функцыянавання арнітавобразаў у беларускім фальклоры ў кантэксце ўніверсальнасці і адметнасці іх у межах славянскай і індаеўрапейскай супольнасцей», «арнітамарфізму як суцэльнай структуры» ў сэнсе «архетыпічнага зместу» прысвечана дысертацыя М. Камаровай [3].

\* Прадстаўлены некаторыя вынікі навукова-даследчай працы «Зоологический код белорусской традиционной духовной культуры (по записям XIX – нач. XXI в.)», якая выконваецца па ДПНД «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» (№ дзяржрэгістрацыі 20160897 ад 13.04.2016 г.).

Вобраз гуся (у фальклоры назоўнік гусь звычайна мужчынскага роду) у міфапатычнай карціне свету беларусаў займае важнае месца, звязаны з разнастайнымі ўяўленнямі і выклікае даволі складаныя сімвалічныя асацыяцыі. Між тым гэты вобраз як чынік арніталагічнага кода беларускага фальклору не быў прадметам спецыяльнага даследавання беларускіх і замежных вучоных, за выключэннем вельмі сціслага артыкула «Гусь» Т. Валодзінай у энцыклапедычным слоўніку «Міфалогія беларусаў» [2, с. 135]. Спраба вытлумачэння даволі пашыранага песеннага матыву «наляцелі гусі з Белай Русі» ў сувязі з даследаваннем сімвалікі вобраза Дуная належыць Л. Салавей: «Можа здацца супярэчнасцю, чаму ў беларускіх песнях Дунай падаецца як месца дзеяння, а Белая Русь – далёкі край. Верагодна, гэта можна тлумачыць тым, што сам матыву узнік там, адкуль беларускія землі, г.зн. усходняя частка этнічнай Беларусі, уяўляліся досыць аддаленым месцам. Ён мог з’явіцца ў Цэнтральнай Беларусі, якая лічылася доўгі час Літвой, ці дзесьці на Украіне, на Валыні, але дзякуючы дакладнай рыфмоўцы і выразнасці вобраза гусінага выраю, што вельмі нагадвае вясельны поезд, прыезд вясельнай “чужой” дружыны, стаў пашырацца паўсюдна... Пашырэнню вобраза гусей, што налятаюць з паўночна-ўсходняга напрамку, калі накіроўваюцца ў вырай, садзейнічала, бясспрэчна, мілагучнасць выразу “гусі з Беларусі” ды і напрамак сапраўдных гусіных пералётаў» [4, с. 102–103]. Прапанаваная праца прысвечана гісторыка-генетычнаму і функцыянальна-семантычнаму даследаванню вобраза гуся. Мэта працы – вызначыць міфасемантыку і функцыянальнасць гуся як чыніка арніталагічнага кода беларускага фальклору.

### **Вобраз гуся ў жанрах і відах беларускага фальклору**

Гусь, паводле слухных назіранняў Т. Валодзінай [2, с. 135], як і іншыя вадаплаўныя птушкі, у касмаганічных уяўленнях і адпаведных міфах выступае як птушка хаосу і адначасова як творца Сусвету, якая падыхвае з дна мора першыя кавалкі зямлі. У сувязі з касмалагічнымі кантэкстамі функцыянавання вобраза гуся характэрна і называнне беларусамі «Гусінай дарогай» Млечнага Шляху, па якім, згодна з павер’ем, падыхваюцца душы да неба, бо менавіта ён указваў дарогу ў вырай. І як вестка «адтуль» успрымаецца «санкцыянаванне» гусямі шлюбу: «Ляцелі гусачкі цераз сад, / Крыкнулі Манечку на посад» [2, с. 135]. Толькі пасля сігналу прыляцеўшых з чужога свету ў антрапагенны асяродак гусей распачынаецца абрадавая дзея з удзелам нявесцінай маці: «Ой, літылі гусонькі чэрэз сад / Дай клікнулі Лідочку на посад. / За ёю матонька ступае, / Зелёную рутоньку збірае. / – Ой, нэ збэрэш, матонько, нэ збэрэш, / Толькі сваі слёзонькі розоллеш» (ФА\*; Церабязоў, Столінскі р-н). Тэма гусей-распарадчыкаў на вяселлі можа развівацца: прыярытэтнае становішча, вядучая роля гусей выклікае здзіўленне-нязgodу нявесты: «Ой, лытылі гусонькы чырыз сад, / Дай клыкнуды д’ўчыны на посад, / – Да шчо вам, гусонькы, до того? / Есця ў мэнэ мамонька ля того. / Вона мэнэ хорошэнько нарадыць, / Вона мэнэ на посад посадыць» (ФА; Рухча, Столінскі р-н). У веснавых песнях на матрыманіяльную тэматыку гусі адмыслова стымулююць хлопца да жаніцьбы, пытаюцца, чаму ён не бярэ шлюб. У песні «Пру гусок» гусі расхвальваюць хлопца-жаніха: «Лэтлі гускэ гэгэчучы, / За імі другэ шчэбэчучэ. / – Ой, гускэ, дэ бувалэ, / Такого сына нэ відалэ» (ФА; Дзівін, Кобрынскі р-н).

У вяснова-летніх песнях з велічальнымі матывамі гусі найлепшым чынам характарызуюць людзей, якія велічаюцца, – хлопцаў і дзяўчат шлюбнага ўзросту: «Ой, лытылі білы гусонькы, (2 р.) / Тай лытычы задудукалы. (2 р.) / – Дэ мы булы, дэ мы лэталы, (2 р.) / С того сыла мы ны бачылы. (2 р.) / Тут дывочкы, як ягодчкы, (2 р.) / А хлопчыкы, як паньчыкы. (2 р.) / Ой, лытылі білы гусонькы...» (ФА; Старое Сяло, Жабінкаў-

\* *Фальклорна-этнаграфічны архіў студэнткай навукова-даследчай лабараторыі «Фальклорыстыка і кразнаўства» БрДУ імя А.С. Пушкіна (кіраўнік І.А. Швед)*

кі р-н). У жартоўных купалках і веснавых песнях гусям, якія ўсюду бываюць і таму ўсё ведаюць, дэлігіруецца роля адмысловых арбітраў у песенным саборніцтве паміж групамі моладзі: «Летілі гускі гэркочучы, / Самы до сэбы говорэчы: / – Ой, дэ мы булі, пролеталі, / Такого чуда не выдалі. / Ой, як у Пішков на гуліцы / Стоять дэвочки ў тры радочки. / Ой, вони самы чэрнявые, / На іх кошулі бэлявые. / Летілі гускі гэркочучы, / Самы до сэбэ говорэчы: / – Ой, дэ мы булі, пролеталі, / Такого чуда нэ відалі. / Ой, як у Бурках на гуліцы / Стоять дэвышча ў тры радышча. / Ой, вони самы зубатые, / На іх кошулі маратые» (ФА; Пешкі, Бярозаўскі р-н). Самахарактарыстыка хору такім чынам прыхоўваецца, пераадрасуецца аўтарытэтным арніталагічным вестунам.

У пазаабрадавых лірычных песнях сувязь тэкставага зачыну – карціны гусей, пералятаючых з аднаго краю ў другі, – з пазітыўнай характарыстыкай героя можа набываць даволі фармалізаваны характар. Так, у салдацкай песні ўслед за абмалёўкай такой карціны вуснамі маці сцвярджаецца, што яе сын харошы і таму яго трэба вызваліць ад цяжкай службы: «Ляцелі гусі / Да з белага краю. / Выручайце сына із прыёму, / Бо мой сын харошы. / Эта не зязюля, / Эта родна маці – / Прыехала яна да прыёму / Сына выручаці. / – Ужо вам, сыночкі, / Дам я многа грошай, / Выручэце із прыёму, / Бо мой сын харошы» (ФА; Рэпічы, Баранавіцкі р-н). У самых розных паэтычна-вобразных мадыфікацыях бытуюць сюжэты, у якіх гусі звязваюць разлучаных людзей, прыкладам салдата (ці рэкрута на вайне) з яго маці або жонкай, ці сімвалізуюць саміх рэкрутаў. Гусі выконваюць пасярэдніцкія функцыі і паміж маладзіцай ды яе бацькамі, сваякамі. Эфектыўным у мастацка-эстэтычным плане стае дыялог між героем (гераіняй) і гусямі, як у жніўнай песні: «Ай, вы гусі, гусі шэрыя, / Ці не з мае вы стараны? / Калі з мае вы стараны, / То ляціце ў маю старану, / Накажыце майму татачку, / Ці я тута запрададзена, / Ці я замуж аддадзена...» [5, с. 318]. У песнях пра цяжкую долю жанчыны ў мужавай хаце рэальнае, натуральнае пераходзіць у мастацкае, і замест натуралізму выявы ў шчыра-пачуццёвай форме выказваецца просьба да гусей не казаць горкай праўды бацькам маладой замужніцы: «Пеця, людзі, гараліцу, / А вы, гусі, воду. / Дай ляцеця, шары гусі, / Аж да майго роду. / Ні кажэця, шары гусі, / Што я тут гарую, // Да скажэця, шары гусі, / Што я тут паную. / Ні кажэця, шары гусі, / Што ем хлеб аўсяны, / А скажэця, шары гусі, / Што ем пытляваны...» (ФА; Быцень, Івацэвіцкі р-н). У такіх песнях гусі могуць карэляваць з зязюлямі на аснове сімвалічнай асацыятыўнасці з жаночай доляй і медыятыўнай функцыянальнасці.

Вуснамі гусей, якія многае бачылі і ведаюць, сцвярджаецца, што «няма лепшай гасціцы, / Як дачушка ў мамачкі». Гусі выступаюць адмысловымі сувязнымі паміж закаханымі хлопцам і дзяўчынай ці жонкай і мужам, прыкладам: «Ой, ляцелі гусі з далёкага краю, / Пачакайце, гусі, я вас папытаю, / Ці не тога краю, што мілага маю?» (ФА; Моўчадзь, Баранавіцкі р-н). Дарэчы, у народных тлумачэннях сноў адбіліся ўяўленні пра гусей як вестуноў, прычым пазітыўна ацэненыя: «гусей крыж – навіны, іхны прылёт – добра, адлёт – смутак» [6, с. 432]. Між тым у некаторых песенных тэкстах гусі могуць не казаць праўды, маніць.

*Медыятыўная функцыянальнасць* гусей (гусей-лебядзей) выразна выяўлена ў казках, дзе з іх дапамогай герой (прыкладам, Піліпка) вяртаецца ў «свой» свет, ратуецца ад тагасветных пераследавацеляў тыпу Бабы Ягі. У казцы «Іванька-сыноч» Ванька, уцякаючы ад мядзведзіцы, залазіць на дрэва і просіць гусей-лебядзей скінуць яму «па пярцу», пасля чаго ў яго вырастаюць «крылушкі». У калыханках гусі таксама прылятаюць з чужога свету ў свой, прыносячы адтуль «красныя чабоцікі», і размяшчаюцца ў надзеленых семантыкай памежнасці варотах. Гусі (іх крык) могуць маркіраваць свет жывых, гэты свет (адпаведна ў антысвеце «гусі ня крычаць»). Так, у замове «старшому чорту» аддаюць «пералогі», каб нёс у антысвет, «дзе пеўні не пяюць, дзе й гусі ня крычаць, – от там ім быць і жыць...» [7, с. 89].

*Лучнасць гусей з чужым светам* ускосна прадстаўлена ў *дэманалагічных уяўленнях, народна-медыцынскай практыцы*. Так, у замовах сярод пераліку немачаў (іх агентаў, прычын) называюцца і гусячыя, прыкладам, у замове «ад крылішчаў». У іншых замовах сярод сурокаў згадваюцца гусіныя; зляк класіфікуецца як «гусячы». Гусячым можа быць таксама лішай: «А лішай выводят ножём і говорымо: “Лішаю, лішаю, / Я тэбе паном называю / Які ты есь – гусячы, курячы, копячы, собачы. / Іды одкуль прышов”». Гускай называецца і маленькая бародаўка [8, с. 132, 297, 281].

Адпаведна, гусь і звязаныя з ім прадметы ды рэчывы фігуруюць у лекава-магічных працэдурах. Ад зляку раілі акурваць дзіця гусіным пер’ем у поўню так, каб дзіця глядзела на месяц; рэшткі пер’я сцерці ў парашок і даваць як напой. «Ад рожы – з гусінага крыла тры пярэ вырваць, з жывой гусі, звязаць і тым пяром спецыяльныя алфавіты выпісваць». Ад ліхаманкі ратуюцца пасля заходу сонца гарэлкаю, настоенай на гусіным і сабачым кале. Парэмія «як з гуся вада» адмыслова матэрыялізаваная ў магічнай практыцы ачышчальнага, адгоннага характару: «Калі вам здаецца, што дзіця сурочылі, трэба наліць у кубак вады, знайсці ў хаце дзверы з П-падобнай ручкай, набіраць у лыжку вады і пераносіць праз ручку, паўтараючы дзевяць разоў словы: “Як з гуся вада, з майго дзіцяці худаба. Амін”» [8, с. 154, 351, 239, 602].

У міфапэтычнай карціне свету беларусаў гусь надзяляецца шлюбнай мужчынскай сімволікай, а гуска фігуруе як жаночы вобраз. У вясельных песнях гусанька можа сімвалізаваць нявесту, тады гусанькі – яе сяброўкі. На Ушэсце ў абрадзе «Ваджэнне і пахаванне стралы» выконваецца карагод з песнямі, дзе стада шэрых гусей увасабляе грамаду дзяўчат; арол-хлопец хапае дзяўчыну-гусачку. Гускамі, гусачкамі называецца від вясельнага печыва, якім упрыгожваўся каравай і якое раздавалася дзецям і іншым персанажам абраду: «О такой был каравай, как пірамідка... і прыкладывалі вот гускі. А ешэ і отдельно, пры караваі, делалі гускі. Вот берут такое тесто, і такіе невольшэе гускі делалі, і ўже іх пеклі там вместе с караваем, у другой бляшке і раздавалі потом детям» (ФА; Камянец).

Жыхар Плэсак Бельск-Падляскай гміны апавядаў нам, што ў гэтай мясцовасці каравай таксама ўпрыгожвалі «гускамі» з дражджавога цеста, «кружнымі квятамі» і «варкочам», скручаным з цеста (ФА). На Віцебшчыне такія «гускі» даюцца маладым перад іх адпраўленнем да сну. На Палессі, калі нявеста аказалася «нячэснаю», раніцай на стол перад яе бацькамі з ганьбаю ставілі адкормленага гуся і качан капусты [2, с. 135].

Паводле народных тлумачэнняў сноў, «гусі – сваты» [6, с. 432]. Такая ж сімволіка гусей высвечваецца ў песнях тыпу «Кругла мала балоцечка / Поўна вады налітое, / Поўна гусей наляцела. / Але не адны гусі – / Ёсць лебядзі / Ёсць лябёдкі. / Ды нізка, мала Вінцуська. / Хоць яна сізка, мала, / Ды ёсць шчаслівая: / Поўна гасцей наехала. / Не адны госцікі – ёсць сватові, / Ёсць сватові, ёсць сваціцы...» [5, с. 303].

Вобраз гусей даволі часта фігуруе ў песнях на *любоўна-шлюбную* тэматыку, прыкладам: «На даліне – гусі. / Кліча маці вячэраці, / А я йду да Марусі. / А ў Марусі сладкі бусі, / Смаляныя лаўкі, / Як сеў, прыкіпеў, / Вячэраці не схацеў» (ФА; Навіцкавічы, Камянецкі р-н). Вобраз гусака абыгрываецца ў прыпеўках любоўнага характару: «Заставляла мэнэ маті / Заганяці гусака, / А я вышла за ворта – / І на танцы драпака» (ФА; Медна, Брэсцкі р-н). У сувязі з разгляданай сімволікай характэрная і прыпеўка да танца «Гусачок»: «Гусачок, гусачок, / Купіў сабе гуску. / Усю дарогу цалаваў, / Думаў, што Маруську» [9, с. 262].

Частотным можна назваць матыў «Шэры гусі наляцелі, светлу ваду замуцілі» ў песнях пра каханне тыпу «Ў агародзе пад лебядою, / Ой, рана на Ёвана! / Стаяў калодзезь із вадою. / Там дзевачка ваду брала, / З малойцамі размаўляла. / Досьць-досьць ваду браці, / З малойцамі жартавалі, / Ў цябе мамка няродная, / Будзець ваду дажыдаці, / Будзець цябе праклінаці, / А ўмей, дзеўка, адказаці: / “Шэры гусі наляцелі, /

Светлу ваду замуцілі, / А я, млада, пастаяла, / Пакуль вада светла стала, / А я, млада, пасядзела, / Пакуль вада пасвятлела» [10, с. 282]. Гэты ж матыў знаходзіць развіццё ў песнях пра цяжкае жыццё маладой жанчыны ў мужавай хаце. Калі ў прыведзеным тэксце карціна замуціўшых ваду гусей узнікае ў сувязі з распрацоўкай тэмы заляцання хлопца да дзяўчыны, любоўнага спаткання, то ў песнях пра долю замужніцы апошня аплаквае свай горкі лёс, пакуль гусі муцяць чыстую крынічную ваду. Больш за тое, плаванні-купання гусей у вадзе, па якую прыйшла жанчына, выступае адмысловым пабуджальнікам яе лірычнага роздуму-выказвання: «Прыхаджу я на Дунай-раку. / Адкуль узяліся гусі-лебедзі? / Замуцілі ваду светлую. / Я не адзін там час прастаяла / І многа ўрэмяні праплакала...» [5, с. 311]. Пры шырокім мастацкім абагульненні ў такіх песнях дасягаецца глыбокі псіхалагічны эфект. Праз канструкцыю паралелізму, асацыятыўнасць з вобразамі гусачак раскрываецца ўсвядомленая лірычнай гераіняй ісціна аб незваротнасці былога жыцця, неабходнасці прызвычайвацца да тлумнага быцця ў свёкравай хаце: гусачкі павінны прывыкаць да «ззялёненькай травіцы, халодненькай вадзіцы», «як млада прывыкала к свёкарку, і к свякроўцы, / І к дзевеверку, і к залоўцы...» [10, с. 338]. Вобразы гусей і пеўняў як свойскіх птушак, якія сваім крыкам абвешчаюць наступленне дня, рэалізуюцца і ў іншых песнях пра нядолю замужніцы. У прыватнасці, у вясновых песнях свёкар папракае нявестку, што яна спіць тады, як «серы гусі ўжо на сінім моры».

Выхад гусей на вольны выпас, траву, «жвірок» уваходзіць у карціну вясновага абуджэння прыроды, пачатку новага жывёлагадоўчага сезону ў вясновых песнях. Увагу звярталі на прылёт гусей вясной і іх адлёт увосень. Раньняе з'яўленне дзікіх гусак і іншых пералётных птушак вясной варожыць блізкае цяпло, а ўвосень – зімкасць, асабліва калі лёт птушак на вясну бывае высокі, а ўвосень – нізкі. Чым раней увесну прыляцяць дзікія гусі, тым хутчэй надыдуць цёплыя дні. Калі ў гэты час дзікія гусі кіруюцца з усходу на захад, то халады пратрымаюцца яшчэ некалькі дзён. Па паводзінах гусей меркавалі пра адлігу ці мароз: «Колі гусі дзюбы ховают, то гэта на мороз» (ФА; Сакалова, Бярозаўскі р-н). Бачыць у сне «гусей, калі белых – на снег». Варажылі таксама, якім будзе пачатак, сярэдзіна і канец зімы, па белым ці сінім адценні костак гуся, калі яго калектыўна спажывалі ўвосень. Паводле народных тлумачэнняў сноў, бачыць «гусей – народу шмат убачыш, бяседа нейкая»; «калі крычаць – памрэ хто-небудзь, паплачаш» [6, с. 432].

У тэкстах розных жанраў гусь выяўляецца яе шырока распаўсюджаная, характэрная для гаспадарскага двара *свойская птушка*. Вобраз гуся (гускі) можа фігураваць у зачынах казак, прыкладам: «Быў сабе дзедка з бабкай, мелі яны адну курку і гуску» [11, с. 437]. Многія падзеі адбываюцца ў той час, калі герой (гераіня) пасе гусей. Жыхарка в. Глінна згадвае: «Ек поре літняя, то зязюля... Гондэ ў бабы адной, дочка ўмэрла, я пасвыла гусы, шэ мні шість літ было, можэ сім. Я пасвыла гусы каля канавы. Гэта Мыкола був. Прылытла пташка і так куе, так куе. Людэ прогоняць, а вона знов куе. Я потом пошла в хату до іх, то на мынэ казалы: “Ой, Насця, пырыдай то батьковы (гэта шоб я шо сказала...). Ну, шо я там знала, шо казаты тому батьковы. Я ныц, я там побула да і побігла до гусэй”» (ФА; Іванаўскі р-н) (гл. таксама песні з карцінай «дзяўчына пасе гусей»).

Пэўныя прадпісанні і забароны датычыліся развядзення гусей, як і іншых свойскіх птушак, жывёл. У прыватнасці, забаранялася ў святы класці яйкі на выседжванне: «Я одного года на Мыколу взяла яйка гусыныя і пусадыла курыцю. Я вжэ кубало прыбрала, всё зрубывала, прынысу яйка, пудывлюся. А сусідка казала: “Не іды, не клады, бо сёдня свято”. А я яе не... На гатовае кубало пуложыла яйкі, курыцю. І, деткі, всі выйшлы як одно, всі калікі. О! І працуй на свято!» (ФА; Знаменка, Брэсцкі р-н). Як птушка, якую гадуець для спажывання ў ежу, гусь фігуруе ў розных кантэкстах, нават у заключнай частцы казкі: «Мая басня ўся, зарэзала баба гуся: баячу кумпак, слухачу – і так!» [11, с. 238] (гл. таксама парэмію «Калі на стала гусь і парася, то работа хараша»

(ФА; Пінск)). У казцы «Як мужык гусей дзяліў» птушку, прызначаную на святочнае блюда, адмысловым чынам дзяляць, што нагадвае рытуальны падзел жывёлы, часткі якой маюць праекцыю ў сацыум [9, с. 477]. На сацыяльны свет транслююцца адносіны ў гусіным статку ў казках і парэміях. Так, у казцы «Мал-Малышок» паненка, прапускаючы цара напярод, апелюе да прыказкі: «Гусак заўсягды папераду ідзець, а за сабой гусыню вядзець!» [11, с. 357]. Асобыя характарыстыкі прыпісваюцца гусю як сацыятыпу ў казках пра жывёл.

Пры семіятызацыі гуся пэўную ролю адыгрываюць разнастайныя яго *прыкметы, характарыстыкі*, у прыватнасці колеравыя (шэры, белы, чырвоны, жоўты). У загадках гусь выяўляецца наступным чынам: «Білы, як сніг, надувса, як міх, гогочэ, рогочэ. – Гусь»; «Жоўтае родзя, на лапатках ходзя. – Гусянь»; «Шэрыя харомы, краснае падвор’е» [12, с. 132, 133]. Што да лап гуся, то яны звяртаюць на сябе ўвагу не толькі колерам, але і формай: «Бела, як снег, лапатамі ходзіць» [12, с. 130]. На пёр’ах гуся ўвага акцэнтуюцца не толькі ў малых жанрах («Семдзсят адзежак і ўсе без засцежак»; «Лата на лаце, а шва не знаці»; «Зрэжам галаву, выем сэрца, дадзім папіць, стане гаварыць. – Гусінае пяро» [12, с. 132, 133]), але і ў прадудыравальным магічным акце «на грошы»: «“Сколь перьев в поле много, столь денег много. Как этой птице пером не обрастать, так мне в бедности не бывать. Аминь”. Общипать курицу или гуся, вынести перья в поле и стряхнуть перед собой и приговаривать» (ФА; Пінск). Са шчыпаннем гусінага пяра звязаны пэўныя забароны: «Ашчыпвая гусэй чы кур, ны можна гаворыты, а то можэ напастэ шчып, тіло будэ в сынях» (ФА; Прыбарава, Брэсцкі р-н). Вызначальнай характарысткай гуся выступаюць адметныя гучны крык і «паходка»; у загадцы пра гуся гаворыцца: «Выйшаў на двор, крыкнуў, як вол, а сам на лапатках ходзіць» [12, с. 132]. Прычым вельмі часта гэты крык выяўляецца як гаварэнне на розных чалавечых і нечалавечых мовах птушкі-паліглота, якая пабывала ў многіх краях (што збліжае гуся з ластаўкай, сарокай). Лакатыўна гусь як надзвычай «мабільная» птушка можа быць звязан з вельмі рознымі аб’ектамі – ад далёкага краю, мора, Дунаю, Белай Русі, лесу, балота да броду, «берожочка», стаўка, горкі, двара, хаты і пад.

### Заклучэнне

У традыцыі беларусаў, як і іншых славян, актуальнымі кантэкстамі для функцыянальнасці вобраза гуся выступаюць касмалагічныя ўяўленні, варожбы і прыкметы, звязаныя найперш з прылётам і адлётам дзікіх гусей, вясельная абраднасць, прадудкавальная ды лекавая магія і інш. Гусь часта фігуруе ў корпусе каляндарных павер’яў і метэаралагічных прыкмет, дзе ён звычайна канцэптуалізуецца як пералётная, белая, звязаная з вільгаццю птушка. Дамашнія гусі ўключаны ў кола ўяўленняў пра свойскую птушку. У вусна-паэтычных тэкстах гусь сімвалічна звязан з любоўна-шлюбнай тэматыкай, доляй маладой жанчыны-замужніцы, салдата, рэкрута, надзелен медыятыўнай функцыянальнасцю, далучанан як да свайго, так і чужога свету, а таму ведае розныя мовы, пераносіць інфармацыю і саміх людзей з аднаго свету ў другі, звязвае разлучаных людзей. У загадках увага звяртаецца на адметныя лапы, шыю, дзюбу, колеравыя, гукавыя і іншыя характарыстыкі гуся. У прагнастычных прыкметах гусь можа быць суаднесен як са станоўчым, так і адмоўным пачаткам, як з вяселлем, так і смерцю або «беседай» як такой ці абазначае навіну ўвогуле. У казках, песнях, загадках і іншых фальклорных відах і жанрах гусю прыпісваюцца некаторыя чалавечыя асаблівасці, прычым не толькі фізічныя. Акрамя таго, што гусі ўтвараюць шырока вядомы асацыятыўны комплекс з лебедзямі, яны, дзякуючы разнастайнай семіятызацыі шматлікіх характэрных рыс, могуць выступаць у адных кантэкстах з зязюляй, арлом, пеўнем, курыцай, голубам, галкай, ластаўкай, сарокай, буслом, жоравам і іншымі птушкамі, а таксама жывёламі (воўкам, валом) і г.д.



## СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Гура, А. В. Символика животных в славянской народной традиции / А. В. Гура. – М. : Индрик, 1997. – 912 с.
2. Міфалогія беларусаў : энцыкл. слоўн. / навук. рэд. Т. Валодзіна, С. Санько. – Мінск : Беларусь, 2011. – 607 с.
3. Камарова, М. А. Архетыпічнасць, асаблівасці семантыкі і функцыянавання арнітаморфных вобразаў-сімвалаў у беларускім фальклору : аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук : 10.01.09 / М. А. Камарова ; Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К. Крапівы НАН Беларусі. – Мінск, 2006. – 20 с.
4. Салавей, Л. М. Вытокі песеннай вобразнасці фальклору ўсходніх славян / Л. М. Салавей // Узроўні агульнасці фальклору ўсходніх славян : зб. навук. пр. / пад. рэд. К. П. Кабашнікава, А. С. Фядосіка. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – С. 24–137.
5. Жніўныя песні / уклад. А. С. Ліса, В. І. Ялатава. – Мінск : Навука і тэхніка, 1974. – 816 с.
6. Зямная дарога ў вырай. Беларускія народныя прыкметы і павер'і : у 3 кн. / уклад. У. Васілевіч. – Мінск : Маст. літ., 1996–1999. – Кн. 3. – 1999. – 654 с.
7. Замовы / уклад. Г. А. Барташэвіч. – 2-е выд. – Мінск : Беларус. навука, 2000. – 597 с.
8. Народная медыцына: рытуальна-магічная практыка / уклад. Т. В. Валодзіна. – Мінск : Беларус. навука, 2007. – 776 с.
9. Традыцыйная культура беларусаў : у 6 т. / А. М. Боганева [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., 2001–2112. – Т. 3 : Гродзенскае Панямонне, кн. 2. – 2006. – 736 с.
10. Купальскія і пятроўскія песні / уклад. А. С. Ліса, С. Т. Асташэвіч, Г. В. Таўлай. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985. – 631 с.
11. Казкі пра жывёл і чарадзейныя казкі / склад. К. П. Кабашнікаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1971. – 496 с.
12. Загадкі / склад. М. Я. Грынблат, А. І. Гурскі. – Мінск : Беларус. навука, 2004. – 368 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.03.2018

***Shved I.A. Mifosemantics and Functionality of the Image of Goose in the Belarusian Folklore***

*The aim of the article is to define myth semantics and image functionality of a goose as a factor in the Belarusian folklore ornithological code. Historical-genetic and functional-semantic research of ornithological image shows that it is associated with love-themed wedding, young married female's fate, soldier, recruit. This bird in the mythopoetic Belarusians picture of the world is endowed with communicating functionality attached to both its and alien world. Therefore, it knows many languages, translates information from one world to another, connects separated people, and can be correlated with both the positive and negative origins as with the wedding, and death. Due to the active semantization of wide signs housing geese form a complex with the associative swans, cuckoo, eagle, rooster, chicken, pigeon, nut, swallow, fortieth, stork, crane and other birds.*

УДК 821.161.3

**А.С. Кавалюк**

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

### **КАНКРЭТНА-ГІСТАРЫЧНЫ ЗМЕСТ І АГУЛЬНАЧАЛАВЕЧАЕ ЗНАЧЭННЕ РАМАНА «КРЫНІЦЫ» І. ШАМЯКІНА**

*Акрэсліваецца месца рамана «Крыніцы» ў творчай эвалюцыі І. Шамякіна і савецкай літаратуры канца 1950 – 1960-х гг., асэнсоўваецца ацэнка твора савецкім і сучасным літаратуразнаўствам, аналізуецца духоўны свет герояў – носьбітаў аўтарскага ідэалу і антыідэалу.*

«Крыніцы» – адзін з ранніх раманаў І. Шамякіна, які стаў наватарскай з’явай у тагачаснай савецкай літаратуры і сёння не страціў сваёй актуальнасці. У свой час твор карыстаўся вялікай папулярнасцю ў чытачоў, быў перакладзены на многія мовы, не раз перавыдаваўся значнымі тыражамі ў Беларусі і за яе межамі. Раман выклікаў вялікую цікавасць крытыкі: на працягу 1956–1957 гг. на яго адгукнуліся 15 рэцэнзентаў [6, с. 317]. Твор стаў прадметам літаратурнай дыскусіі на старонках газеты «Літаратура і мастацтва». Шматлікія прэтэнзіі, якія крытыкі той пары прад’яўлялі аўтару «Крыніц», сведчаць пра тое, што крытэрыем іх ацэнкі былі катэгорыі сацрэалізму.

У 1978 і 1980 гг. з’явіліся аднайменныя манаграфіі «Іван Шамякін: Нарыс жыцця і творчасці» С. Майхровіча [4] і В. Каваленкі [1]. Каваленка звярнуў увагу на тое, што крытыкамі 1960–70-х гг. «недастаткова ўлічваліся аб’ектыўныя магчымасці тагачаснай беларускай прозы ў ідэйна-мастацкім аналізе сучасных з’яў рэчаіснасці. Крытыкі нібы забываліся... што ацэньвалі яны раман пасля XX з’езда партыі, калі ў грамадскім жыцці прасвятліліся шматлікія праблемы, пастаўленыя ў творы, а раман жа быў задуманы і пісаўся пераважна да XX з’езда» [1, с. 86].

Нягледзячы на заўвагі, даследчыкі былі адзінадушнымі ў меркаваннях, што раман «Крыніцы» стаў «вялікай удачай пісьменніка, яго прыкметным творчым узлётам» (І. Навуменка), «найлепшым раманам свайго часу» (С. Майхровіч), «лепшым раманам у беларускай літаратуры другой паловы 50-х гг.» (В. Каваленка). «Адметнай з’явай у развіцці беларускай савецкай літаратуры і як пэўны этап у мастацкай эвалюцыі пісьменніка» назвала раман «Крыніцы» В. Локун, аўтар артыкула пра творчасць І. Шамякіна ў акадэмічнай «Гісторыі беларускай літаратуры XX стагоддзя» [3].

Літаратуразнаўца М. Караткоў, грунтоўна даследуючы гэты твор, даказаў, што ён стаў «наватарскай з’явай у тагачаснай літаратуры не толькі Беларусі, але і ўсяго былога Савецкага Саюза» [2, с. 112]. Выкарыстоўваючы сучасныя дакументальныя матэрыялы, у тым ліку і дзённікі пісьменніка, даследчык звязвае ўзнікненне задумы твора з уплывам перамен, якія пачаліся ў жыцці грамадства неўзабаве пасля смерці Сталіна. М. Караткоў глыбока асэнсоўвае канкрэтна-гістарычны змест рамана, акрэсліваючы найбольш істотныя аспекты рэчаіснасці таго перыяду, жыцця грамадства, у якім прымаў актыўны ўдзел І. Шамякін. Як сакратар партарганізацыі, ён прысутнічаў на Пленуме ЦК КПБ, які адбыўся ў чэрвені 1953 г., і абудзіў у пісьменніка надзею на дэмакратызацыю партыйнага жыцця. У газеце «Правда» за 15 верасня 1953 г. была апублікавана пастанова «Аб мерах па далейшым развіцці сельскай гаспадаркі СССР», прынятая на вераснёўскім Пленуме ЦК КПСС. Адною з яе задач было паляпшэнне дабрабыту калгаснікаў. Згаданыя партыйныя дакументы сведчылі пра пачатак новага перыяду ў развіцці грамадства, «*пераходнага*» ад часоў культуры асобы Сталіна да так званай «хрушчоўскай адлігі», як яго акрэсліў І. Шамякін у кнізе «Роздум на апошнім перагоне» [9].

Пра наспелую неабходнасць грамадскіх змен сведчыла і апублікаваная ў ліпеньскім нумары часопіса «Полымя» за той жа 1953 г. камедыя А. Макаёнка «Выбачайце, калі ласка!», у якой адкрыта гаварылася аб негатыўных з'явах у краіне, крытыкаваліся амаральныя метады кіраўніцтва і раённыя кіраўнікі. Пастаноўкай вострых праблем надзвычай патрабавальны да сябе і іншых людзей бескампрамісны А. Макаёнак апярэджаў час і ў сваіх перакананнях быў больш радыкальным за свайго сябра І. Шамякіна. Не заўважыўшы за чатыры гады абяцанага «паляпшэння дабрабыту калгаснікаў», А. Макаёнак у 1957 г. напісаў камедыю «Каб людзі не журыліся», прысвечаную актуальным праблемам калгаснай вёскі. На жаль, шлях да гледача ёй быў перакрыты, як і камедыі «Пагарэльцы» (першая назва «З кірмашу») (1967), у якой драматург крытыкаваў бюракратызм. Адносіны чыноўніцтва да створаных твораў выдатным драматургам-грамадзянінам з'яўляюцца яскравым сведчаннем таго, як рэальна выконваліся партыйныя пастановы.

Тым не менш зрухі ў палітычным і эканамічным жыцці краіны пачатку 1950-х гг. абнадзейвалі І. Шамякіна, уплывалі на ідэйны змест яго рамана «Крыніцы». Па прызнанні празаіка, у яго сюжэце, «які яшчэ пісаўся ў галаве, з'явіўся вобраз Бародкі, культураўца, злога дэмана і ахвяры (але, і ахвяры!) сістэмы сталінізму» [9, с. 245]. Нават савецкая крытыка вобразу Бародкі давала высокую ацэнку, адзначаючы яго наватарскую сутнасць і мастацкую дасканаласць. На думку А. Адамовіча, «гэты вобраз – найбольшая мастацкая ўдача І. Шамякіна» [1, с. 78]. С. Майхровіч [4, с. 67] лічыў, што Бародка з'яўляецца ўвасабленнем цэлай сістэмы так званага «валявога кіраўніцтва». Па меркаванні даследчыка, ствараючы гэты вобраз, Шамякін-псіхолаг узяўся на вялікую творчую вышыню. Высока ацэньваючы мастацкі поспех пісьменніка, крытык выказаў спрэчную думку аб спосабах стварэння вобраза функцыянера. На наш погляд, даволі катэгарычна гучыць выснова літаратуразнаўцы аб тым, што «Арцём Бародка – тып адмоўны, намалёваны сатырычнымі фарбамі» [4, с. 67]. Мы падзяляем пазіцыю В. Каваленкі [1, с. 78], які лічыў вобраз Бародкі «найбольш праўдзівым, жывым, пераканальным і значным», «складаным, псіхалагічна глыбокім, сацыяльна тыповым». Даследчык звяртаў увагу на тое, што ў гэтага героя «нямала станоўчых рыс, але яны аказаліся нетрывалымі». М. Караткоў успрымае Бародку «жывым увасабленнем бездухоўнасці культураўскага часу, панавання фармалізму, каманднага метаду кіраўніцтва – таго, што стала перашкодай прагрэсу грамадства і павінна было адысці ў нябыт разам са сталіншчынай» [2, с. 121].

«Сапраўднай знаходкай Шамякіна» бачыцца вобраз Бародкі дачцы пісьменніка. У артыкуле [5] Т. Шамякіна, значна пашырыўшы трактоўку канкрэтна-гістарычнага зместу рамана «Крыніцы», выказвае меркаванне, што «ў вобразе Бародкі выкрываецца не толькі «бюракратычны прынцып кіравання», а ўласна сам тып наменклатуршчыка, партыйнага кіраўніка ў стадыі пераўтварэння наменклатуры ў квазіклас, клас для сябе. У многім Бародка з яго амаральнымі метадамі кіравання сельскай гаспадаркай – сам Хрушчоў, які канчаткова зруйнаваў вёску» [5, с. 94–95].

Даклад М.С. Хрушчова на XX з'ездзе КПСС «Пра культ асобы і яго наступствы» даследчыца лічыць з'явай «неардынарнай», а развянчанне сталінізму ў гэтым дакладзе – «хітрай маскіроўкай», дзякуючы якой Хрушчоў «рабіўся і барацьбітом за справядлівасць, і здымаў з сябе адказнасць за ўдзел у рэпрэсіях» [5, с. 95]. Пра «значную» ролю самога Хрушчова ў рэпрэсіях, як згадвае дачка Шамякіна, беларускія інтэлегенты ведалі ад украінскіх сяброў. Даследчыца сведчыць пра дыскусійныя спрэчкі ў доме бацькоў, якія «не перапыняліся літаральна на працягу месяцаў, ды і пазней сябры-пісьменнікі вярталіся не раз да з'езда і даклада Хрушчова пра тое, што «ўплыў матэрыялаў даклада, спрэчак і расповедаў калег пра жыццё шмат што вызначылі... ў творчым развіцці І. Шамякіна» [5, с. 95], і пра тое, што «расчараванне ў самім Хрушчове ў Шамякі-

на і яго сяброў адбылося даволі хутка, яшчэ ў час яго ўладарання» [5, с. 95]. Адною з прычын расчаравання было тое, што «даклад не абмяркоўваўся на з'ездзе, не стаў прадметам агульнапартыйнай дыскусіі». Пасля таго як ён быў зачытаны «на закрытым партыйным сходзе ў СП БССР, пісьменнікі-ветэраны былі ашаломлены, але нельга сказаць, што тут жа, без агаворак, прынялі лінію партыі» [5, с. 95].

Не хавае Т. Шамякіна і таго факту, што бацька не быў такім катэгарычным у ацэнках гісторыі: «У сваіх развагах аб гісторыі ХХ ст. І. Шамякін ужо ў канцы жыцця, пры ўсёй сваёй станоўчай ацэнцы даклада Хрушчова і нават самога Мікіты Сяргеявіча, вымушаны быў згадзіцца, што разумнай стратэгіі не было, што энергія народа, так магутна выкарыстаная для аднаўлення краіны пасля вайны, пачала расейвацца ў прасторы, прападала дарма» [5, с. 96]. Сама даследчыца заўважае, што «па-чалавечы Шамякін ставіцца да Хрушчова даволі паблажліва» [5, с. 96]. Нам падаецца палемічным меркаванне дачкі пісьменніка, што ў вобразе Бародкі выкрываецца сам Хрушчоў.

Разам з тым заслугоўвае ўвагі ацэнка Т. Шамякінай, якая была сведкам падзей, ролі ХХ з'езда партыі і так званай «хрушчоўскай адлігі» ў развіцці грамадства і літаратуры. «Для пісьменнікаў ваеннага пакалення гэта быў, бадай, самы шчаслівы час у жыцці. Ва ўсім адчуваўся пад'ём і развіццё, людзі аптымістычна глядзелі на свет» [5, с. 95], паставіўшы пад сумненне заслугу Хрушчова. Прычынамі «агульнай аптымістычнай эмацыянальнай атмасферы» даследчыца лічыць энтузіязм, «які дакаціўся на хвалі радасці Перамогі да 50-х і нават да 60-х гг. На здзіўленне хуткае аднаўленне краіны даравала надзею на лепшае жыццё і ў будучым» [5, с. 95]. «Беларускія пісьменнікі ў поўнай меры выкарысталі атмасферу, утвораную не столькі развянчаннем культу (бо ўжо стварыўся новы культ М. Хрушчова), колькі энерцыяй пачуцця Перамогі і аднаўлення краіны» [5, с. 101]. Таму «галоўнай няпраўдай ХХ з'езда» Т. Шамякіна лічыць тое, што менавіта з'езд і даклад на ім М.С. Хрушчова стаў пачаткам дэсталінізацыі. Па яе меркаванні, «на самай справе існаваў рух знізу»: дэсталінізацыя «ўзнікла як сацыяльнае пачуццё яшчэ ў першыя дні вайны, пасля паражэнняў 1941–42 гг. А затым, асэнсаваная ў мастацкіх вобразах, яшчэ і аформілася канцэптуальна» [5, с. 94]. Такім чынам, Т. Шамякіна, адыйшоўшы ад традыцыйнай трактоўкі вызначальнай ролі ХХ з'езда КПСС у развіцці грамадства і літаратуры, пераконвае, што менавіта пісьменнікі ваеннага пакалення «пачалі крытыкаваць рэжым, выкрываць партыйную дэмакратыю яшчэ да ХХ з'езда. Развенчаная знізу наменклатура спалохала-ся і накіравала крытыку на адну асобу, сама ж пазбегла пакарання» [5, с. 100]. Важную ролю ў гэтым працэсе, бяспрэчна, адыграў якраз раман «Крыніцы».

Ствараўся твор у першае пасляваеннае дзесяцігоддзе, калі ў беларускай літаратуры свайго апагея дасягнула сумнавядомая «тэорыя бесканфліктнасці». Пад яе ўплыў траплялі нават сталыя мастацкія слова. Прызнаны драматург і літаратуразнаўца К. Крапіва, тэарэтычна абгрунтаваўшы згубнае ўздзеянне гэтай тэорыі на літаратуру, і найперш, драматургію, сам не змог пераадолець яе негатыўнага ўплыву ў п'есах 1940–50-х гг. Таму мастацкім подзвігам маладых пісьменнікаў І. Шамякіна і А. Макаёнка ўспрымаецца востраканфліктнасць іх твораў: калі камедыя «Выбачайце, калі ласка!» – твор востраканфліктны, то раман «Крыніцы» нават шматканфліктны. Аўтар наўмысна ставіць герояў у самыя розныя канфліктныя сітуацыі грамадскага і міжасабовага характару, выпрабавуючы тым самым іх чалавечую вартасць і выўляючы духоўную існасць ці поўную бездухоўнасць. Пры гэтым крытэрыем ацэнкі з'яўляецца народна-аксіялагічная канцэпцыя чалавека і свету. Нездарма своеасаблівым маральна-этычным «арбітрам» у творы становіцца Даніла Платонавіч, старэйшы чалавек у вёсцы, паважаны настаўнік у педагагічным калектыве, умудроны жыццёвым вопытам, чалавек актыўнай жыццёвай пазіцыі. Гэты вобраз бачыцца своеасаблівым кампазіцыйным цэнтрам рамана, канцэп-

туальным вобразам, праз які сцвярджаюцца гуманістычныя, філасофска-аксіялагічныя ідэалы мастака слова.

Бясспрэчнай заслугай І. Шамякіна было тое, што, асэнсоўваючы грамадскае жыццё ў першае пасляваеннае дзесяцігоддзе, ён смела паказаў тое негатыўнае, якое перашкаджала ў руху краіны да лепшага. Прызайкі сцвярджаў неабходнасць прыярытэту гуманістычных каштоўнасцей, занябаных у савецкі час. Лейтматывам твора гучыць аўтарская думка аб беражлівым стаўленні да жыватворных крыніц народнага жыцця, іх ачышчэння ад «заносаў» як у грамадскіх, так і міжасабовых адносінах.

Гэтая думка абумовіла сімвалічнасць назвы твора і асаблівасці яго вобразнай структуры. Носьбітам аўтарскай пазіцыі ў творы з'яўляецца Даніла Платонавіч, які нястомна клапаціцца разам са сваімі вучнямі аб чысціні і жыватворнасці крыніц за вёскай. Як аўтарскі наказ сучаснікам і нашчадкам успрымаецца апошняе просьба настаўніка: «*Не забывайце, калі ласка, пра іх, а то заплывуць, заб'юцца, перасохнуць... Крыніцы павінны быць чыстыя!*» [7, с. 343]. Не менш клапаціўся пісьменнік пра чысціню чалавечых душ, сумлення, мудра перасцерагаючы маладых: «*У кожнага з вас будуць цяжасці, няўдачы, расчараванні. Не палухайцеся, не падайце духам. Самае страшнае – упасці духам... Страціць веру...*» [7, с. 342].

У выпрацоўцы жыццёстойкасці грамадства вялікую ролю І. Шамякін адводзіў інтэлегенцыі, рысы якой пісьменнік увасобіў ужо ў самых ранніх сваіх творах. Мастака слова заўсёды цікавіў дух людзей, якім наканавана служыць чалавечаму і чалавечнасці. Менавіта як служэнне, успрымаў І. Шамякін працу настаўніка і ўрача, паэтызуючы яе і разам з тым паказваючы выдаткі недабрасумленых адносін некаторых герояў да сваіх прафесійных абавязкаў. Раман «Крыніцы» быў, мабыць, адным з першых твораў у нацыянальнай літаратуры, у якім паказвалася ўнутранае жыццё педагагічнага калектыву, пераадоленне ў ім міжасабовых канфліктаў і супярэчнасцей.

Праблемы маральнага вобліку педагога, яго адказнасці за лёс вучняў, закранутыя І. Шамякіным на пачатку 50-х гг. мінулага стагоддзя, і сёння застаюцца актуальнымі. Філасофска-аксіялагічныя прыярытэты прызайкі ўвасобіліся і праз вобраз вясковага ўрача Наталлі Пятроўны. Цудоўным прыкладам сучаснікам з'яўляюцца яе сапраўдныя падзвіжніцкія адносіны да сваіх прафесійных і мацярынскіх абавязкаў. Як глыбокая духоўная асоба гераіня раскрываецца праз надзвычай адказнае стаўленне да свайго паўторнага шлюбу, калі найперш дбае пра дзіця ад першага замужжа, а ўжо потым пра сябе. Наталля Пятроўна не спяшаецца выйсці замуж за добрага Сяргея Касцянка, якога ведае ўжо тры гады. У выбары спадарожніка жыцця яна давярае найперш пачуццям і інтуіцыі, а не звычцы, парадам іншых людзей ці адвечнаму «сцерпіцца – злюбіцца».

Тэма кахання асэнсоўваецца ў творы шматпланова: праз розныя сюжэтныя лініі і вобразы Наталлі Пятроўны, Сяргея і Аляксея Касцянкаў, Раі, Лемяшэвіча, Каці, Бародкі, Марыны Астапаўны і інш. Без выяўлення прызайкам інтымнага жыцця герояў твор значна збяднеў бы. Як і ў папярэднім сваім рамане «Глыбокая плынь», пісьменнік сцвярджаў, што без кахання і сям'і чалавечае жыццё не можа быць паўнацэнным. З пазіцыі народна-аксіялагічнага светапогляду ў «Крыніцах» асэнсоўваецца праблема дашлюбных і пазашлюбных адносін.

Сам І. Шамякін у дзённікавых запісах «Начныя ўспаміны» адзначаў, што «*раманам “Крыніцы” рэабілітаваў сябе і сельскую тэму*» [8, с. 3]. Паралельна з аповедамі пра жыццё калгаснай вёскі ён паказваў «здоровую» патрыярхальную вёску як захавальніцу маральна-этычнага кодэксу, што адшліфаваўся праз стагоддзі і перадаваўся з пакалення ў пакаленне. Пісьменнік, мабыць, лічыў, што, будуючы новае грамадства, абапіраючыся на маральны кодэкс будаўніка камунізму, нельга ігнараваць народны вопыт. Усё лепшае з сялянскага свету, тое, што неабходна зберагаць, увасоблена мастаком слова ў паказе сям'і Касцянкаў, дзе праз вобразы выяўлены вызначальныя рысы нацыяналь-

нага характару такія, як працавітасць, упартасць у працы, гасціннасць, пачуццё чалавечай годнасці, адказнасць старэйшых за выхаванне дзяцей. Узнаўляе І. Шамякін у творы і асноўныя прынцыпы народнай педагогікі. Імі матываваны адносіны старэйшага брата да абуральнага ўчынку дзесяцікласніка Алёшы: *«Але як гэты хлопчук, яго брат, адважыўся так паводзіць сябе з дарослымі? Дараваць яму нельга!*

– Ты, брат, аказваецца, афрыканец. Ого! Я і не прыкмеціў, калі ты вырас такі... Ты хутка ўсіх пашлеш... Пасаромеўся б! Вучань!.. Малако на губах не абсохла!.. Вось папрашу бацьку, каб ён паказаў табе, дзе ракі зімуюць» [7, с. 62].

Сяргей разумее, што братава грубасць – гэта абарона ад настойлівага патрабавання начальства выканаць план любой цаной, яна абумоўлена нежаданнем Алёшы змарнаваць ураджай. Старэйшы брат перакананы, што мэта не можа апраўдваць сродкі, юнак ні пры якіх абставінах не павінен быў парушаць мяжу недазволенага. Гэта адчувае і сам Аляксей, перажываючы за свой учынак. Яго душэўныя пакуты сведчаць пра каштоўнасныя прыярытэты сям’і, у якой ён выхоўваўся.

Праз вобраз малодшага з Касцяноў І. Шамякін здолеў паказаць яшчэ не вытручанае з душы беларуса адчуванне паззіі земляробчай працы, замілаванасць полем, багатым ураджаем. Ці не братаву адказнасць за даручаную справу пераняў юнак? Браты Касцянке старанна працуюць не дзеля славы ці паказухі, а таму, што па-іншаму не ўмеюць. Дагаджаць некаму, прыніжацца – гэта не іх жыццёвыя прынцыпы. Вобразамі дзяцей Касцяноў праяўляе паказу, што здаровымі фізічна і маральна вырасталі нашчадкі ў здаровай сялянскай, звычайна шматдзетнай, сям’і. Яны з дзяцінства прывучаліся да працы, узаемапавагі і ўзаемадапамогі, клопату адзін пра аднаго і пра сваіх бацькоў. Дзякуючы сфарміраванасці гэтых рысаў характару ў маладых бацькам забяспечвалася спакойная старасць. Таму і асуджаліся народнай мараллю тыя, хто не прывучаў сваіх дзяцей да працы. *«Вось гэта і здзіўляе мяне, што сама ты сапраўды спіны не разгінаеш, а з дочкі выхоўваеш немаведама каго... паненку, беларучку... Сорам!»* [7, с. 84], – прамаўляе вясковы патрыярх Даніла Платонавіч.

Асуджаліся вяскоўцамі і тыя, хто, займеўшы ўладу, адрываўся ад народа. Згодна з аўтарскай задумай, Бародка павінен быў стаць носьбітам такога тыпу характару. Па прызнанні І. Шамякіна, герой першапачаткова ўяўляўся пісьменніку як вобраз *«культуўца, злога дэмана і ахвяры... сістэмы сталінізму»* [9, с. 245]. Сёння ў чытача гэты герой выклікае дваістае пачуццё – асуджэння і спачування. Ён небяспечны як дэмагог, прыстасаванец, кар’ерыст. Гэта прадукт аўтарытарнай сістэмы кіравання, якая пладзіла і падтрымлівала толькі сабе падобных. Нельга сказаць, што Бародка быў абыякавы да грамадскага жыцця раёна, кіраўніком якога быў. Шмат намаганняў прыкладае старшыня райвыканкама, каб выканаць дзяржаўны план, забяспечыць лепшае месца раёна ў вобласці. Але на шляху да дасягнення мэты ён ігнаруе пазіцыю сваіх калег, народа, інтэлегенцыі. Парушэнне прынцыпаў дэмакратыі Бародкам-дыктатарам прывяло да таго, што, нечакана для яго самога, старшыню не выбралі на наступны тэрмін кіравання. Яшчэ да «адлігі» І. Шамякін сцвярджаў, што жыватворныя крыніцы народнага жыцця, якія спрыяюць абнаўленню грамадства, павінны быць непадуладнымі чыноўніцкай бюракратыі.

Пісьменнік у рамане «Крыніцы» не абмяжоўваецца толькі паказам грамадскага ў жыцці савецкага чалавека. Мастацкім прыярытэтам з’яўляецца асэнсаванне чалавечыга ў чалавеку. І. Шамякін асуджае «двайное дно» Бародкі, які ў адпаведнасці са сваёй пасадай павінен быў даваць прыклад не толькі вытворчых, але і міжасабовых стасункаў. Маральная дэградацыя старшыні райвыканкама стала асноўнай прычынай яго краху на перавыборах. Адным з цэнтральных канфліктаў рамана з’яўляецца канфлікт паміж героямі – носьбітамі народнага светапогляду і духоўна-збедненым чыноўніцтвам, якое ў пагоні за надзённым ігнаруе адвечнае. Таму твор, у якім узнімалася праблема

неабходнасці грамадскіх змен, не страціў актуальнасці і сэння, а працягваюць яго жыццё якраз «вечныя» тэмы, глыбока асэнсаваныя пісьменнікам.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Каваленка, В. Іван Шамякін: нарыс жыцця і творчасці / В. Каваленка. – Мінск : Нар. асвета, 1980. – 207 с.
2. Караткоў, М. Раман І. Шамякіна «Крыніцы»: асаблівасці канфліктаў і шляхі раскрыцця характараў літаратурных герояў у іх кантэксце [Электронны рэсурс] / М. Караткоў. – Рэжым доступу: [https // libr.msu.by/handle/123456789/1146?show=full](https://libr.msu.by/handle/123456789/1146?show=full). – Дата доступу: 25.03.17.
3. Локун, В. Іван Шамякін / В. Локун // Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя : у 4 т. / НАН Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы. – 2-е выд. – Мінск : Беларус. навука, 1999–2003. – Т. 3. – 2002. – С. 597–639.
4. Майхровіч, С. Іван Шамякін: нарыс жыцця і творчасці / С. Майхровіч. – Мінск : Маст. літ., 1978. – 112 с.
5. Шамякіна, Т. Міф пра Сталіна і яго развянчанне М. С. Хрушчовым ва ўспрыняцці беларускіх пісьменнікаў ваеннага пакалення / Т. Шамякіна // Іван Шамякін: вядомы і невядомы : успаміны, эсэ, аповесць / уклад. Т. Шамякіна. – Мінск : Літ. і Мастацтва, 2011. – С. 90–101.
6. Шамякін Іван // Беларускія пісьменнікі : біябібліягр. слоўн. : у 6 т. / Ін-т літ. імя Я. Купалы АН Беларусі ; Беларус. Энцыкл. ; пад рэд. А. Мальдзіса. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 1992–1995. – Т. 6 : Талалай – Яхімаў. Дадатак. – 1995. – С. 315–332.
7. Шамякін, І. Крыніцы : раман / І. Шамякін. – Мінск : Маст. літ., 1996. – 351 с.
8. Шамякін, І. Начныя ўспаміны / І. Шамякін // Польша. – 2003. – № 9. – С. 3–29.
9. Шамякін, І. Роздум на апошнім перагоне. Дзённікі 1980–1995 гадоў / І. Шамякін. – Мінск : Маст. літ., 1998. – 540 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 19.11.2018

#### ***Kavaljuk A.S. Specific Historical Content and Universal Significance of the Novel «Fountains» of I. Shamyakin***

*The article defines the place of the novel «Fountains» in the creative evolution of Ivan Shamyakin and the Soviet Literature of the 1950–60s. The evaluations of the work of Soviet and contemporary literary criticism is comprehended, the spiritual light of the heroes, the bearers of the author's ideal and anti-ideal are analyzed.*

УДК 821.161.3-1

**С.М. Тарасва***магістр філал. навук, ст. выкладчык каф. беларускай філалогіі  
Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы  
e-mail: mail@grsu.by***ПРАБЛЕМА ТЫПАЛОГІІ ПАЭМЫ Ў ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВЕ І КРЫТЫЦЫ**

*Разглядаецца жанралогія паэмы ў рэчышчы яе тэарэтычнага вывучэння замежнымі і айчыннымі літаратуразнаўцамі і крытыкамі. Устаноўлена, што паэма вызначаецца шэрагам устойлівых жанравых адзнак і ў той жа час з'яўляецца жанрам зменлівым, дынамічным. Пытанні вывучэння спецыфікі паэмы як літаратурнага жанру і распрацоўкі яе тыпалогіі застаюцца актуальнымі ў сучасным літаратуразнаўстве.*

Прызнаючы, што асноўныя заканамернасці гісторыка-літаратурнага развіцця знаходзяцца ў цесных суадносінах з жанравай сістэмай слоўнага мастацтва, можна сцвярджаць, што без рашэння жанравых праблем складана раскрыць сутнасць і спецыфіку літаратурнага працэсу. Пры гэтым большасць даследчыкаў лічыць, што, не ведаючы законаў жанру, нельга ацаніць вартасць мастацкага твора і майстэрства самога пісьменніка. Невыпадкова філалагічнай навукай мінулага і сучаснасці актыўна распрацоўваюцца праблемы літаратурных жанраў, і складваецца адпаведная галіна літаратуразнаўства – жанралогія.

Названыя праблемы застаюцца актуальнымі, бо літаратура XX і XXI стст. прадставіла ўзоры самых розных жанраў і выявіла магчымасці іх узаемадзеяння. Праблема тыпалогіі жанру прысвяцілі свае працоўкі Г. Гегель, А. Весялоўскі, прадстаўнікі фармальнай школы (у прыватнасці, Ю.Тынянаў). У распрацоўку тэорыі жанраў значны ўклад зрабіў М. Бахцін, які ў пачатку XX ст. распрацаваў сваю жанравую канцэпцыю. Праца ў вызначаным рэчышчы працягвалася такімі расійскімі літаратуразнаўцамі, як Г. Паспелаў, В. Кожынаў. На сучасным этапе праблемы жанру разглядаліся ў шэрагу прац вядомых навукоўцаў, у тым ліку В. Проніна «Тэорыя літаратурных жанраў» (2001), Н. Лейдэрмана «Тэорыя жанру» (2010). Грунтоўна асвятляецца праблема жанраўтварэння ў працах Н. Тамарчанкі, В. Цюпы, С. Бройтмана «Тэорыя літаратуры» (2004), а таксама ў вучэбным дапаможніку «Тэорыя літаратурных жанраў» (2012) пад агульнай рэдакцыяй Н. Тамарчанкі.

Згаданыя даследчыкі на аб'ёмным літаратурным матэрыяле прапануюць жанравыя тыпалогіі, якія ілюструюць дынаміку самых розных жанраў, асабліва тых, у якіх найбольш ярка адбываюцца сутнасныя культурна-эстэтычныя з'явы эпохі, праяўляюцца асаблівасці паэтыкі і эстэтыкі.

**Паэма як літаратурна-мастацкі жанр**

У ліку жанраў, што пастаянна развіваюцца, узаемадзеіваюць з іншымі і прызнана застаюцца ўнікальнай, складанай мастацкай з'явай, застаецца паэма. Гэты жанр справядліва лічыцца важнай часткай літаратурнага працэсу розных эпох і часоў. Многія высновы вышэйназваных даследчыкаў маюць бясспрэчнае значэнне для разумення заканамернасцей функцыянавання твораў паэмнага жанру. Паэма здаўна вылучалася сваім асаблівым характарам і спосабам выяўлення рэчаіснасці. Яна прызнана жанрам неардынарным, нестандартным, дынамічным, што і выклікае з'яўленне ў шэрагу навукоўцаў дастаткова спрэчных і часам катэгарычных пазіцый.

Нягледзячы на важнасць і функцыянальную запатрабаванасць, у нацыянальным літаратуразнаўстве яшчэ няма сучасных сістэмных даследаванняў па жанралогіі бела-



рускай паэмы. І хаця праблемы тыпалогіі, генезісу і гісторыі закраліся ў асобных працах беларускіх літаратуразнаўцаў, многія пытанні застаюцца нявырашанымі, асабліва тыя, што датычацца сучаснага стану паэмы, беларускай паэмы другой паловы XX – пачатку XXI ст.

Пачаткам тэарэтычнага даследавання паэмы прынята лічыць XIX ст., калі з’явіліся крытычныя працы В. Бялінскага, прысвечаныя рускай літаратуры. Ён упершыню згадвае пазнавальныя адзнакі новага жанру – паэмы («Раздзяленне паэзіі на роды і віды» і інш.). Бялінскі адзначыў працэс знікнення старых і з’яўлення новых жанраў у рэчышчы тагачаснай паэмы. Аднак пазіцыя В. Бялінскага была не ў поўнай меры прынята пазнейшымі навукоўцамі.

Думаецца, наяўнасць шырокага круга спрэчных пытанняў вынікае з нявызначанасці самога тэрміну «паэма», якому ў аўтарытэтных літаратуразнаўчых даведніках і слоўніках даюцца дастаткова розныя тлумачэнні. Адметнае азначэнне паэмы падавала адно са старэйшых рускіх даведчаных выданняў [9]. Тут дастаткова падрабязна разглядаецца гісторыя паэмы, указваюцца яе вытокі і характэрныя адзнакі. Аднак у згаданым выданні паэма так і не вызначаецца як асобны літаратурны жанр. Толькі згадваючы набыткі літаратуры XIX ст., указваецца, што «паэма зараз прымае від то кароткага, то вялікага вершаванага апавяду аб падзеях з асабістага жыцця выдуманай асобы, не падпарадкаванага ніякім звычайным правілам паэмы, са шматлікімі адступленнямі лірычнага характару, са зваротам галоўнай увагі на прыватнае жыццё героя. Хутка паэма губляе свой рамантычны характар і ў сувязі з агульнай зменай літаратурных тэарэтычных устаноў атрымлівае новае значэнне ліра-эпічнай паэмы як асобнага віду мастацкага твора, класіцызм якога праяўляецца поўнай апраўданасцю твора ў адпаведнасці з народнымі асаблівасцямі (духу народнаму) і патрабаванням мастацкасці» [9, с. 629].

Аўтары артыкулаў аб паэме кожнага з наступных літаратуразнаўчых даведчаных выданняў (Слоўнік літаратуразнаўчых тэрмінаў / рэд.-склад. Л. Цімафееў, С. Тураеў (1974); Літаратурны энцыклапедычны слоўнік / пад агул. рэд. В. Кажэўнікава, П. Нікалаева (1987)) будуць уносіць свае карэктывы ў азначэнні тэрміну «паэма», улічыўшы тыя змены, што адбыліся ў рэчышчы названага жанру за пройдзены перыяд. У выніку навукоўцамі канстатуецца думка, што паэма – гэта сінтэтычнае жанравае ўтварэнне. Імі згадваецца і манументальнасць жанру, што, відавочна, абумоўлена аўтарскім пафасам. Але ў даведчаных выданнях XX ст. праблема класіфікацыі паэмы не знайшла свайго непасрэднага адлюстравання. Назіранні даследчыкаў грунтуюцца на аб’ёмным літаратурным матэрыяле, і ў той жа час ім не хапае дакладна вызначаных характэрных адзнак жанра. Прыведзеныя імі жанравыя характарыстыкі паэмы не дазваляюць правесці дакладных межаў паміж паэмай і вершаваным апавяданнем, раманам у вершах або лірычным цыклам. Таму застаецца актуальнай праблема вылучэння канкрэтных рысаў жанру паэмы. А гэта, думаецца, магчыма толькі пры дэталёвым і параўнальным вывучэнні функцыянавання названага жанру ў розныя перыяды і эпохі.

Варта прызнаць, што літаратуразнаўства XX ст. зрабіла значны крок у напрамку вывучэння паэмы як жанру, пра што сведчаць шматлікія даследаванні, прадстаўленыя навукоўцамі розных краін. Гісторыі, ідэйна-эстэтычнаму боку твораў у жанры паэмы прысвечаны працы рускіх даследчыкаў, што з’явіліся ў 1960–70-я гг., такіх як А. Беранева, А. Банкетаў, М. Зубкоў, А. Лур’е, Г. Чарвячэнка і інш. Увагу да жанру паэмы і яе эвалюцыі ва ўкраінскай літаратуры праявілі В. Іванісенка, П. Сярдзюк, М. Гнацюк, А. Каспрук. На старонках «Літаратурной газеты», часопісаў «Вопросы литературы», «Дружба народов», «Литературное обозрение» ў 1960-я гг. ішлі дыскусіі, прысвечаныя паэме і перспектывам гэтага жанру: што ж такое жанр паэмы і якія яе спецыфічныя рысы. Адно бачылі іх у драматызме, іншыя – у змястоўнай насычанасці, трэція – у асаблівай форме эмацыянальнага і г.д. Меркаванні ўдзельнікаў дыскусіі былі рознымі

ў вызначэнні крытэрыяў азначэння жанру, які тлумачыўся то залішне шырока, то, наадварот, звужана: часцей за ўсё абсалютызаваўся адзін родавы элемент – эпічны або лірычны. Навуковыя дыскусіі гэтага часу хоць і абудзілі цікавасць да вывучэння жанру, але так і не вырашылі спрэчных пытанняў.

Заканамерна і натуральна выглядае з'яўленне новых даследаванняў, прысвечаных паэме ў 1980-я гг. Так, тэарэтычныя аспекты паэмы разглядаліся ў працах расійскіх даследчыкаў А. Жакава, С. Каваленкі, В. Рэдзькіна і інш. Істотным крокам у даследаваннях 1980–90-х гг. было вылучэнне літаратуразнаўцамі розных жанравых разнавіднасцей паэмы і прызнанне лірычнай паэмы як аднаго з найбольш пашыраных яе варыянтаў у творчасці пісьменнікаў. Менавіта ў 1980–90-я гг. да выданняў рускіх даследчыкаў паэмы далучыліся набыткі навукоўцаў, што распачалі даследаванні жанру паэмы ў сваіх нацыянальных літаратурах. Натуральна, што многімі з іх быў выкарыстаны навуковы вопыт вучоных-папярэднікаў. Ва ўкраінскім літаратуразнаўстве паэма стала аб'ектам даследавання ў працах Н. Мазепы «Развіццё сучаснай савецкай паэмы» (1986), Л. Скірды «Грамадзянская сучаснай украінскай паэмы» (1986), у якіх разглядаецца ідэйна-тэматычны абсяг твораў рускіх і ўкраінскіх пісьменнікаў. Жанравы аспект паэмы аказаўся ў полі ўвагі Б. Мельнічука, Л. Дем'яніўскай, якія даследавалі функцыянаванне і стан драматычнай паэмы ў творчасці ўкраінскіх пісьменнікаў.

Свой погляд на спецыфіку паэмнага жанру выявіў В. Кіканса ў працы «Сучасная савецкая паэма» (Рыга, 1982). Даследчык, абапіраючыся на вопыт розных нацыянальных літаратур, вызначае, што паэма з'яўляецца не жанрам, а відам з шэрагам пазнавальных адзнак. А ў кнізе літоўскага даследчыка Р. Пакальнішкіса «Літоўская паэма. Асноўныя жанравыя формы» (Вільнюс, 1987) па-іншаму тлумачыцца генезіс паэмы: аўтар звязвае сутнасць паэмы як самастойнага жанру з узаемадзеяннем розных родавых пачаткаў, іх сінтэзам.

На рубяжы XX–XXI стагоддзяў з'яўляюцца новыя навуковыя працы, якія даследуюць паэмную творчасць знакавых пісьменнікаў свайго часу, разглядаюць жанр паэмы ў гісторыка-тыпалагічным плане, вызначаюць шляхі развіцця паэмы ў яе мастацкіх і жанрава-стыльовых асаблівасцях. Жанравую спецыфіку рускай паэмы 1950–80-х гг. разглядае В. Рэдзькін у манаграфіі «Руская поэма 1950–1980 гг. Жанр. Паэтыка. Традыцыі» (2000). Падсумаваў гісторыю вывучэння жанру паэмы з'яўляюцца даследаванні Л. Спясіўцавай, у прыватнасці яе манаграфія «Жанр лірычнай паэмы ў рускай літаратуры першай трэці XX ст.» (2006). А ў яе артыкуле «Паэма як літаратурны жанр» прасочваюцца этапы трансфармацыі жанру паэмы і вызначаецца ступень вывучанасці праблемы ў літаратуразнаўстве XX ст. На думку даследчыцы, паэма па-ранейшаму застаецца «непрадказальнай» у жанравых адносінах. Тым не менш для вырашэння праблемы тыпалогіі жанру, мяркуе навуковец, патрабуецца навукова лагічны шлях даследавання: «Пазбегнуць змешвання тыпалагічных прынцыпаў магчыма толькі пры даследаванні паэмы з пункту гледжання яе міжродовых і міжжанравых узаемадзеянняў. Важна вызначыць, што спрыяе захаванню адных жанравых прыкмет і трансфармацыі іншых, як адлюстроўваюцца ў разнавіднасці паэмы міжжанравыя ўзаемадзеянні. Пры гэтым неабходна ўлічваць гістарычна канкрэтную жанравую сітуацыю, без якой немагчыма выявіць тэндэнцыі ўнутрыжанравай змены паэмы і растлумачыць, чаму адны яе прыкметы ў дадзены гістарычны перыяд становяцца жанраўтваральнымі, іншыя аказваюцца на перыферыі, лёгка падвяргаючыся змешванню, функцыянальнаму вар'іраванню» [11, с. 156].

Па сцвярджэнні ўкраінскага даследчыка паэмы А. Прысяжнюк, з'ява міжродавага і міжжанравага ўзаемадзеяння арыгінальна выяўляецца ў творах паэмнага жанру ўкраінскіх пісьменнікаў. У дысертацыйным даследаванні, прысвечаным творчасці вядомага ўкраінскага пісьменніка Дзмітрыя Паўлычкі, яна зазначае: «Найноўшая паэма – якасна новая з'ява, абумоўленая наватарскім характарам літаратуры сярэдзіны XX ста-

годдзя. Сінтэз традыцыйнага і індывідуальна-аўтарскага – яе галоўны жанравы “паказчык”. Унікальныя мадэлі свету ў ёй дасягаюцца дзякуючы сінтэтычнасці – уз’яднання перш эпасу і лірыкі. Рэалізуецца ў жанры паэмы і катэгорыя драматычнага» [10, с. 8].

Праведзены аналіз даследаванняў па праблеме дэфініцыі паэмы дае падставы для высновы, што паэму варта разглядаць як асобы сінтэтычны жанр, своеасабліваю сістэму, якая складаецца з мастацка-літаратурных пластоў, што дынамічна ўзаемадзейнічаюць паміж сабой, развіваюцца і ўскладняюцца.

### **Гісторыя беларускай паэмы ў даследаваннях айчынных літаратуразнаўцаў**

Даследаванне гісторыі беларускай паэмы, яе жанравай структуры, асаблівасцей паэтыкі – адзін з важных аспектаў у асэнсавання набыткаў айчыннага мастацтва слова. Паэмы беларускіх аўтараў надавалі літаратуры глыбока нацыянальны характар, увасобілі самабытнае аблічча народа і народнага характару.

Айчынныя даследчыкі здаўна разглядалі гісторыю беларускай паэмы ў агульнасусветным літаратурным кантэксце. Так, М. Лазарук адзначае: «Паэма як жанр мае вялікую гісторыю. Яна прайшла ў сваім развіцці некалькі этапаў, якім адпавядаюць розныя тыпы твораў гэтага жанру. Самым раннім этапам быў перыяд, які даў паэму-эпапею, або эпічную паэму (“Іліяда” і “Адысея” Гамера, “Энеіда” Вергілія, “Боская камедыя” Дантэ і інш.). Вялікага росквіту паэма як жанр дасягнула ў эпоху рамантызму. У гэты час узнікае рамантычная ліра-эпічная паэма, прадстаўленая такімі выдатнымі ўзорамі, як “Дон Жуан”, “Чайльд Гарольд” Дж. Байрана, “Цыганы”, “Бахчысарайскі фантаз” А. Пушкіна, “Дэман”, “Мцыры” М. Лермантава і інш. У беларускай літаратуры, праўда, значна пазней, творы такога тыпу з’явіліся ў Янкі Купалы (“Курган”, “Бандароўна”, “Магіла льва”))» [8, с. 111–112]. У манаграфіі «Станаўленне беларускай паэмы (Жанр паэмы і некаторыя асаблівасці развіцця беларускай літаратуры ў першай палавіне XIX стагоддзя)» (1968) М. Лазарук асэнсоўвае гісторыю ўласна беларускай паэмы, пачынаючы з так званых ананімных паэм «Энеіда навыварат» і «Тарас на Пранасе». Аднак больш познія даследаванні літаратуразнаўцаў дазволілі значна адкарэктаваць перыяды развіцця беларускай паэмы, дапоўніць іх новымі творами, што па шэрагу прычын не былі ўлічаныя як здабыткі беларускага паэмнага жанру.

Такім чынам, узнікае неабходнасць у пераглядзе перыядаў развіцця жанру паэмы. Лічым мэтазгодным вылучыць у беларускай літаратуры некалькі знакавых этапаў, у кожным з якіх выяўляюцца пэўныя тэндэнцыі і ўласцівасці жанру паэмы, адбываецца станаўленне яе нацыянальнай самабытнасці:

*1 этап. Станаўленне жанру паэмы* (эпоха ранняга Рэнесансу): паэмы «Песня пра зубра» М. Гусоўскага, «Пруская вайна» Я. Вісліцкага.

*2 этап. Росквіт беларускай лацінамоўнай паэмы* (канец XVI – першая палова XVII ст.): паэмы Я. Радвана «Радзівіліяда», Х. Завішы «Караламахія».

*3 этап. Актывізацыя мастацкіх пошукаў у жанры паэмы* (XIX ст.): сатырычныя паэмы, паэмы В. Дуніна-Марцінкевіча, Ф. Багушэвіча.

*4 этап. Пошук новых жанравых форм* (пачатак XX ст.): паэмы Я. Купалы, Я. Коласа, М. Багдановіча.

*5 этап. Ускладненне жанравай прыроды паэмы* (1920–30-я гг.): паэмы Я. Коласа, У. Дубоўкі, Я. Пушчы, М. Чарота.

*6 этап. Адраджэнне жанру гераічнай паэмы* (1940–50-я гг.): паэмы П. Броўкі, А. Куляшова, М. Танка.

*7 этап. Узбагачэнне ідэйна-тэматычнага зместу і філасофскае асэнсаванне рэчаіснасці* (60 – першая палова 80-х гг. XX ст.): паэмы А. Куляшова, В. Зуёнка.

*8 этап. Дыфузія жанравых форм* (канец XX – пачатак XXI ст.): паэмы А. Разанава, Э. Акуліна, В. Жыбуля.

Першыя крытычныя ацэнкі беларускай паэмы з'явіліся ўжо ў XIX ст. у запісах беларускага і польскага літаратуразнаўцы Р. Друцкага-Падбярэскага. Пры аглядзе беларускай літаратуры ў прадмове да першага тома «Шляхціца Завальні» Я. Баршчэўскага (1844) ім згадваецца і паэма «Энеіда навыварат»: «Гэта чыста народная беларуская паэма па духу і форме» [2, с. 74].

Творы паэмнага жанру закранае ў сваіх літаратуразнаўчых працах вядомы гісторык, фалькларыст і літаратуразнавец М. Доўнар-Запольскі. Ён падрабязна разглядае пытанне аб аўтарстве яшчэ адной сатырычнай паэмы XIX ст. (В. Дунін-Марцынкевіч і паэма «Тарас на Парнасе». Нарыс з гісторыі беларускай этнаграфіі, 1896). Ён жа дае тлумачэнне ідэйна-эстэтычнага зместу некаторых вершаваных твораў В. Дуніна-Марцынкевіча (««Гапон» – аповесць у вершах на беларускай мове В. Дуніна-Марцынкевіча», 1889), якія сам пісьменнік ужо абазначае як паэмы. М. Доўнар-Запольскі і далей будзе даследаваць эстэтычныя і мастацкія асаблівасці твораў паэмнага жанру ў творчасці Ф. Багушэвіча, Я. Купалы на фоне агульнага літаратурнага працэсу (раздзелы «Зараджэнне літаратуры на беларускай мове», «Грамадскі настрой літаратуры эпохі Адраджэння» і інш. у кнізе «Гісторыя Беларусі»).

Гісторыя напісання і аўтарства паэмы «Энеіда навыварат» знайшла адлюстраванне ў працы акадэміка Я. Карскага «Беларуская “Энеіда навыварат”. З прыкладаннем тэксту захаваных урыўкаў» (Харкаў, 1908). Названымі даследаваннямі была закладзена аснова гісторыка-літаратурнага вывучэння жанру паэмы ў беларускай літаратуры.

Свой уклад у даследаванне жанру ўнеслі тыя літаратуразнаўцы, што звярнуліся да вызначэння мастацкіх адзнак паэм Янкі Купалы і Якуба Коласа. Пачатак быў пакладзены на старонках газеты «Наша ніва» ў 1910 г., дзе на паэму «Адвечная песня» з'явілася рэцэнзія У. Самойлы «Адвечная песня Янкі Купалы». У 1920–30-я гг. новым паэмам Я. Купалы прысвячаюцца артыкулы А. Навіны, П. Галавача, Я. Шарахоўскага. У артыкуле А. Вазнясенскага «Паэмы Я. Купалы: Сюжэтная пабудова і стыль» (1927) не толькі грунтоўна аналізуюцца мастацкія асаблівасці твораў пісьменніка, але і ўказваецца дамінуючая роля паэмы сярод тагачасных літаратурных жанраў.

Значным укладам у даследаванне твораў паэмнага жанру сталі артыкулы «Пуціны беларускай літаратуры. Якуб Колас “Новая зямля”» (1924), «Паэма Якуба Коласа “Сымон-музыка” як аўтахарактарыстыка» (1926) І. Замоціна; «Паэма “Сымон-музыка” Якуба Коласа» (1927) А. Бабарэкі; «Паэма “Новая зямля” як манументальны твор у беларускай паэзіі» (1929) М. Байкова; «Паэмы вялікай мастацкай сілы: пра “Новую зямлю” і “Сымона-музыку” Якуба Коласа» (1939) М. Ларчанкі. У названых працах беларускіх навукоўцаў упершыню быў прадстаўлены поўны аналіз паэм, разгледжана гісторыя іх стварэння і сюжэтна-кампазіцыйная будова, адзначана наяўнасць у творах рысаў класічнай эпохі.

Згадваючы набыткі беларускай паэмы першай трэці XX ст., нельга абысці ўвагай творчасць прадстаўнікоў новага пакалення беларускіх пісьменнікаў – «маладнякоўцаў» і «ўзвышэнцаў», сярод якіх вылучыліся постаці М. Чарота, У. Дубоўкі, Я. Пушчы, П. Шукайлы і інш. Беларуская паэма перадаваенага часу зарэкамендавала сябе як з'ява наватарская, эксперыментальная. На жаль, грунтоўных даследаванняў жанравых адзнак паэмы ў 1920–30-х гг. не з'явілася. Крытыка аператыўна рэагавала на выхад новых паэм беларускіх аўтараў, але перавага ў артыкулах і рэцэнзіях аддавалася аналізу ідэйна-мастацкіх асаблівасцей твораў. Асаблівую ўвагу даследчыкі праявілі да паэмы «Босыя на вогнішчы» М. Чарота. Ацэнку твору, часта з ідэалагічных, класавых пазіцый, давалі ў сваіх рэцэнзіях З. Жылуновіч, У. Ігнатоўскі, Я. Бранштэйн, М. Байкоў. Да пытанняў жанравай спецыфікі паэм згаданых вышэй аўтараў літаратуразнаўцы звярнуліся значна пазней.

Даследаванні В. Барысенкі, М. Ларчанкі 1950-х гг., прысвечаныя праблемам станаўлення рэалістычнай плыні ў беларускай літаратуры, не абмінулі твораў паэмнага жанру Ф. Багушэвіча, Я. Лучыны. Літаратуразнаўцы вызначаюць ролю, якую адыграла паэма ў станаўленні рэалістычнай літаратуры, закранаюць і пытанні, звязаныя з жанравай прыродай твораў, але не на глыбокім тэарэтычным узроўні.

І ўсё ж грунтоўны тэарэтыка-літаратуразнаўчы аналіз жанравых асаблівасцей беларускай паэмы пачаўся менавіта ў 1950-я гг. У 1954 г. у Акадэміі навук БССР была абаронена першая кандыдацкая дысертацыя па даследаванні твораў паэмнага жанру «Ля вытокаў рэалізму беларускай літаратуры XIX ст. (“Энеіда навыварат”, “Тарас на Пар-насе”))». Аўтар даследавання І. Бас не толькі вызначаў ролю беларускіх сатырычных паэм XIX ст. у станаўленні рэалістычнай плыні літаратуры таго часу, але закранаў і пытанне пра іх аўтарства.

Дзесяцігоддзем пазней з’явілася навуковая праца М. Мушынскага «Творчая гісторыя паэм Якуба Коласа “Новая зямля”, “Сымон-музыка”» (1963). Падсумаваўшы вопыт даследчыкаў-папярэднікаў, М. Мушынскі яшчэ раз звяртаўся да гісторыі стварэння класічных твораў беларускай літаратуры. Гэтым жа годам пазначаецца з’яўленне кандыдацкага даследавання Л. Смальянавай «Паэмы Аркадзя Куляшова». У рабоце дадзена ацэнка набыткам прызнанага майстра паэмнага жанру ў 30–60 гг. XX ст., разглядаюцца яго паэмы розных перыядаў, даследуюцца іх мастацкія асаблівасці.

Першай манаграфіяй, прысвечанай уласна жанру паэмы, з’яўляецца кніга М. Лазарука «Станаўленне беларускай паэмы (Жанр паэмы і некаторыя асаблівасці развіцця беларускай літаратуры ў першай палавіне XIX стагоддзя)» (1968). Даследчык разглядае шляхі развіцця беларускай паэмы на шырокім гісторыка-літаратурным фоне, аналізуе ўплыў рускай і польскай літаратур, прасочвае некаторыя эстэтычныя і мастацка-стыльовыя лініі, якія датычацца непасрэдна развіцця жанру паэмы.

Працягам гэтай працы стала другая манаграфія М. Лазарука «Беларуская паэма ў другой палавіне XIX – пачатку XX ст.» [7], якая ўзнікла на аснове доктарскай дысертацыі «Беларуская паэма ў XIX – пачатку XX ст.: станаўленне жанра» (1969) – першай у беларускай літаратуры, прысвечанай жанру паэмы. На фоне літаратурнага жыцця згаданага перыяду даследчык разглядае рэалістычны (Ф. Багушэвіч, Я. Лучына) і рамантычны (Я. Купала) напрамкі развіцця паэмнага жанру. Зазначаецца іх творчая пераемнасць і арыентацыя на лепшыя здабыткі жанру паэмы ў іншых літаратурах. Паводле М. Лазарука, «катэгорыяй, якая найшырэй выяўляе эстэтычную прыроду паэмы, з’яўляецца патэтычнае... як канцэнтраванае выяўленне велічы чалавечага духу, вышыні інтарэсаў, імкненняў, помыслаў, інтэнсіўнасці духоўнага жыцця. Паэма – жанр эпіка-патэтычны, бо эпічнаму заўсёды ўласціва пэўная велічнасць, манументальнасць» [7, с. 12].

Свой навуковы пошук у жанры паэмы прадоўжыла Л. Смальянава, выдаўшы кнігу «Шляхі паэтычнага эпасу: з гісторыі беларускай савецкай паэмы» (1977), дзе таксама закранаецца пытанне ўзнікнення жанру і разглядаюцца новыя этапы яго развіцця. Даследчыца звярнула ўвагу на знакавыя творы беларускіх аўтараў паслякастрычніцкага перыяду (1920–30-я гг., ваенны перыяд, творы пасляваеннага часу). Аўтар абапіраецца на вялікі фактычны матэрыял (ад твораў Я. Купалы, Я. Коласа да паэм В. Зуёнкі, А. Вярцінскага 1960–70-х гг.), дэтальна разглядае мастацкія асаблівасці твораў паэмнага жанру беларускіх пісьменнікаў, называе вядучыя тэндэнцыі ў яго станаўленні. Аднак пытанню жанравай прыроды паэм Л. Смальянава не ўдзяліла значнай увагі, не закранула пытання тыпалогіі жанру: яна не ставіла мэты паглыбіцца ў фармальныя адзнакі твораў. Даследчыца робіць акцэнт на тэматычна-праблемных адзнаках твораў, многія з якіх разглядаюцца цалкам у рэчышчы тагачасных агульнапрынятых ідэйных устаноў. Аднак знакавае сапраўды бачыцца ў звароце аўтара да новага матэрыялу, які яшчэ не быў аб’ектам навуковага даследавання ў раней выдадзеных працах М. Лазарука.

Несумненна этапным навуковым даследаваннем стала праца М. Арочкі «Беларуская савецкая паэма» [1]. У ёй разглядаюцца заканамернасці і адметныя рысы беларускай паэмы ад паслярэвалюцыйных гадоў да канца 1970-х. Аўтар закранае і пытанне жанравай прыроды паэмы, ацэньвае здабыткі гэтага жанру ў кантэксце нацыянальнай і сусветнай літаратур. Паводле пазіцыі М. Арочкі, «паэма ўяўляецца буйным паэтычным творам, унутраную прыроду якога вызначаюць з жанравага боку новы стан эпічнага, які праяўляецца ў трох пашыраных формах – падзейна-аб’ектывізаванай, ліра-маналагічнай, драматычна-дыялогавай, а таксама ў іх узаемаперапляценнях; з эстэтычнага боку – узвышанае, якое праяўляе сутнасць чалавечага духу ў вызначальныя нацыянальныя і агульначалавечыя моманты гісторыі; з боку паэтыкі – паэтычнае бачанне праблем веку і спраў чалавека, маштабнае абагульненне сацыяльных, маральна-этычных пытанняў жыцця ў патоку гістарычнага часу» [1, с. 329]. «Лірычнае ў паэме набывае сапраўдную эпічную шырыню сувярэнна з часам» [1, с. 327]. Манаграфія, а пазней і доктарская дысертацыя М. Арочкі «Беларуская савецкая паэма: заканамернасці станаўлення і развіцця» сталі важным укладам у распрацоўку пытання жанравай прыроды паэмы ХХ ст.

Даследчыкі жанру паэмы стварылі дастаткова поўную карціну ўзнікнення і эвалюцыі паэмы ў беларускай літаратуры, прааналізавалі ролю паэм Я. Купалы, Я. Коласа, У. Дубоўкі, П. Броўкі, М. Танка, А. Куляшова ў ідэйна-эстэтычным узбагачэнні паэмнага жанру. У той жа час навукоўцы разглядалі беларускую паэму ў аспекце эстэтычнага падабенства з творами іншых літаратур («Аркадзь Куляшоў як перакладчык украінскай “Енеіды”» П. Ахрыменкі (1973); «Куляшоў і Твардоўскі» Р. Бярозкіна (1976)), рабілі спробы выявіць ідэйна-мастацкія асаблівасці шэрагу беларускіх паэм, прасачыць пераёмнасць нацыянальна-эпічных традыцый.

У 1960–70-я гг. паэмам беларускіх аўтараў прысвяцілі артыкулы А. Лойка («Паэма шукае»), М. Барсток («Паэма»), дзе пераважаў тэматычны агляд твораў беларускіх аўтараў, што з’явіліся на дадзеным этапе.

Беларуская літаратура 1980–90-х гг. прадставіла дастатковую колькасць новых ідэйна і мастацка знакавых твораў паэмнага жанру, што выклікала патрэбу ў іх крытычным асэнсаванні. Навукоўцы маладзейшага пакалення Т. Чабан («Мара пра эпас», 1990), Г. Харошка («Трагедыя вайны ў беларускай драматычнай паэме», 2004) спрабавалі дапоўніць сваімі артыкуламі даследчы прабел у 1980-я гг., звярнуўшы ўвагу на новыя паэмы беларускіх аўтараў. Акрамя адлюстравання цэлага комплексу мастацкіх асаблівасцей твораў, у названых навуковых працах была зроблена спроба ўказаць і асноўныя тэндэнцыі развіцця паэмы ў жанравым ракурсе. Гэтая задача ставіцца і ў працах літаратуразнаўцаў А. Бельскага, Н. Пыско, што з’явіліся ўжо ў ХХ ст. У аглядным артыкуле Н. Заяц «Беларуская паэма на сучасным этапе» пры вызначэнні актуальных тэндэнцый упэўнена дэкларуецца: «паэма з’яўляецца адным з найбольш папулярных і шырока прадстаўленых жанраў» [4, с. 99].

На сучасным этапе важкім укладам у даследаванне беларускай паэмы сталі працы Ж. Некрашэвіч-Кароткай, якая абрала аб’ектам вывучэння лацінамоўныя паэмы перыяду Рэнесансу і ранняга Барока. У яе манаграфіях «Беларуская лацінамоўная паэзія: ранні Рэнесанс» (2009) і «Беларуская лацінамоўная паэма: позні Рэнесанс і ранняе Барока» (2011) не толькі ўзнаўляецца значны пласт нацыянальнай літаратуры, але і вывучаецца працэс фарміравання ліра-эпічнай традыцыі ў беларускай літаратуры ад часоў Рэнесансу да ХІХ ст.

Праведзены агляд літаратуразнаўчых прац дазваляе канстатаваць недастатковую актыўнасць навуковага пошуку беларускіх літаратуразнаўцаў і крытыкаў па пытаннях гісторыі, станаўлення, эвалюцыі і перспектывах жанру беларускай паэмы. На жаль, сістэмных тэарэтычных прац па праблеме развіцця паэмы, дзе матэрыялам аналітычнага

вивучэння сталі б творы апошніх дзесяцігоддзяў XX – пачатку XXI ст., у айчынным літаратуразнаўстве не з’явілася.

### Праблема тыпалогіі жанру паэмы ў літаратуразнаўстве

Нягледзячы на незавершанасць вырашэння пытанняў тыпалогіі паэмы, спробы яе сістэматызацыі сустракаем у самых розных даследаваннях гэтага жанру. Так, у манаграфіі А. Сакалова «Нарысы па гісторыі рускай паэмы XVIII і першай паловы XIX ст.» (1955) паслядоўна разглядаліся асноўныя тыпы рускай паэмы XVIII – першай паловы XIX ст. – рамантычны і рэалістычны.

Пры аглядзе даследчых прац, прысвечаных паэме, выяўляецца дастаткова вялікая колькасць самых розных яе класіфікацый. У манаграфіі М. Зубкова «Руская паэма сярэдзіны XIX ст.» (1967) прапануюцца наступныя жанравыя віды паэмы: ліра-эпічная, лірыка-медытатыўная, сацыяльна-гераічная, рамантычная, рэалістычна-народная, гістарычная, паэма-аповесць, паэма-раман і інш. Даследчык звяртае ўвагу на складанасць стварэння грунтоўнай класіфікацыі паэмы з-за размытасці яе азначэння. Ён падкрэслівае, што для паэмы характэрны ўзвышаны пафас, і ў ёй часцей за ўсё адлюстроўваюцца праблемы агульнанародныя, агульнанацыянальныя. Вучоны ўпэўнены, што неабходна ўлічваць тэматыку твора, спецыфіку развіцця сюжэта, асаблівасці кампазіцыі і іншыя мастацкія адзнакі і ўласцівасці.

І. Неўпакоева ў манаграфіі «Рэвалюцыйна-рамантычная паэма першай паловы XIX ст. Вопыт тыпалогіі жанру» (1971), аналізуючы творы рускіх і еўрапейскіх аўта-раў, вызначае наступныя разнавіднасці жанру паэмы: ліра-эпічная, філасофска-сімвалічная і сатырычная. Да кожнага з тыпаў паэм даследчык адносіць свае відавыя разнавіднасці. Так, да ліра-эпічнай паэмы яна адносіць гімнічную, нацыянальна-гераічную і інш.; у філасофска-сімвалічнай паэме вылучаны трагедычная, сацыяльна-філасофская, лірыка-сімфанічная; у сатырычнай паэме – памфлетна-сатырычная, сатырычная паэма-фрэска. Натуральна, што наяўнасць такой складанай сістэмы класіфікацыі паэмы вынікае са своеасаблівасці жанру, які дапускае самыя разнастайныя ўтварэнні, абумоўлены ў тым ліку і аўтарскім пафасам. З другога боку, класіфікацыя павінна дакладна адлюстроўваць адзначаныя характарыстыкі, бо інакш яна атрымаецца прыблізнай.

На наш погляд, глыбей у гэтым пытанні разгортваюцца навуковыя пошукі А. Васількоўскага ў кнізе «Жанравыя разнавіднасці рускай савецкай паэмы. 1917–1941 гг. Вопыт тыпалагічнай характарыстыкі» (1979). Гэты даследчык не толькі звяртаецца да новых твораў рускіх аўтараў, але і прапануе ўласную тыпалогію, вылучаючы тры жанравыя віды паэмы: апавядальная, лірычная і кантамінатыўныя. Кожная з іх, у сваю чаргу, падзелена даследчыкам на свае разнавіднасці. Так, у апавядальнай паэме вылучаны два віды – эпіка-апавядальная і лірыка-апавядальная. Лірычная паэма, на думку даследчыка, можа быць абагулена-лірычнай, лірыка-публіцыстычнай, лірыка-медытатыўнай, лірыка-псіхалагічнай. Вылучаюцца таксама драматычная паэма і паэма-стылізацыя. Класіфікуючы паэмы, даследчык кіруецца родавымі крытэрыямі твора, але ў такім выпадку спрэчна выглядае лірыка-апавядальны від паэмы, у якім таксама працяўляюцца рысы розных родавых адзнак, як і ў драматычнай паэме.

У даследаванні беларускага літаратуразнаўцы М. Лазарука «Беларуская паэма другой паловы XIX ст – пачатку XX ст.» (1970) таксама прапануецца класіфікацыя твораў паэмнага жанру: рэалістычная, фальклорная, эпічная, ліра-эпічная, лірычная, паэма-балада, паэма-эпапея, класічная эпапея і інш. У аснову класіфікацыі М. Лазарука пакладзена катэгорыя ўзвышанага, якая, на думку даследчыка, «найшырэй выяўляе эстэтычную прыроду паэмы» [7, с. 12].

У той жа час украінскі даследчык А. Каспрук у артыкуле «Паэма ў сучасным літаратуразнаўстве», падсумоўваючы свае назіранні за прапанаванымі навукоўцамі вары-

янтамі класіфікацыі, слухна сцвярджае: «Зразуміла, што при вызначенні жанровых рэзновідаў поемы не можна ставіць глухих бар’ерів, утвораваць замкнутых “блокіў”, оскільки існуе історычна і жанрова узаконена певна пліннасць ознак поемы, іх дыфузія, пераход адных форм в іншы. Отже, при вызначенні жанру поемы неабходна керуватася асноўнымі знакамі, не ігноруючы, протэ, і менш важлівых, другорядных, які за пэвних умов, при оцінці поемы пёд пэвным канкретным кутом зору, могуць набуваць велікаго значення» [5, с. 30]. Працягваючы вырашаць праблемы класіфікацыі твораў паэмнага жанру, ён дадае свой пункт гледжання: «І все-такі при всій складнасці класіфікацыйнаго вызначення поемы, її канкретнаго жанраваго рэзновіду доцільна пачынаць з її родовых ознак. В першу чергу треба адповісці на пытаньня, яка це поема – епічна, ліро-эпічна, лірычна, драматычна?» [5, с. 30]. Пры гэтым даследчык робіць істотнае ўдакладненне: «Однак встанавіць жанрава-родовы рэзновід поемы замало. Класіфікуючы поему, даследчык прагне (і цьога патрэбуе пэвнота характарыстыкі) вызначыць її тэматыку, ідэйна-змістову спрымаванасць, сюжэтну будову, кампазіцыйні, стылістычна-структурны асаблівасці, творчы метод, якім карыставаўся пісьменнік тощо. Тоді неминучэ пастаюць іншы характарыстыкі поемы, іншы класіфікацыйны допаўнення у вызначенні її ідэйна і художня-эстэтычна і сутнасці» [5, с. 31].

Асэнсоўваючы прыведзеныя прапановы па жанравай класіфікацыі паэмы, можна пагадзіцца са сцвярджаннем Л. Спясіўцавай, што «характарыстыка зместу на ўзроўні міжродавага і міжжанравага ўзаемадзеяння (вылучэнне такіх тыпаў паэмы, як апавядальная, лірычная і кантамінацыйная), прадстаўлена значна вузей, чым своеасабліваць жанравай формы, якая разглядаецца досыць шырока: і на ўзроўні стылю, і на ўзроўні псіхалагізма, і на ўзроўні мастацкай абагуленасці» [11, с. 155].

М. Арочка таксама прыводзіць тыпы паэмнай формы: апавядальна-аб’ектывізавааная, ліра-маналагічная і драматычна-дыялогаваая, якія могуць сустракацца «ў самых розных камбінацыях і ўзаемаперапляценнях» [1, с. 236].

Наступнай спробай даць азначэнне паэме як жанру і стварыць яе тыпалогію стала дысертацыя расійскага даследчыка А. Крупчанова «Жанравая адметнасць сучаснай рускай савецкай паэмы (80-я гг.)». Аўтар прапануе сваё азначэнне жанру: «Паэма – гэты вялікі вершаваны твор з нацыянальна-гістарычнай і/або анталогічнай праблематыкай, асэнсаванай на найбольш высокім узроўні мастацкага абагульнення, які дазваляе засяродзіць увагу на ключавых момантах лёсу асобы і грамадства, што вызначае канструктыўныя асаблівасці такога твора: дамінанту родавай структуры і сюжэтна-кампазіцыйнай арганізацыі. Дадзенае азначэнне служыць асновай для стварэння ўнутрыпаэмнай тыпалогіі, у якой вылучаюцца два узроўні – змястоўны (градацыя па тыпу праблематыкі) і фармальны (родавая дамінанта, сюжэтнасць/бессюжэтнасць)» [6]. Аўтар рэкамендуе разглядаць паэму праз спалучанасць родавай дамінанты з яе мастацкай арганізацыяй. Пры гэтым не ўлічаны варыянты паэмы, што ўтварыліся шляхам міжжанравага ўзаемадзеяння і маюць эксперыментальны характар.

У артыкуле А. Бельскага «Беларуская паэма пачатку XXI стагоддзя: жанравая дынаміка, тыпалагічны аспект» не толькі ўзгадваюцца паэмы беларускіх аўтараў новага часу, але і падаецца спроба іх тыпалагізацыі. Аўтар заўважае, што «ў галіне паэмнай творчасці існуе жанрава-відавая разнастайнасць» [3, с. 105], але дакладнай класіфікацыі не прапануе. Корпус тэкстаў беларускіх аўтараў у жанры паэмы даследчык падзяляе толькі на дзве разнавіднасці: «нароўні з традыцыйнымі мадэлямі існуюць індывідуальна-адметныя жанравыя формы паэмных твораў» [3, с. 105]. Думаецца, што для класіфікацыі паэмы неабходна абраць комплексную мадэль крытэрыяў, якія дазваляць аб’яднаць у рэчышчы названага жанру і кананічныя, і некананічныя формы паэмы. Нягледзячы на трансфармацыі, якія адбыліся ў рэчышчы паэмы, яна застаецца тым жанрам, які вызначае пастаянную ўнутраную суаднесенасць са сваімі вытокамі і перадумовамі («па-



мяць жанру»). Гэтая ж «памяць жанру» праяўляецца і ў новых мадыфікацыях паэмы. Важна дакладна вызначыць тую сутнасную жан-равую адзнаку, якая можа прэтэндаваць, па азначэнні С. Бройтмана, на абазначэнне «ўнутранай меры» паэмы як жанру.

Такім чынам, стан сучаснай паэмы можна характарызаваць як зменлівы, дынамічны. Гэта абумоўлена з'яўленнем новых разнавіднасцей жанру, у якіх класічныя рысы размываюцца, дэфармуюцца, што і стварае праблему сістэматызацыі. Узнікненне новага тыпу твораў, сінтэзацыя родавых і жанрава-стылёвых адзнак – устойлівая тэндэнцыя ў сучаснай літаратуры, характэрная і для іншых жанраў. Таму развіццё і функцыянаванне паэмы ў новых літаратурных умовах застаецца важным даследчым напрамкам і актуалізуе патрэбу яе ўнутрыжанравай класіфікацыі.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Арочка, М. М. Беларуская савецкая паэма / М. М. Арочка. – Мінск, 1979. – 336 с.
2. Беларуская літаратура XIX стагоддзя : хрэстаматыя / С. Х. Александровіч, А. А. Лойка, В. П. Рагойша. – Мінск, 1971. – 376 с.
3. Бельскі, А. І. Беларуская паэма пачатку XXI стагоддзя: жанравая дынаміка, тыпалагічны аспект / А. І. Бельскі // У ракурсе сучаснага асэнсавання : міжкаф. зб. навук. пр. – Магілёў, 2014. – Вып. 7. – С. 10–17.
4. Заяц, Н. І. Беларуская паэма на сучасным этапе / Н. І. Заяц // Сучасны літаратурны працэс: тэндэнцыі і праблемы развіцця : дапаможнік / І. М. Гоўзіч [і інш.] ; пад агул. рэд. Т. К. Грамадчанкі. – Мінск : БДПУ, 2010. – С. 25–40.
5. Каспрук, А. А. Поема в сучасному літаратурознаўстве / А. А. Каспрук // Радян. літаратурознаўства. – 1972. – № 5. – С. 29–35.
6. Крупчанов, А. Л. Жанровое своеобразие современной русской советской поэмы (восемьдесятые годы) [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. Л. Крупчанов. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/>. – Дата доступа: 18.02.2016.
7. Лазарук, М. А. Беларуская паэма ў другой палове XIX – пачатку XX ст. / М. А. Лазарук. – Мінск, 1970. – 270 с.
8. Лазарук, М. А. Слоўнік літаратуразнаўчых тэрмінаў / М. Лазарук, А. Я. Ленсу. – Мінск, 1996. – 176 с.
9. Поэма // Литературная энциклопедия. Словарь литературных терминов : в 2 т. / под ред. Н. Бродского [и др.]. – М. ; Л. : Изд-во Л. Д. Френкель, 1925. – Т. 2. – С. 629–633.
10. Присяжнюк, О. М. Жанр поеми у творчості Д. Павличка : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 01.01.01 / О. М. Присяжнюк. – Київ : Україн. літ., 2008. – 16 с.
11. Спесивцева, Л. В. Поэма как литературный жанр / Л. В. Спесивцева // Гуманитар. исслед. – 2012. – № 1 (41). – С. 150–156.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 26.10.2018

#### **Tarasava S.M. The Issue of the Typology of the Poem in Literary Studies and Criticism**

*The article considers the genre of the poem in line with its study by foreign and domestic literary critics. The poem is defined by a number of its stable genre assessments, and at the same time remains a volatile and dynamic genre. Therefore, the issues of studying and creating the typology of the poem remain relevant for modern researchers of this genre.*

УДК 821.161.3'06 – 1 – 055.2 – 993

**М.І. Кірушкіна***аспірант каф. беларускай літаратуры  
Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны  
e-mail: k.marusia90@mail.ru***МАСТАЦКАЯ ІНТЭРПРЭТАЦЫЯ ЭРАСУ  
Ў СУЧАСНАЙ ЖАНОЧАЙ ПАЭЗІІ**

*Даследуецца спецыфіка такой мастацкай формы любові, як эрас. Каханне-страсць у інтэрпрэтацыі сучасных паэтак спалучаецца з ірацыянальнасцю, інтымнасцю і эмацыянальнасцю. Суб'ектыўнае асэнсаванне «жаночага пачатку» і псіхалогіі адносін, паэтызацыя сексуальнасці і жаночага цела адкрыта прадстаўлены ў сучаснай літаратурнай прасторы. Творчасць сучасных паэтак з'яўляецца мала даследаванай, што тлумачыць навізну працы.*

У сучаснай прасторы развіцця сацыяльных прыярытэтаў грамадства галоўнае значэнне надаецца індывідуалізацыі культуры і стылям жыцця. На індывідуальна-псіхалагічным і матывацыйным узроўнях маюцца на ўвазе сексуальныя паводзіны і эратычная форма любові. Сучасны культ цела вызначыў пэўныя зрухі ў сексуальнай культуры, якія звязаны са зменамі ў сістэме гендарных адносін. Галоўным суб'ектам адпаведнай дэструкцыі сталі жанчыны. Паводле К. Хорні, у гістарычнай праекцыі прычынамі і фактарамі феміністычнага дыскурсу з'яўляюцца наступныя: 1) эмацыянальная залежнасць ад супрацьлеглага полу; 2) забарона прамога выражэння сваіх патрабаванняў і агрэсіі; 3) адносіны да сябе як да слабай або бездапаможнай істоты; 4) адсутнасць выйсцяў для адкрытага выяўлення пачуццяў і сваёй сексуальнасці [1].

Прырода жанчыны вызначаецца праз пошук і свабодны выбар сацыяльнай ролі, культурных вобразаў, сексуальных арыентацый. Даследаванне ўнутранага «я», фундаментальных каштоўнасцей (прыгажосці, задавальнення жыццём і г.д.), свайго цела рэалізуецца суб'ектамі ў пачуццёвай сферы. Сапраўднай асновай гендарных адносін з'яўляецца каханне. Актуальная патрэба ў адчуванні гэтага пачуцця можа разглядацца як сексуальнае жаданне, якое нараджаецца страхам адзіноцтва, болей або іншымі моцнымі эмоцыямі.

У сучаснай сітуацыі мультыкультуралізму папулярна трохкампанентная мадэль суб'ектыўна-эмацыянальнага пачуцця Р. Стэрнберга, паводле якой інтымнасць, страсць і абавязкі ўтвараюць дасканалы каханне [2]. Практычнае значэнне дадзенай формулы набывае ў камбінацыях асноўных характарыстык: 1) сувязь сексуальнасці і інтымнасці, што існуе пры рамантычным каханні, але мае на ўвазе каханне эратычнае; 2) сувязь інтымнасці і адказнасці ў межах таварыскай любові або партнёрскай любові, з якой выключана сексуальнасць; 3) дасканалы каханне, пры якім усе тры кампаненты знаходзяцца ў стане раўнавагі, якое Стэрнберг назваў «Balanced Triangle» – сбалансаваным трохкутнікам [2]. Каханне пасля фазы свайго развіцця балансуе паміж інтымнасцю, сексуальнасцю і адказнасцю.

Тэма кахання дае магчымасць для разгортвання глыбокага лірычнага перажывання, стварэння экзістэнцыйных сітуацый, інтэграцыі любові ў іншыя эстэтычна абумоўленыя паняццёвыя сферы. Стэндаль прытрымліваецца наступнай думкі: «Усялякае каханне, якое здараецца назіраць на зямлі, нараджаецца, жыве і памірае або дасягае ўзроўню бессмяротнасці, прытрымліваючыся адных і тых жа законаў» [3, с. 11].

---

Навуковы кіраўнік – І.Ф. Штэйнер, доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры беларускай літаратуры Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны

Асноўнай аналітычнай адзінкай для вывучэння псіхалогіі асобы з'яўляецца пачуццё. У сферы эмацыянальных адносін, як вядома, дамінантнае месца належыць каханню, у прыватнасці каханню-апантанасці. Такое пачуццё балансуе ад максімальнага жадання авалодаць аб'ектам любові да глыбокай адданасці. Так нараджаецца актыўная форма любові – каханне-страсць, што імкнецца да ідэалізацыі пачуцця. У этычным разуменні з паняццем любові звязаны інтымныя і глыбокія пачуцці, адметны від свядомасці, духоўны стан і дзеянні, якія накіраваны на аб'ект сімпатыі. Складанасць любові вызначаецца тым, што ў гэтым пачуцці найбольш арганічна спалучаны духоўныя і фізіялагічныя адчуванні чалавека. Таму ў псіхалагічна-эмацыянальнай сферы асобы існуе эратычнае каханне. Для выражэння і тлумачэння аспектаў любові старажытныя грэкі выкарыстоўвалі пэўныя тэрміны. Паняццем «эрас» яны тлумачылі пачуцці, накіраваныя на прадмет з мэтай цалкам авалодаць ім. Гэты тэрмін выражае каханне-жарсць, рэўнасць і адчувальную цягу, якая звязана з яго пафасам, афектнай сентыментальнай часткай. Эрас – гэта моцнае гарачае пачуццё, зачараванае каханне. У інтэрпрэтацыі Э. Фрома эратычнае каханне мае наступныя асаблівасці: а) інфантальнае стаўленне да жыцця; б) падманлівы характар сексуальнай цягі да аб'екта свайго пачуцця; в) спантанная эмацыянальная рэакцыя [4].

У паэтычнай творчасці Я. Дашынай рэалізавана адметная тэорыя любові-страсці, якая з'яўляецца крыніцай існавання для асобы. Лірычная гераіня паэткі прадугледжана акцэнтна ўвагу на такой акалічнасці:

Там у перашкодаўстойлівым небыцці  
стратэгічным пунктам апоры –  
стане каханне [5, с. 16].

Унутраныя перажыванні жанчыны за свой лёс у сучасным пакутным свеце ператвараюцца ў мастацтва кахаць. Але наяўнасць такога тыпу любові звязана з дзейнасцю душы, паколькі ў стане закаханасці і эратычнага памкнення рацыянальнае светабачанне не мае сэнсу. «Эрас ёсць закаханасць у жыццё, “афект быцця” (Фіхтэ), прага паўнаты, прага паўнавартаснасці, прага вечнага жыцця» [6, с. 16].

Эрас у вершатворчасці Я. Дашынай мае свае адметныя ўласцівасці: працягласць/хуткасць узнікнення пачуцця; рэальнасць/ірэальнасць яго існавання ў свядомасці як адметнага інтымнага стану асобы; сіла і энергія пачуцця як квінтэсэнцыя кахання-страсці; духоўна-эмацыянальная скіраванасць пачуцця.

Паняцце «каханне» ў вершах паэткі атаясамліваецца з жыццёвай патрэбай, што дапамагае павялічыць узровень пачуццёвасці. Эрас (як пачуццё) – гэта сродак гармоніі з сабой і са светам неўсвядомленых фантазій, што падпарадкаваны мінулым пачуццям і адносінам. Жаданне адчуваць, імкненне да паўнавартаснага авалодвання аб'ектам кахання ўтварае своеасаблівы інтымны стан душы лірычнай гераіні:

Мець слых – і не пачуць твой голас,  
мець зрок – і не пабачыць вочы <...>  
Я ўспамінаю тваё цела  
ў снах, дзе час так проста зблытаць  
са свядомасцю [5, с. 35].

Прыродны інстынкт «кахаць і быць каханай» не перашкаджае гераіні нават у анірычнай рэальнасці спраўдзіць свае мары пра зліццё з аб'ектам кахання.

Сучасная філасофія сцвярджае: «Неўсвядомленая пабуджальная сіла любові – сексуальная цяга, лібіда, якая ўзнікае з фізіялагічнай крыніцы і імкнецца да сваёй мэты. Дадзеная энергія можа быць звязана са знешнімі ўзбуджальнымі “прадметамі”, да якіх адносяць прыгожы твар, вызначальныя часткі цела, розныя выяўленні і фантазіі» [2, с. 363].

Паводле Я. Дашынай, статычнае жыццё дасягае апафеозу ў момант пшчотна-інтымных адносін:

Не будзе вясельнага здымка  
 ў сямейным альбоме...  
 Нахабная ноч у абдымках  
 шалёных агоній [5, с. 30].

Тэорыя кахання паэткі пачынаецца з чалавечых адносін, дзе вызначальнай умовай з'яўляецца свядомая форма інтымных зносін. Тып такой любові не толькі нараджае задавальненне, але і з'яўляецца прыкладам глыбокага шчасця. Эратычнае каханне – з'ява ірацыянальная, паколькі не прадугледжвае ўсвядомленай пакуты. Асноўная ўмова такога гарачага пачуцця – мнеманічныя рэакцыі на дыялог паміж закаханымі:

На памяць стогн,  
 на памяць уздых,  
 на памяць міліметры цела.  
 Адольвала цябе на слых,  
 навобмацак цябе хацела [5, с. 50].

У прыведзеных вышэй радках трансфармацыя эратычнай энергіі ў веліч страці садзейнічае самасцвярдэнню свабоды. Каханне мае неабмежаваныя ўласцівасці: імкненне пераадолець існуючы рытм жыцця. Важнае значэнне набывае цялеснасць, бо знешнія якасці (паводзіны індывіда) выключаюць індывідуальны выбар у каханні.

М. Бярдзьеў вылучаў два тыпы любові – узыходзячую (эратычную) і сыходную (агапічную) [7]. Першая (любоў-эрас, любоў-сімпатыя) характарызуецца прыцяжэннем, захапленнем аб'ектам любові. Такі эрас – гэта шлях да ўдасканалення свету ідэй праз пачуццёвы свет, які мае трагічны характар. Другая – любоў-жаль, любоў-спачуванне, што не патрабуе нічога ўзамен. Адрозненне заключаецца ў тым, што любоў эратычная ёсць злучэнне з іншым у Богу. Адметнасць такой тыпалогіі ў стварэнні сапраўднай любові, якая мае адценні двух тыпаў.

Разуменне любові патрабуе наяўнасці інтуіцыі, ўменняў канцэнтравацца на адзіным любоўным стане. Камбінацыя апантанага кахання і адначасова яго духоўнага кампанента дэманструецца Я. Дашынай у наступных паэтычных радках:

Выкраду тваё дыханне,  
 каб было лягчэй  
 дыхаць-дыхаць, перадыхаць  
 тысячы начэй,  
 безліч апастылых думак,  
 шмат крутых дарог...  
 Ты мне не патрэбны, мілы,  
 мне патрэбен  
 Бог [5, с. 18].

Засяроджанасць лірычнай гераніі на сваіх уласных перажываннях ператвараецца ў пошук сапраўднай гармоніі, што знаходзіцца ў рэчышчы прыцягальнай любові. Апантанасць, празмерная эмацыянальнасць, праявы глыбокай чуласці з'яўляюцца складнікамі кахання, суадноснага з духоўным спакоем.

У вершатэктах паэткі разам з «эратычным» існуе альтэрнатыўнае «платанічнае»:

Мы жывем у вачах адно аднаго,  
 бесцялесна згасаем.  
 Акуратна вершаскладаем  
 дні. Німбы нашага цела ўжо  
 расквітнелі (дух – як плоці жаніх).  
 Мы на вейкі з табою замкнемся  
 і адно ў адным застанемся

ўдваіх... [5, с. 85].

«Эрас у Платона – гэта імкненне да дасканаласці, якое накіравана на павелічэнне ўзроўню пачуццяў і разумення, на ўзыходжанне на ўсё больш высокую духоўную ступень» [7]. Цялеснае замяняецца супрацьлеглым, духоўным, якое таксама апелюе да эратычных памкненняў суб'ектаў кахання. Але ў той жа час такі тып кахання захоўвае адну з вышэйшых форм маральнасці, што раскрывае сапраўдную сутнасць асобы. Прадмет любові дапамагае раскрыць вечнае імкненне гераіні да самаўдасканалення:

Твае вочы – як лесвіца ў неба.  
Я стагоддзі ўзбіралася марна  
на адвечны спачын.  
Ты маёй станавіўся патрэбай [5, с. 31].

Псіхафізіялагічная арганізацыя асобы залежыць ад судакранання, блізкасці, ад значэння каштоўнасцей, якія існуюць пры рэальных адносінах. Каханне-страсць садзейнічае пераадоўванню адчуванняў паміж закаханымі: кожны суб'ект адносінаў з'яўляецца цэнтрам свядомасці для іншага на перыферыі любоўных пачуццяў.

У лірычных тэкстах паэты інтэпрэтуюць Эрас як унікальнае пачуццё, стан душы чалавека, дзе сумяшчаюцца думкі, унутраная сіла і духоўная энергія. У паэзіі Т. Сівец рэалізуецца адметная псіхааналітычная форма ірацыянальнай любові, а менавіта, эрас-перажыванне. Лірычная гераіня паэты адчувае любоўную цягу да аб'екта пачуцця, якая суправаджаецца неаднародным усведамленнем свайго жадання, паколькі ў яе свядомасці дамінуе пэўны псіхафізіялагічны пачатак, які кантралюецца «звыш-Я»:

Я ўсё запамню: гэты бераг,  
Мар-аблачынак сонны рух,  
І водар недаспелых бэраў,  
Што мы сарвалі не ў пару...

Прылівам набягалі хвалі  
І палахлівы шэпт: «Не руш...»  
Запомню, як нябёсы звалі  
І сэрцы рваліся ўгару...

Як наталялі хвіляў пругкасць  
Нязбыўнай прагай – затрымаць!  
Як небам напаўнялі рукі,  
А вусны словамі трыма... [8, с. 31].

Паўната свайго існавання ў сусвеце перажываецца жанчынай – лірычнай гераіняй у кантэксце прыроды і інтымна-цялесных адчуванняў. Такая эратычная форма разглядаецца не як паўнаватарасны псіхафізічны кантакт, а як узаемадзеянне цела, душы і прыродных інстынктаў.

Каханне – гэта абстракцыя, якая складаецца з душэўнага водгаласу, асалоды, а таксама сінтэзу пачуццяў і розуму. У межах анірычнай рэальнасці такое пачуццё можа атаясамлівацца з марай, якая суправаджаецца не толькі неўсвядомленымі паводзінамі, але і прагай фізічнай цеплыні і задавальнення.

Т. Сівец паказвае сцэнарый такой любові, дзе жаданне + псіхаэмацыйны стан асобы нараджаюць інтымныя адносіны па-за свядомасцю:

Выкрут рук і душы – я вачніцы ратую ад спау,  
Што калоціцца ў жылах: ТЫ-ТЫ <...>  
Ты стаіш за плячом... Ані руху, ні гуку, ні слова...  
Не жыццё і не смерць... Толькі прага  
сляпога цяпла...» [8, с. 44].

Але ў адпаведнай лірычнай сітуацыі сексуальнае задавальненне рэдуцыруецца жаданнем моцнага пачуцця і адчуваннем сябе каханай. Накіраванасць такой любові

з'яўляецца дыспазіцыйнай, паколькі сумяшчае эратычны пачатак, псіхалогію і душэўную патрэбу.

У паэзіі Я. Дашынай каханне-страсць мае двухаспектны патэнцыял – ірацыянальнае свабоднае захапленне аб'ектам любові (яго цялеснасцю) і чысты, прыгожы акт рэалізацыі пачуцця як вышэйшы сэнс існавання асобы (яго духоўны пачатак).

Паняцце любові даволі шматаспектнае, што дазваляе разглядаць яго з розных пазіцый. У сучасных фена-тэкстах (тых, што звязаны са структурнай упарадкаванасцю феміннага ў межах жаночага дыскурсу) адкрыта паэтызуюцца паняцці жаночага цела і сексуальнасці. Пачуццё любові спалучана з актамі фізічнага задавальнення. Каханне – гэта глыбокае, звычайна ірацыянальнае пачуццё, якое выклікае ў асобы моцныя перажыванні, звязаныя са сферай лібіда. Жаночае асэнсаванне сексуальнай энергіі разглядаецца паэткамі з дзвюх пазіцый: страсці як формы любові і паказу жаночай сексуальнасці.

Адметная эратычная свядомасць разглядаецца паэткамі ў кантэксце паказу афэктнага стану жаночай суб'ектыўнасці. Характар любоўнай цягі прадстаўлены ў вершаваных радках В. Куставай:

Шэпам прамаўляе  
жарсьці голас, тромкі  
й моцны ад пажару,  
што нутро ўздымае.  
Вільгаць наталення  
целаў нашых гронкі,  
што ў адзіным ўздрыгу,  
поўнячы, спыняе.  
Нашы папялішчы  
стомна ў ложку тлеюць –  
мы ад іх зьляталі  
знітаваньнем душаў.  
Лозы аплятаюць,  
і пястоўна млее  
між лілеяў снулых  
шчасьця непарушнасьць [9, с. 47].

Гармонія цела і эмоцый прыпадабняецца свабодным адносінам паміж мужчынай і жанчынай. Стан такой любові ўключае псіхалагічныя адчуванні, што падпарадкаваны неўсвядомленаму асобы. Супрацьпастаўленне фізічнай любові і духоўнай блізкасці разглядаецца як працэс пераацэнкі жыццёвых стэрэатыпаў. Пачуццё любові звязана не толькі з прыроднымі інстынктамі, але і з адлюстраваннем стасункаў закаханых і прыроды, што суправаджаецца адыходам аўтара ад канонаў ідыліі. Такое неўсвядомленае пачуццё, нястрыманае жаданне авалодаць аб'ектам кахання паказана ў вершы В. Бурлак:

Ён кахаў яе сярод поля  
За квітнеючымі садамі,  
І аблокі плылі паволі  
Па-над вышкамі з правадамі [10, с. 87].

Жанчына становіцца аб'ектам жадання з боку мужчыны. Эратычнае пачуццё выўляе фізічныя інстынкты асобы. Пэўныя пейзажныя вобразы выступаюць «сведкамі» любоўнай гісторыі.

Інтымнасць, цялеснасць, занадта смелыя развагі лірычнай гераіні складаюць канцэпцыю любові-жарсці ў творчасці Л. Сом. Важным момантам з'яўляецца даследаванне не толькі эмацыянальных праяў, але і ўвасабленне сімвалічных цялесных адзнак мужчынскага і жаночага:

Калі жанчына разьнімае ногі,  
 Абхоплівае талію каханка,  
 Яго сыцябло яе знаходзіць кветку,  
 Пухнатую ці голеную гладка,  
 Што думае яна  
 У гэты момант?.. [11, с. 56].

У гэтых радках фларальныя сімвалы сексуальнасці дазваляюць паказаць спецыфіку любоўных адносін – наданне прадметным рэаліям не ўласцівых ім функцый. Эратычна афарбаваныя думкі лірычнай гераіні маюць рэфлексійны характар, паколькі гэта шлях да спасціжэння «звышнатуральных» пачуццяў.

Акцэнт на прадстаўленні ў вершах драматызму кахання, што замяняецца фізічнай любоўнай энтрапіяй, звязаны з прэзентацыяй сітуацыі інстынктыўнага жадання. Напэўна, гэта тлумачыцца адчуваннем жанчынай глыбокага незадавальнення сваім жыццём. Такім чынам, сексуальная афарбаванасць любові дазваляе зрабіць выснову, што паэткі з прэтэнзіяй на сацыяльную самадастатковасць дэманструюць фізічны акт кахання як выхад не толькі за межы дазволенага, але і як індывідуальную свабоду. Мастацкую спецыфіку жаночага эрасу складае ірацыянальнае пачуццё. Арыентацыя характару жанчыны – лірычнай гераіні падпарадкоўваецца асабістай патрэбе кахаць, псіхалагічным прынцыпам лібіда, што звязаны са станам неўсвядомленага ў жыцці кожнай асобы.

#### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Хорни, К. Психология женщины. Самоанализ / К. Хорни. – СПб. : Питер, 2015. – 320 с.
2. Райгородский, Д. Психология и психоанализ любви : учеб. пособие / Д. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М., 2002. – 688 с.
3. Стендаль. О любви / Стендаль ; пер. с фр. М. Левберг и П. Губера. – Минск : Выш. шк, 1979. – 232 с.
4. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм ; пер. с англ. А. В. Александровой. – М. : АСТ, 2015. – 221 с.
5. Дашына, Я. Графіці на сэрцы / Я. Дашына. – Минск : Лит. и искусство, 2007. – 128 с.
6. Вышеславцев, Б. Этика преображенного эроса / Б. Вышеславцев. – М. : Республика, 1994. – 368 с.
7. Черный, Ю. Философия пола и любви Н. А. Бердяева / Ю. Черный. – М. : Наука, 2004. – 132 с.
8. Сівец, Т. Таму, хто знойдзе... (Каханне ды іншыя казкі) : вершы, проза, п'есы, пераклады / Т. Сівец. – Минск : Логвінаў, 2008. – 184 с.
9. Кустава, В. Тамсама : вершы / В. Кустава. – Минск : Маст. літ., 2006. – 150 с.
10. Бурлак, В. За здаровы лад жыцця : вершы / В. Бурлак. – Минск : Логвінаў, 2003. – 102 с.
11. Сом, Л. Каралева прыйдзе ноччу : вершы пра каханне / Л. Сом. – Минск : Логвінаў, 2007. – 88 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 06.10.2018

#### ***Kirushkina M.I. Artistic Interpretation of Eros in Modern Feminine Poetry***

*In the article we investigate the essence of such an artistic form of love as Eros. Love-passion, as contemporary poetesses view it, combines with irrationality, intimacy and emotionality. Subjective perception of «the feminine origins» and psychology of relationships, poeticizing of sexuality and women body are vividly presented in modern literary space. Creativity of contemporary poetesses is little researched, which explains the novelty of this work.*

УДК 811.161.3'1+ББК 81.411.3+К20

**Ю.А. Капцова***магістр філал. навук,**аспірант каф. агульнаадукацыйных дысцыплін метадых іх выкладання  
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна**e-mail:yu\_ll\_yy@mail.ru***ФЕНАМЕНАЛОГІЯ СЛОВА І РЭАЛЬНАЕ МОВАЗНАЎСТВА**Зразумець фенаменалогію – значыць спасцігнуць яе магчымасці.  
*М. Хайдэгер*

*Даследуюцца фенаменалагічны аспект мовазнаўства. У свеце фенаменалогіі паўстае пытанне аб сутнасці слова і яго сэнсавай напоўненасці ў жывой мове. Моўная фенаменалогія арыентуе традыцыйнае мовазнаўства з яго парадыгматычнай варыятыўнасцю, аналізам і ўвагай да сучасных і гістарычных форм у археалогію мыслення – глыбінныя сэнсавыя структуры і «ўнутраныя» формы. Такі падыход стварае перадумовы да ўзнікнення рэальнага мовазнаўства. Надаецца ўвага жывой гаворцы і нязменнаму ў ёй Ното *logiens* – чалавеку, які гаворыць.*

**Уводзіны**

У ХХ ст. лінгвістыка імкнулася быць фармальнай і аналітычнай. Акцэнтаванне ўвагі на форме звязана з уяўленнем аб нарматыўнай правільнасці і неабходнасці граматычных ведаў. Аднак, звяртаючы ўвагу на вывучэнне правілаў, вучоныя абыходзілі жывую мову – вялікую прастору сэнсаў, у якой узнікаюць магчымасці для творчасці, што залежаць ад жыццёвага вопыту чалавека. М. Бахцін пісаў, што для традыцыйнага лінгвістычнага пункту гледжання не існуюць ні падзеі, ні жывыя іх удзельнікі; ён мае справу з абстрактным словам і яго абстрактнымі момантамі (фанетычным, марфалагічным), таму цэласны сэнс слова і яго ідэалагічная каштоўнасць не даступны для гэтага пункту гледжання [2, с. 123]. Не можа не здзіўляць тая акалічнасць, што пры такой пільнай увазе да аналізу, функцыі і формы, мовазнаўства пакідае ў цяні сінтэз і той матэрыял, які, па сутнасці, з'яўляецца непадзельным і цэласным.

Усе віды лінгвістычных разбораў накіраваны на мову, у якой ёсць толькі агульнае: стол *наогул*, дрэва *наогул*, чалавек *наогул* і г.д. Аднак «жыццё ў навуковым уяўленні – гэта абстрактнае жыццё, у той час як, само сабою разумеецца, жыццёвае ёсць канкрэтнае, непаўторнае, адзінкавае» [11, с. 70]. «Самота *наогул*, – заўважае Х. Артэга, – несамотная. Самота – гэта тая самота, якую я адчуваю ў гэты момант. Самота ў жыцці, а не ў абагульненым выглядзе – нешта канкрэтнае, непаўторнае, індывідуальнае» [11, с. 71].

Любыя спробы выключыць чалавечую перспектыву з моўнай карціны свету немінуча прыводзяць да вывучэння мовы, адчужанай ад чалавека і схаластычных ведаў пра яе. «У рускай навуцы, – адзначае А. Лосеў, – ёсць адна надзвычай важная з'ява, якая... ідзе з філасофскіх колаў, і я не ведаю яшчэ, калі яна дойдзе да свядомасці шырокага кола мовазнаўцаў. Гэта – фенаменалагічнае вучэнне Гусерля і яго школы» [8, с. 615].

Праблемы моўнай фенаменалогіі доўгі час асобна не вылучаліся; часцей яны вырашаліся ў межах філасофіі і псіхалогіі (Д. Лок, Д. Юм, І. Кант, Ф. Гегель, Э. Гусерль, М. Хайдэгер, Г. Гадамер, В. Гумбальт, Э. Касірэр, Л. Вітгенштэйн, Г. Шпета, П. Фларэнскі, У. Салаўёў, М. Бярдзязеў, М. Бахцін, С. Франк, Л. Выгоцкі, А. Лосеў, У. Біблер, М. Мамардашвілі, Г.П. Шчадравіцкі, М. Мярло-Панці, П. Рыкер, Х. Артэга-і-Гасэт, М. Полані, Ф. Брэнтана, Ж. Дэрыда, М. Хомскі, А.А. Лявонцьеў і інш.). Аднак у ХХІ ст. філасофія рэальнасці Э. Гусерля і яго вучэнне «дайшло да свядомасці», праўда, яшчэ недастаткова шырокага кола моваведаў.



Лінгвістыка прайшла доўгі шлях, перш чым адкрыла для сябе метадалагічныя падставы фенаменалогіі. Перадумовай узнікнення фенаменалогіі мовы з’явіліся пошукі мовазнаўствам нетрадыцыйных падыходаў да вывучэння свайго прадмета і ўсведамленне неабходнасці новых параджэнняў даследавання. Сучасная кагнітыўная лінгвістыка і псіхалінгвістыка зрабілі крок у бок фенаменалогіі – ушчыльную падышлі да думкі аб неабходнасці вывучаць, перш за ўсё, феномен сэнсу і сэнсавую напоўненасць мовы.

Пра фенаменалагічную арыентацыю сучасных лінгвістычных даследаванняў сведчыць, напрыклад, доктарская дысертацыя і манаграфія З.Я. Карманавай. На яе думку, «лінгвістыка XXI ст. з поўнай падставай можа быць названа фенаменалагічнай лінгвістыкай, ці “лінгвістыкай унутраных формаў”, сферу інтарэсаў якой складаюць: глыбінныя пласты “пазастоўнай” прасторы слова, механізмы суарганізацыі, суаднясення і ўзаемасувязі думкі і слова, станаўленне слова-ў-думцы і думкі-ў-слове, а таксама механізмы актуалізацыі “энергічна-сэнсавыя” патэнцыялы слова ў дыскурсе» [5, с. 231].

У якасці магчымай метадалагічнай базы лінгвістыкі XXI ст. сучаснымі лінгвістамі прапанована фенаменалагічная па сутнасці лінгвістычная канцэпцыя выдатнага мовазнаўцы XIX ст. В. фон Гумбальта [13]. Гэта канцэпцыя ўзнікла як рэакцыя на механістычную трактоўку мовы ў XVII–XVIII стст. Аснову вучэння Гумбальта складае антрапалагічны падыход, у адпаведнасці з якім адэкватнае даследаванне мовы павінна ажыццяўляцца ў цеснай сувязі са свядомасцю і мысленнем чалавека, а таксама з яго культурай і духоўным жыццём. Гумбальт адрознівае «ўнутраную форму мовы» (*innere Sprachform*) – глыбінны прынцып яе параджэння, які абумоўлівае сабой усю своеасаблівасць моўнай арганізацыі, і «знешнюю форму мовы» (гукавую, граматычную і г.д.). Згодна з канцэпцыяй духоўнай сутнасці мовы «мова ёсць як бы знешняе праяўленне духу народа; мова народа ёсць яго дух, і дух народа ёсць яго мова – цяжка сабе ўявіць што-небудзь больш тоеснае» [3, с. 88–89].

Паводле В. фон Гумбальта, мова не гатовая закончаная рэч (*Ergon*), а дзейнасць (*Energieia*). У ёй засяроджана само жыццё. Мова – сіла, якая робіць чалавека чалавекам. Чалавек абуджае ў сабе сваю моўную здольнасць і разгортвае яе ў жывым слове, ствараючы кожны раз уласнымі высілкамі сам у сабе мову. Мова не мёртвы прадукт (*Erzeugtes*), а стваральны выток, параджэнне (*Erzeugung*). Яна не з’яўляецца прамым адлюстраваннем свету. Слова не адбітак прадмета (з’явы), а ўвасабленне яго пачуццёвага вобраза, створанага гэтым прадметам у нашай душы моватворчым працэсам. Слова эквівалентна не самому прадмету, а яго фенаменалагічнаму ўспрыманню. Невытлумачальным (а таму фенаменальным) з’яўляецца сам сінтэтычны працэс сплаўнення паняцця з гукам, які ператварае гук у жывое ўвасабленне думкі [3, с. 93].

Пачынаючы з В. фон Гумбальта лінгвістыка XIX ст. трактавала мову зносін з яе асноўнай камунікатыўнай функцыяй як мову пабочную. Гэты пункт гледжання несумненны для сучаснай кагнітыўнай лінгвістыкі: «камунікатыўная функцыя не з’яўляецца галоўнай сутнаскай уласцівасцю мовы, хоць, на першы погляд, менавіта гэтая функцыя ўяўляецца цэнтральнай» [6, с. 62]. «Зводзіць вывучэнне мовы да разгляду яе як сродку зносін, з дапамогай якога ажыццяўляюцца зносіны, гэта значыць заведама звучыць поле свайго даследавання і адмовіцца ад пазнання сапраўднай прыроды мовы ва ўсёй яе паўнаце» [4, с. 50].

А.А. Патабня значна паспрыяў распаўсюджванню ідэй Гумбальта ў мовазнаўстве («Мысль и язык», 1862, і інш.). У кантэксте яго вучэння мова разумелася як «звольнасць выказваць паняцці членападзельнымі гукамі», ён, па сутнасці, прызнаваў яе некамунікатыўную прыроду: «словы першапачаткова ствараліся не для зносін людзей, а для асэнсавання чалавекам уласнай думкі» [13, с. 137]. Сучасная мова не захавала сваёй дзівоснай літаральнасці і першапачатковага сэнсу слоў – стала пераважна сродкам агульнага карыстання. У якасці сродку зносін яна страціла сваю інтымнасць – унутраную сутнасць. «Тая мова, – піша К. Аксакаў, – якой Адам у раі называў увесь свет, бы-

ла сапраўднай для чалавека; але чалавек не захавай яе першапачатковага блажэннага адзінства, першапачатковай чысціні. Заняпае чалавецтва страціла першабытнае і, імкнучыся да новага адзінства, пайшло блукаць рознымі шляхамі» [1, с. 35].

Айчыннае мовазнаўства не знаходзілася і не знаходзіцца ў баку ад прырытэтных напрамкаў сусветнай лінгвістыкі. І хаця сам тэрмін *фенаменалогія* ў кантэксце даследавання мовы беларускай лінгвістыкай не ўжываўся, на самай жа справе айчынныя мовазнаўцы даследавалі слова з фенаменалагічнага пункту гледжання, называючы аб'ект свайго даследавання – «жывое слова», «роднае слова», «матчына мова» і т.п. Сярод нястомных рупліўцаў на ніве роднага слова ў першую чаргу варта назваць імя выдатнага беларускага лінгвіста і пісьменніка Ф. Янкоўскага. Вучоны быў упэўнены ў тым, што «самае каштоўнае ў чалавеку – гэта яго духоўная культура» [15, с. 31]. У яго не было сумневу, што «само слова ёсць творчасць, а сама мова – паэзія». [16, с. 264].

Прафесару Ф. Янкоўскаму належыць фенаменалагічнае па сутнасці паняцце *гаваркае слова*, якое дзякуючы яму замацавалася ў якасці мовазнаўчага тэрміна. Навуковая і мастацкая спадчына Ф. Янкоўскага – з'ява ўнікальная. Гэта па крупінках сабраная народная мудрасць, увасобленая ў словы, якое «само гаворыць» («Беларускія народныя прыказкі і прымаўкі» (1957), «Дыялектны слоўнік» (1959, 1960, 1970), «Крылатыя словы і афарызмы» (1960), «Беларускія народныя прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы» (1962), «Беларуская фразеалогія: фразеалагізмы, іх значэнне і ўжыванне» (1968); арыгінальныя манаграфіі і вучэбныя дапаможнікі «Пытанні культуры мовы» (1961), «Роднае слова» (1967), «Беларускія народныя параўнанні» (1973), «Гістарычная граматыка беларускай мовы» (1974, 1977), а таксама шматлікія артыкулы).

Зразумець значэнне вучэння Э. Гусерля і яго школы для мовазнаўства – значыць раскрыць перспектыўнасць фенаменалагічнага падыходу ў даследаванні мовы. Перш за ўсё фенаменалогія пракладвае шлях да даследавання ўвасаблення ў мове *пачаткаў* (грэч. ἀρχή – 'пачатак, прынцып'). Пачатак разумеецца як нешта зыходнае: *пачатак* – «аснова, крыніца, сутнасць чаго-н.» (ТСБМ, 4, 140). Тэрмін *пачатак* («архэ») ў філасофіі абазначае нязменнае і вечнае ў шэрагу існуючых з'яў. Яно, згодна са старажытнагрэчаскай філасофіяй, павінна валодаць відавочнай верагоднасцю, быць недаказальным і першасным. Адзначым, што слова *пачатак* у мове мае самыя разнастайныя сэнсавыя вектары. Можна гаварыць пра некаторае «царства першапачатковасці»: *жыццёвы пачатак, гуманны пачатак, творчы пачатак, паэтычны пачатак, індывідуальны пачатак, крытычны пачатак* і т.п. Розныя сэнсавыя вектары слова *пачатак* катэгарызуюцца паняццем «суб'ектыўны пачатак». Фенаменалогія – шлях да даследавання ў мове *суб'ектыўнасці*.

Не адмаўляючы існавання аб'ектыўнай рэчаіснасці, фенаменалогія прызнае адзінай рэальнасцю суб'ектыўны свет чалавека. Для чалавека гэты свет аказваецца першаснай *інстанцыяй* (лац. *instantia* – 'непасрэдная блізкасць'), да якой ён апелюе ў пазнанні як да найбольш верагоднага і несумненнага. Інстанцыйная непасрэднасць фенаменальнага свету складае антытэзу інстытуцыянальнай рэчаіснасці, якая пазбаўлена нефармальнага індывідуальна-сэнсавага пачатку, аднак сканструявана і санкцыяніравана шматлікімі сацыяльнымі інстытутамі і культурнымі інстытуцыямі.

Пазнавальны вопыт без усякай інтэнсіўнай апасродкаванасці Б. Расел называў «знаёмствам». Свет чалавека – гэта *знаёмы для яго* свет, які супрацьпастаўляецца ўсяму вядомаму – апасродкаванай ведамі рэчаіснасці. Напрыклад, пытанне «*Ты хто такі?*» належыць арганізаванай сацыяльнымі інстытутамі рэчаіснасці. Неадпаведным на гэтае пытанне будзе адказ «*Чалавек*». Тое, што належыць да свету чалавека, не пазіцыяніруе сябе «як». Яно заўсёды фенаменальна «не такое», таму што роўнае сабе (*жыццё ёсць жыццё*) і не апасродкавана азначэннямі. Яно апісваецца, аднак не тлумачыцца.

Зыходзячы з феноменалогіі ўспрымання, мы заўважаем, што адзін і той самы аб'ект для розных індывідаў (і нават для аднаго індывіда ў розную пару) аказваецца неаднолькавым: – *Чые дзеці найпрыгажэйшыя? – Мае, кажэ сава. І лупаценькія і кашлаценькія* (З народ.). Суб'ектыўнасць успрымання маніфестуецца інтравертыўным вектарам «для каго»; параўн.: *зьялены і зьяленькі; зямля і зямелька, зямліца*. Аб'ектываваны ў мове свет «без мяне» (свет наогул) паўстае нежывым і несапраўдным: мы толькі ўзнаўляем яго ў мове, і ў гэтым узнаўленні адсутнічае наша сапраўднае яго перажыванне.

Індывідуальны вопыт *ёсць*, акрамя існуючай асабістай практыкі – знешне накіраванай мэтазгоднай і метадычнай дзейнасці. Вопыт дазваляе *ўпэўніцца ў чымсьці*, але не адкрывае магчымасці пераканацца. Не пазбаўленае патэтыкі перакананне – катэгорыя дыскурсіўнай маўленчай практыкі. Жыццёвае прадуктыўна-творчае «ёсць» чужаецца патэтыкі, аднак не цураецца *паэтыкі*. Асаблівую цікаваць для мовазнаўства ў рамках феноменалагічнага падыходу да мовы набывае ментальны (разумовы і пачатковы) вопыт чалавека.

«Гаварыць на мове», паводле М. Хайдэгера, азначае «перанесціся ў свет сутнасцей мовы» ці «трапіць на тое месца, дзе спачывае сутнасць». Мова сутнасці *ёсць сапраўдная мова*. Ёй супрацьпастаўляецца несапраўдная, якой з'яўляецца штотдзённая мова. Гэтая мова ведае толькі агульнае. Сапраўдная мова, лічыць Хайдэгер, – гэта нешта большае, чым даступная нам чалавечая мова. Моўная сутнасць *ёсць царства*, з якога чалавек выйшаў і да якога ён прыкаваны нябачнымі ланцюгамі. «Чалавек *ёсць чалавек*, – заяўляе Хайдэгер, – паколькі ён аддадзены ў распараджэнне мовы і карыстаецца ёй (мовай), для таго каб гаварыць на ёй» [14].

«Фенаменалогія *ёсць вывучэнне сутнасцей*» [10] – так акрэсліў абсяг гэтай навукі М. Панці. Пад сутнасцю разумеецца *тое, што ёсць само па сабе*. Даследаваць рэч, якой яна *ёсць сама па сабе*, г.зн., *па сутнасці*, і *ёсць канкрэтная задача феноменалагічнага вучэння*. Аказваецца, гэта *не проста* – браць рэч саму па сабе, *без нічога*. Прасцей узяць яе такой, якой яна з'яўляецца на самай справе. Але гэта ўжо будзе тычыцца не сутнасці (эсэнцыі) рэчы, а яе існавання (экзістэнцыі).

Фенаменалогія – шлях да вывучэння *славеснасці*. Пачаткам у мове выступае слова. У зачыне Евангелля ад Іаана чытаем: «Напачатку было Слова» (Эн архэ эн о Логос) (Ін, 1,1). У перакладзе Бібліі на кітайскую мову слову λόγος адпавядае іерогліф 'дао' (кіт. 道 – 'путь'). Паняцце «шлях» арыентавана на жыццё (*жыццёвы шлях* – 'жыццё'). Даследаванне слова, не можа праводзіцца ў адрыве ад жыцця. Сапраўднае слова – *жывое слова*. Сутнасць ўвасоблена ў слове. Слова не сродак, а недыскурсіўны (інтуітыўны) шлях пазнання свету; у ім бачыцца складанае перапляценне свядомасці і актаў існавання (Ч. Осгуд, Н. Хомскі, Д. Слобін, Д. Грын, Д. Мілер, Н.І. Жынкін, А.А. Лявонцьеў, А.А. Брудный, Ю.А. Сарокін, Я.Ф. Тарасаў, Т.Н. Ушакова, Н.В. Уфімцава, Ю.С. Сцяпанаў, Т.В. Ахуціна, А.А. Залеўская, І.А. Зімняя, Р.М. Фрумкіна, Т.В. Рабава, В.П. Грыгор'еў, А.М. Шахнаровіч і інш.).

Найважнейшым падаецца тое, што шлях не мае дачынення да мэтазгоднага накіраванага руху. Рух азначае абуджэнне свядомасці, праяўленне актыўнасці. Рух справядліва прызнаецца формай існавання матэрыі. Аднак шляхам не ідуць – шляхамі *ходзяць*. Шлях не выбіраюць, але шукаюць. Паводле М. Мамардашвілі, «чалавек – “доўгая” істота, якая прабіраецца праз зараслі чужых уяўленняў да невядомай мэты, каб выявіць у канцы шляху – калі ўдасца, – што гэта быў шлях да сябе. І што любы шлях – гэта шлях да сябе. І што да сябе можна і не дайсці» [9]. У рэчах *ёсць ход* (*ход рэчаў*) – нешта, што супрацьпастаўляецца дынаміцы руху. Сінонім слова *ход* – *шлях*.

Разглядаючы топас шляху, заўважым звязаны з ім сэнс абыходжання, параўн.: *Ісці прамой дарогай*, але: *Шукаць абхадны шлях*. *Ёсць тое, што варта абыходзіць*, аднак

існуе таксама неабходнае (неабходнае). *Як абыйсці непрыемнасці? Як абыйсціся без чаго-н.?* – першапачатковыя жыццёвыя пытанні. Формай праяўлення неабходнасці з’яўляецца закон, які не абыходзіцца без пазітыўнага «як» (*Як закон*, пол. *Jak amen*). Аднак этычнае светаўспрыманне зыходзіць з «абы»: *Абы ціха, абы вайны не было* (3 народн.). Нельга адначасова быць дарагім і *благім* (у евангельскім сэнсе). Вядомы афарызм Уайтхеда: «Калі б людзі раптам захацелі падпарадкоўвацца нормам Нагарнай пропаведзі, то абрушылася б уся сучасная цывілізацыя». Гэтае па сутнасці негатыўнае (непраяўленае) *абы* супярэчыць пазітыўнаму «як». Такая супярэчнасць заўважаецца ў канцэпце *абыякавасці*, сутнасць якога ў тым, што этычнае «абы» не дапускае ніякага пазітыўнага праяўлення ў форме «як». «Як» належыць праяўленаму быту (быць), а не *жыццю* (ёсць). Парадокс у тым, што сапраўды ёсць тое, чаго ніколі не было. Былое – *ужо* было, ёсць – *яшчэ* ёсць. Этычнаму пачуццю ў святле неабыякавасці знаёма «не так». Усё што «не абы» мае каштоўнасць, аднак нічога *не варта* само па сабе: – *Абы толькі жыў, абы жыў...* (дзед пасля аперацыі); – *Ціхі я чалавек, непрыкметны. Мне дзень абы пражыць, і дзякуй богу* (М. Лынькоў). Этычна рэлевантны сэнс «абы» рэфлексуецца ў постаці жыццёвай надзённай патрэбы (*абыходак; ужытак*), а таксама ў постаці этычнага феномена – *абыходлівасці*.

Фенаменалагічным вектарам слова выступае *вектар археалагічны*. Не выпадкова Э. Гусерль назваў фенаменалагічнае вучэнне «археалогіяй» – інтэлектуальнымі раскопкам і ў галіне мыслення. Паняцці «гістарычнае» і «архаічнае» нярэдка атаясамліваюцца і падводзяцца пад больш агульнае ўяўленне – «устарэлае», ці разглядаюцца на падставе рода-відавых адносін. Разуменне таго, што гісторыя не тое, што археалогія, радыкальна мяняе навуковую парадыгму даследавання мовы. Для носьбіта і карыстальніка мовы далёка не ўсё роўна і не тое самае – адбывалася ў прошлым ці ажыццяўлялася ў мінулым – было ці *мінула* (параўн. пол.: *było-minelo*). Абыходзіць азначае *мінаць* што-н.

Мова традыцыйна вывучаецца з улікам яе гістарычнай перспектывы. Гісторыя і сучаснасць – гэта тое, што цікавіць мовазнаўства: *гістарычная граматыка, гістарычная лексікалогія, гістарычная фанетыка* і г.д. Тэрмін *гісторыя мовы* агульнаўжывальныя. Што ж датычыцца паняцця *археалогія мовы*, то ў навуковым побыце яно пакуль яшчэ не замацавалася. Між тым вядомы тэзіс прадстаўніка Казанскай лінгвістычнай школы М. Крушэўскага: «Мова мае ўласную археалогію» [7, с. 134].

У фенаменалагічнае даследаванне мовы прыўносіцца звязаны з непасрэдным вопытам чалавека параметр *глыбіні*: *Я толькі сёння распознаў глыбокі сэнс звычайных ісцін...* (П. Глебка). Фенаменалагічны вопыт набываецца *a posteriori* («з наступнага») шляхам пачуццёвага ўспрымання. Нельга набыць вопыт, не паспытаўшы нечага: *паспытаць* ‘перажыць, зведаць у жыцці’: *Як паспытаеш свой горкі кавалачак хлеба, тады зразумееш, чаго ён каштуе* (Грамовіч); *паспытаць на сваёй скуры* – ‘пераканацца ў чым-н. на сваім вопыце’ (ТСБМ, т. 4, с. 85); параўн.: *пакуль гром не грымне – мужык не перахрысціцца. Пакуль пярун не грымне, чалавек яму не наклоніцца* і г.д. Істотна тое, што *паспытаць* зусім не азначае «паспрабаваць». Спраба знамянуе аспект дынамічна-дыскурсіўны.

Вопыт жыцця назапашваецца ў ходзе непасрэдных *перажыванняў*, а не назапашваецца як практычны навык. У вопыце жыцця дынамічны прагрэс як рух наперад, ці працэс, які «пайшоў», не мае сэнсу. Па сутнасці феномен *вопыт жыцця* знаходзіцца ў супярэчнасці з актыўным вобразам жыцця і актыўнай жыццёвай пазіцыяй. Вопыт жыцця канкрэтнага чалавека не губляецца пасля смерці, а жыве ў *слядах*, якія засталіся пасля яго праходаў (а не пераходаў!) праз жыццё. Падобнымі слядамі аказваюцца творы. Істотна, аднак, не блытаць сляды (іерогліфы) і знакі. Пазначанасць разумеецца як зменлівасць, бачнасць, прыкметнасць, г. зн. паказная акрэсленасць. Яна супярэчыць этычнай вартасці пад назвай *цнота* (нявіннасць). Сутнасць рэчаў пры ўсёй іх зменліва-

сці застаецца без змен. Маральная катэгорыя віны супярэчыць і аказваецца не ўласцівай для звычайнага ўспрымання свету.

### Заклучэнне

Вынаходніцтвам жыццёвага вопыту, якое не знаходзіць да гэтых пор сабе *аналагаў* у свеце, аказалася слова. Яно знайшлося само па сабе і дазволіла чалавеку зазірнуць за кулісы быцця і неспадзявана для сябе спаткаць тут блізкі і яшчэ не катэгарызаваны свет – *безназоўнае*. Гэты непадлеглы свет увасобіўся ў слове. Сапраўднае слова ёсць феномен *этычны*, у адрозненне ад персаніфікаванага дыскурсіўнага імені – эмічнай катэгорыі. Этас слова стварае антытэзу іменнай дыскурсіі. У слове ўвасабляецца вопыт разумення рэаліі, роздум над ёй. Гэты роздум не можа не пакінуць след у *сэнсоўнай* па сутнасці назве – *гаваркім* слове.

Фенаменалогія даследуе *логас*, супрацьпастаўляючы яго таму, што «існуе як...» («як варыянт»), г.зн. альтэрнатыўнаму па сваёй прыродзе дыскурсу. Тут антытэза пярэкоўнага і разважлівага, самавітага і несамавітага. Зыходзячы з фенаменалогіі, мовазнаўства абмінае камунікатыўны (фармальна-лагічны, функцыянальны) напрамак даследавання мовы, аднак узамен набывае ўнутраны вектар і гэтым істотна паглыбляе навуку пра мову, арыентуючы яе на пазнанне ўласных перадумоў.

Павернутасць мовазнаўста ў бок фенаменалогіі з'яўляецца перадумовай для таго, каб навука пра мову стала рэальнай. Тэрмін *рэальнае мовазнаўства* пераклікаецца з разуменнем М. Мамардашвілі рэальнай філасофіі, якая пачынаецца, на думку вучонага, са здзіўлення *таму, што ёсць*. Ігнараванне феномену *жыцця*, як ужо неаднаразова прызнана сучаснай лінгвістыкай, з'яўляецца істотным недахопам даследаванняў мовы, якія з выключнай стараннасцю даследавалі мову, але мала *чалавека, які гаворыць* (Ното *loguens*). Любыя спробы выключыць чалавечы вектар з моўнай архітэктонікі немінуча вядуць да фармалізму і схаластычных ведаў пра феномен мовы.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Аксаков, К. С. Опыт русской грамматики. Сравнительный взгляд: индоевропейские и славянские языки / К. С. Аксаков. – М. : ЛИБРОКОМ, 2011. – 303 с.
2. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М. : Совет. Россия, 1979. – 318 с.
3. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 324 с.
4. Звегинцев, В. А. Мысли о лингвистике / В. А. Звегинцев. – М. : Наука, 1996. – 254 с.
5. Карманова, З. Я. Феноменологические аспекты содержательной структуры слова / З. Я. Карманова. – Калуга : Эйдос, 2014. – 260 с.
6. Кравченко, А. В. Феноменология значения и значение феноменологии в языке / А. В. Кравченко // Категоризация мира: пространство и время : материалы науч. конф. / под ред. Е. С. Кубряковой и О. В. Александровой. – М. : Диалог-МГУ, 1997. – С. 61–72.
7. Крушевский, Н. В. Очерк науки о языке / Н. В. Крушевский // Изв. и учен. зап. Императ. Казан. ун-та. – Казань, 1883. – Т. XIX. – 148 с.
8. Лосев, А. Ф. Бытие. Имя. Космос / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1993. – 958 с.
9. Мамардашвили, М. Психологическая типология пути [Электронный ресурс] / М. Мамардашвили. – Режим доступа: <https://www.ozon.ru>. – Дата доступа: 21.03.2018.
10. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия [Электронный ресурс] / М. Мерло-Понти. – Режим доступа: <http://www.koob.pro/merleaurponti>. – Дата доступа: 27.11.2017.

11. Ортега-и-Гассет, Х. Эстетика. Философия культуры / Х. Ортега-и-Гассет ; вступ. ст. Г. М. Фридендера ; сост. В. Е. Багно. – М. : Искусство, 1991. – 588 с.
12. Потебня, А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – Киев : СИНТО, 1993. – 217 с.
13. Федосюк, М. Ю. Концепция В. фон Гумбольдта как возможная методологическая основа лингвистики XXI в. / М. Ю. Федосюк // Язык и метод. Русский язык в лингвистических исследованиях XXI века. Лингвистический анализ на грани методологического срыва. – Краков : Изд-во Ягеллон. ун-та, 2016. – С. 49–58.
- 14 Хайдеггер, М. Путь к языку [Электронный ресурс] / М. Хайдеггер. – Режим доступа: [http:// cyberleninka.ru](http://cyberleninka.ru). – Дата доступа: 27.03.2018.
15. Янкоўскі, Ф. М. І за гарою пакланюся : апавяданні, абразкі, нарысы / Ф. М. Янкоўскі. – Мінск : Маст. літ., 1982. – 238 с.
16. Янкоўскі, Ф. М. Само слова гаворыць : філалагічныя эцюды, абразкі, артыкулы / Ф. М. Янкоўскі. – Мінск : Маст. літ., 1986. – 318 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 01.04.2018

***Kaptsova Yu.A. The Phenomenology of the Word and Real Linguistics***

*The article examines phenomenological aspect of linguistics. In view of phenomenology there is the issue of the nature of a word and its semantic fullness in the living language. Language phenomenology orients traditional linguistics with its pragmatic variability, analysis and attention to modern and historical forms to archeology of thinking – deep semantic structures and «internal» forms. The noted approach creates prerequisites for the emergence of real linguistics. The attention is also paid to living speech and unchanged in it Homo loquens, or a speaking person.*

УДК 821.161

**В.А. Буднік**

*магістр філал. навук, выкладчык каф. беларускай і рускай моў  
Брэсцкага дзяржаўнага тэхнічнага ўніверсітэта  
e-mail: budnik84@bk.ru*

**АПАВЯДАННІ І. ПТАШНІКАВА 1950-х гг.:  
КАНЦЭПЦЫЯ ГЕРОЯ, НАРАТЫЎНЫЯ АДМЕТНАСЦІ**

*Развіццё мастацкай індывідуальнасці пісьменніка звязана з жанрам апавядання, якое дала магчымасць І. Пташнікаву скацэнтраваць увагу на адным персанажы, глыбока і поўна выявіць яго ўнутраны свет. Выкарыстанне ўнутраных маналогаў, няўласна-простага маўлення, мастацкай дэталі, экспрэсіўнасці героя і апавядальніка вызначаюць наратыўныя адметнасці апавядання І. Пташнікава.*

**Уводзіны**

Іван Пташнікаў прыйшоў у літаратуру ў канцы 1950-х гг., у час вялікіх пераўтварэнняў і змен ва ўсіх сферах савецкага грамадскага жыцця, якія былі звязаны з асуджэннем таталітарнага рэжыму і культу асобы Сталіна. Творчае станаўленне празаіка адбывалася на хвалі дэмакратычнага грамадскага ўздыму сярэдзіны 60-х гг. ХХ ст. Творцы ў тых умовах атрымалі магчымасць выяўляць свае погляды і ацэнкі больш адкрыта і поўна, чым у папярэднія дзесяцігоддзі. Фарміраванне творчай асобы І. Пташнікава адбывалася не толькі ў адноўленай грамадскай і духоўнай атмасферы, але і на багатай нацыянальна-эстэтычнай аснове. У гэты час пачынаюць вяртацца ў літаратуру імёны і творы многіх рэпрэсаваных беларускіх пісьменнікаў. Сярод іх М. Гарэцкі, Я. Пушча, У. Дубоўка, Ц. Гартны. Пачынаюць перакладацца, становіцца даступнымі шырокаму колу чытачоў творы сусветна вядомых замежных майстроў слова. Выходзілі асобнымі кнігамі, друкаваліся ў часопісах творы Э. Хэменгуэя, А. Сент-Экзюперы, Г. Бёля, Д. Джойса, М. Пруста, Ф. Кафкі. Тагачаснае маладое пакаленне беларускіх пісьменнікаў мела больш спрыяльныя ўмовы для выяўлення творчых магчымасцей і таленту. Гэты час у беларускім літаратурным працэсе адзначаны з'яўленнем непаўторных творчых індывідуальнасцей: М. Стральцоў, І. Пташнікаў, У. Караткевіч, Г. Бураўкін і інш. Усе яны, зусім не падобныя ў сваім творчым абліччы, прыйшлі ў літаратуру ў перыяд дэмакратызацыі.

Сацыякультурныя змены, што адбываліся на вёсцы, па-мастацку зацікаўлена асэнсоўваліся літаратурай, асабліва такімі вядомымі расійскімі і беларускімі пісьменнікамі, як Я. Мальцаў, М. Аляксеў, П. Праскурын, С. Круцілін, Я. Дораш, А. Кулакоўскі, А. Асіпенка, М. Лобан, А. Чарнышэвіч, І. Мележ, І. Шамякін і інш. Адначасова з'яўляліся творы і маладзейшых пісьменнікаў – Ф. Абрамава, В. Шукшына, В. Астаф'ева, В. Распуціна, Я. Носава, В. Адамчыка, Б. Сачанкі, І. Пташнікава. Іх апавяданні і невялікія аповесці атрымалі ўкрытыцы назву «вясковай прозы» – тэматычна-стылявога напрамку пераважна лірычнай танальнасці. Такім чынам, разам з літаратурай, якая ішла за зменлівай вясковай рэчаіснасцю і старалася адлюстравваць яе дынаміку, з'явілася літаратура «вяртання да вёскі», да герояў з вёскі. Тэма вёскі, атрымаўшы глыбокае асвятленне і нацыянальна-філасофскую змястоўнасць, становілася галоўным аб'ектам мастацкага даследавання ў творчасці многіх пісьменнікаў.

Абвостраная ўвага беларускіх празаікаў да вясковай тэмы грунтавалася на традыцыях нацыянальнай літаратуры 20-х гг. ХХ ст. – на творах Я. Коласа, М. Гарэцкага, К. Чорнага, Л. Калюгі, М. Зарэцкага і інш. Але літаратурныя пошукі празаікаў маладзейшага пакалення мадэляваліся пад ідэйна-эстэтычным уплывам ужо іншага часу, вызначаліся колам новых сацыяльна-маральных праблем.

І. Пташнікаў стаў адным з арыгінальных творцаў на ніве «вясковай прозы», што невыпадкова, бо нарадзіўся і выхаваўся пісьменнік у вясковым асяроддзі, добра ведаў рэаліі, якія пасля сталі асновай многіх твораў. Пачатак творчага шляху І. Пташнікава вылучаўся, з аднаго боку, зваротам да лірычнай, эмацыянальнай «вясковай прозы», а з другога – уплывам беларускай эпічнай традыцыі, якая знайшла яркае ўвасабленне не толькі ў класічных творах нацыянальнай літаратуры, але і ў прозе сучаснікаў Пташнікава – М. Лобана, А. Кулакоўскага, І. Мележа, А. Чарнышэвіча.

Першы твор І. Пташнікава, які ўвайшоў у кнігу апавяданняў і аповесцяў – «Зерне падае не на камень» (1959), выразна акрэслівае адметнасць, актыўнасць творчых пошукаў маладога празаіка. Уважліва, добразычліва прааналізаваў гэты зборнік крытык П. Пастэрнак. Аднак, па нашым меркаванні, даследчык выказаў супярэчлівую думку, папракнуўшы І. Пташнікава за празмернае захапленне «сваім кутком»: «Аўтар прыйшоў у літаратуру са свайго роднага кутка і не змог аб ім змаўчаць. Памог яму “не змаўчаць” К. Чорны. Яго творчасць запаланіла ўяўленні маладога пісьменніка і накіравала яго па асаблівым рэчышчы, якое стала мерай фарміравання “бачання свету”. Але дзякуючы такому пачатку, калі сваё канкрэтнае, блізкае робіцца больш вартым за тое ці іншае “не сваё”, малады аўтар захапіўся жыццём толькі свайго кутка і, як ні дзіўна, гэтым абмежаваў гучанне твораў. Як ні глядзі, як ні расцэньвай, усе ж такі аблюбованы куток жыцця застаўся “за гарою”. Не выведзь яго аўтар на шырокі свет» [2, с. 29].

Такая ацэнка пачатку творчасці І. Пташнікава бачыцца нам цікавай, бо, з аднаго боку, крытык адчуў і адзначыў асаблівасці таленту пісьменніка, а з другога, відавочна, не да канца зразумеў перспектывнасць маладога празаіка. Сёння з дакладнасцю можам казаць, што «аблюбованы куток жыцця» І. Пташнікава не застаўся «за гарою», а ўзняты натхненнем і талентам празаіка якраз «вышэй за горы». У творах Пташнікава чытач адкрывае для сябе лясістую і шматпакутную Лагойшчыну, драматычны лёс трывушчага і духоўна прыгожага яе люду як адметную старонку беларускага мастацкага свету.

З першых крокаў І. Пташнікава ў літаратуру выявілася аўтарская адметнасць і эстэтыка творчага мыслення і светаадчування: да ўсяго варожага чалавеку працы пісьменнік ставіўся адмоўна і бескампрамісна. Станоўчыя ідэалы ён сцвярджаў праз рэзкае адмаўленне зла. Такая пазіцыя патрабавала ад мастака адпаведнага вобразна-стылёвага рашэння. У апавяданнях прасочваецца не проста прыхільнасць пісьменніка да вясковай тэматыкі, але добрае веданне паўсядзённага побыту, звычайў, псіхалогіі вяскоўцаў, маралі людзей працы. Творы, уключаныя ў першую кнігу, выявілі здольнасць аўтара грунтоўна і ўсебакова паказаць дыялектыку характараў, праўду рэальных абставін. У многіх апавяданнях адчуваецца юнацкая непасрэднасць, рамантычна-ўзнёслае стаўленне да жыцця, а эмацыянальна-метафарычны пейзажны малюнак узмацняе лірызм. Аднак, як слухна сцвярджае даследчыца Т. Нуждзіна, «залішняя акцэнтацыя аўтара на сферы вузка асабістых імкненняў і настрояў персанажаў не магла станоўча адбіцца на ідэйна-мастацкім змесце многіх апавяданняў, якім у першую чаргу не хапіла сацыяльна-філасофскай значнасці і канфліктнай завостранасці» [4, с. 107]. Відавочна, малады празаік яшчэ набываў вопыт сюжэтабудавання, філасофска-аналітычнай манеры пісьма.

У многіх творах І. Пташнікава выразна прасочваліся два пачаткі – прырода і чалавек, і менавіта вакол іх канцэнтравалася ўвага пісьменніка. І гэта было натуральна, бо ён нарадзіўся ў маляўнічых лясных мясцінах і выходзіўся ў любові да роднай зямлі і працы на ёй. Нездарма ў першых апавяданнях Пташнікава прырода з’яўляецца своеасаблівым фонам. Фонавая функцыя прыроды нават выходзіла на першы план, робячы свет беларускай прыроды натуральным, жывым. Пейзаж у творах маладога празаіка часта выступаў своеасаблівым героем, які мае свой характар, свае думкі, сваё ўспрыняцце тых ці іншых падзей. Прырода часам нават засланыя сабою герояў апавяданняў.



На пачатку пісьменніцкага шляху І. Пташнікаў меў як сваіх прыхільнікаў, так і тых, у каго яго творчасць выклікала спрэчкі. Адны сустрэлі апавяданні пісьменніка добразычліва, другія сумняваліся ў станоўчых аносінах аўтара да жыцця і людзей наогул, бо героямі яго твораў часам былі супярэчлівыя персанажы. Аднак у відавочным таленце пісьменніка не сумняваўся ніхто. А малады аўтар заставаўся верным сабе: рашуча, паслядоўна рабіў крокі, як гэта патрэбна мастаку, асабліва на пачатку творчага шляху, не слухаючы чужыя парады, каб не страціць самога сябе, не страціць уласнае бачанне жыцця, чалавека і свету.

Так, у апавяданні «Смалістая хвоя», напісаным у лірычнай манеры, аўтар знаёміць нас з героем у той час, калі ён ідзе праз лес і вядзе дыялог сам з сабою. Хлопец думае пра Надзю – дзяўчыну, якую кахае, але ніколі яшчэ не гаварыў ёй пра гэта. Здаецца, што свае пачуцці да дзяўчыны ён зразумеў толькі нядаўна, пасля сустрэчы з ёю ў лесе. Яна з нейкай крыўдай спытала, пара яны ці не: «Ходзіш да мяне колькі ўжо, на вечарынах не выпускаеш з рук, на вёсцы толькі пра нас і гавораць... А ты мне нават ні разу не сказаў... Адкуль мне знаць, што ты мяне любіш... Можа ты мне толькі галаву тлуміш» [6, с. 12].

Лёгка заўважыць, што ў асабістым свеце героя зліваюцца два пачаткі – палкасць пачуцця да любай дзяўчыны і чуйнасць да прыроды. Аўтар ужывае прыём унутранага маналогу героя, які суправаджаецца падрабязным апісаннем наваколля, з якім, здаецца, размаўляе герой: «Гляджу на неба. Але навокал лес, а над ім угары – лянівае, гарачае сонца, як кавалак распаленага ў горне жалеза» [6, с. 8].

Як можна пераканацца, свет героя І. Пташнікава прасякнуты непадробнай сапраўднасцю чалавечых пачуццяў. Ён шчыра кахае дзяўчыну, у думках называе яе «мая Надзя». Эмоцыі героя-апавядальніка прасякнуты промнямі дабрывы і веры ў чароўныя, цудадзейныя сілы сапраўднага кахання і неаддзельнай ад яго прыгажосці жыцця. У творы адчуваецца «прысутнасць» аўтара і ў перадачы ўнутранага аблічча галоўнага героя, і ў лірыка-суб'ектыўным, эмацыянальным ладзе стылістыкі твора. Адметная роля ў ацэнцы падзей належыць самому герою – маладому чалавеку, равесніку ўтара, што вызначае нарматыўную адметнасць апавядання.

У апавяданні «Бура ўзнялася з начы» пісьменнік імкнецца аб'ектыўна расказаць пра жыццё калгаснай вёскі, не ідэалізуючы сваіх герояў. Перад чытачом разгортваюцца малюнкi штодзённых працоўных спраў вясцоўцаў. Падзеі твора адбываюцца ў святочны дзень, на Троіцу, але надвор'е прадвяшчае буру. У цэнтры твора дзве сюжэтныя лініі: першая – жыццё Амелі на ўласнай зямлі, якую ў яе хочучь адабраць; другая – разгортванне падзей вакол крыжа, які стаіць у канцы вёскі і за якім назірае Аркадзь. Аўтар акцэнтуюе ўвагу на вобразе крыжа, апісвае яго: «драўляны, афарбаваны ў блакітны колер» [6, с. 75]. Спачатку крыж стаяў у канцы вёскі, але яна разраслася, і атрымалася, што ён аказаўся якраз пад вокнамі хаты Аркадзя. У канцы твора мы дазнаемся аб тым, што гэты крыж хлопец адвёз на могількі, вырашыўшы, што там яму месца. Пісьменнік умела апісвае дэталі, трапна перадае эмоцыі галоўных герояў, падкрэслівае рэальную аснову твора, што, на наш погляд, з'яўляецца творчай адметнасцю І. Пташнікава. Пісьменніка прываблівае перш за ўсё чалавек, звычайны працаўнік. Асноўным для сябе Пташнікаў лічыць даследаванне ўнутранага свету героя, выяўленне яго духоўных магчымасцей пры непасрэдным, амаль заўсёды драматычным узаемадзеянні з навакольным светам.

Як ужо зазначалася, важнае месца пісьменнік надае апісанню прыроды. У апавяданні «Бура ўзнялася з начы» прырода адпавядае агульнаму эмацыянальнаму настрою, адлюстраванаму ў творы, – трывожнаму чаканню буры. Галоўнае месца займае не само разгортванне падзей, а хутчэй асэнсаванне іх вытокаў, таго, што стварае эмацыяна-рэцыптыўнае поле ўспрымання твора, абумоўлівае прычыннасць з'яў і падзей сюжэта.

Заўважым, што ўжо раннія апавяданні І. Пташнікава вызначаюцца згарманізаванасцю, трапнасцю ўжывання вобразна-выяўленчых сродкаў, сярод якіх значнае месца належыць мастацкай дэталі. І ў апавяданні «Бура ўзнялася з начы» важнай сэнсава-выяўленчай дэталлю з'яўляецца крыж, які, паводле аўтарскай канцэпцыі, сімвалізуе пакуты, трывушчэсць і неўміручасць душы працоўнага беларуса.

З першых твораў проза І. Пташнікава вызначаецца апавядальнай адметнасцю, асаблівай здольнасцю аўтара да маляўнічасці, эмацыйна-экспрэсіўнай выразнасці пісьма. У мастака выдатная назіральнасць, востры зрок, тонкі і дакладны слых, якімі ён надзяляе герояў і апавядальніка, наратара. Малюючы прыроду, ствараючы мастацкі характар, пісьменнік імкнецца ўсё заўважыць і перадаць. У яго творах уражвае багацце яркіх, дакладна схопленых, запамінальных падрабязнасцей, абвострана ўвага да непрыкметнага, будзённага.

Апавядальная манера ранніх твораў сведчыла, што пісьменнік умее праз апісанне знешніх дэталей і рыс трапна і ёміста перадаваць унутраны свет герояў. Гэта пераказнаўча зрорблена ў апавяданні «Думы Наддацкія», дзе пісьменнік праз апісанне знешнасці герояў перадае не толькі складаную гаму іх пачуццяў, але і несумненны драматызм перажытага: «Ён, шыракаплечы, адразу глянуўшы – няўклюдны, крочыў паволі, зморана, зусім яшчэ малады, хоць яму дваццаць восем. Рукі яго віселі; крыху сагнутыя ў локцях, яны не заўсёды махалі ў такт нагам. Ён быў сур'ёзны, відаць, думаў пра нешта важнае. Яна ішла ззаду. Не размаўляла. Яна была невысокая жанчына, якая памажнела з гадамі. Клятчастая паркалёвенькая хустка ў яе была перакінута праз плячо, за яе начплялася багата павуціны разам з сухім лісцем. Русыя валасы, заплеченыя ў слабую касу, адразу кідаліся ў вочы: нагадвалі ручайку льну. Яны пасівелі. Яны – адзнака перажытага» [6, с. 84].

Псіхалагізаваная дэталізацыя ў апісаннях герояў мае значны і глыбокі падтэкст, перадаючы драматызм іх лёсаў, складанасць узаемаадносін. Як бачна з прыкладаў, пісьменнік імкнецца не толькі зрокава намаляваць пэўную карціну, прадмет, сітуацыю, але і даць магчымасць рэцыпіенту ўспрыняць іх нават на слых, пачуць іх пах, адчуць эмацыянальную атмасферу ўзаемастасункаў герояў. Аўтар дакладна перадае рухомасць і зменлівасць навакольнага свету, багацце і разнастайнасць колераў, пахаў, фарбаў. Часта апісанні гэтыя экспрэсіўныя, што выразна выяўляе аўтарскую пазіцыю, канцэптальнасць твора, імкненне пісьменніка да лірыка-філасофскага асэнсавання жыцця.

«Мне хацелася ісці на край свету, несці яе на руках, змораную, радасную, каханую і слухаць, як стукае сэрца – сэрца маці майго сына!

Сутоньвалася. Вёска пасля жнівеньскага дня рана клалася спаць, і нам у нашых думках ніхто не мог перашкодзіць...

Сустрэчы ў дарозе варажылі мне шчасце» («На шчасце») [6, с. 59].

Непасрэднае выяўленне пачуццяў самога аўтара ці героя-наратара часам пакідала ўражанне, што пісьменнік не так імкнуўся паказаць, тым больш даследаваць жыццё, як выказаць шчыра, адкрыта сваё захапленне навакольным светам, прыродай, радасцю жыцця чалавека.

Прыведзеныя прыклады сведчаць, што ў ранніх творах І. Пташнікава рэалістычная манера дапаўняецца эмацыянальна-лірычнай стылістыкай. Часта апавяданне вядзецца ад імя аўтара-апавядальніка, і яго голас, яго ўдзел у эмацыянальнай афарбоўцы твораў з'яўляецца вызначальным. Асэнсаванне ранніх твораў І. Пташнікава дае падставы гаварыць аб тым, што малады пісьменнік выяўляў голас свайго пакалення, настрой часу ідэйна-грамадскага абнаўлення з уласцівай яму абвостранай увагай да чалавека, народа, свету. Грамадска-культурная сітуацыя ўплывала на станаўленне творчай індывідуальнасці пісьменніка, садзейнічала лірыка-філасофскаму самавыяўленню аўтара і яго герояў.

У ранніх апавяданнях, як паказвае іх аналітычнае даследаванне, пісьменнік часта ўскладняе вобразную структуру твораў і звяртае ўвагу на кожную падрабязнасць. Гэта дапамагае чытачу скласці цэласную карціну, убачыць прадмет, рэч, з'яву такімі, як гэта ўяўляецца пісьменніку. Але пры гэтым І. Пташнікаў нязменна прытрымліваецца прынцыпу вернасці жыццёвай праўдзе. Чытаючы апавяданні, рэцыпіент добра адчувае і бачыць рэальную плынь жыцця, а не толькі яго падзейную, сітуацыйную мадэль. Гэта характарызуе спецыфічнасць апавядальна-творчай манеры І. Пташнікава, адметнасць яго мастацкага стылю.

У прозе пісьменніка поўны і шматгранны вобраз, як правіла, узнікае з шэрагу мастацкіх падрабязнасцей. Героі і падзеі кожнага твора максімальна набліжаны да чытача за кошт глыбокай рэальнасці прадстаўленага пісьменнікам навакольнага свету. Гэта дасягаецца часта праз канкрэтыку, менавіта праз увагу да падрабязнасцяў, да дэталі. У апавяданні «Партфель з жоўтай скуры» мастацкая падрабязнасць з'яўляецца важнейшай рысай паэтыкі шэрагу пташнікаўскіх вобразна-выяўленчых сродкаў: «Партфель ляжаў у свіронку. Справа ля дзвярэй. Там дзе ўвязла ў зямлю сячкарня, недалёка ад бітонаў. Ён хутчэй стаяў, бы ладная скрынка з фанеры, прыхаваная пад скураной накрыўкай, разбухаў. Здаецца, на вачах яго распіралася» [6, с. 100].

А вось, напрыклад, якое падрабязнае апісанне вечара дае пісьменнік у гэтым жа творы: «Быў адвечорак, мяккі, лагодны, якія не часта выдаюцца ў студзені. Сонца не відно, але па той смуге, што неяк гусцее ў загуменні, але яшчэ не сцінаецца, угадваеш, што яно яшчэ не зайшло. А смуга ад таго, што на вачах спадае мароз, мякчэе, і ў цішы вечара адчуваеш, што ноччу з-за рэчкі патыхне адлігай» [6, с. 98].

Прыведзеныя апісанні вобразаў-дэталяў, у тым ліку і звязаных з апісаннем прыроды, маюць відавочнае функцыянальнае прызначэнне ў творы. Яны надаюць адметнасць апісанню, кантэкстуальна і псіхалагічна папярэднічаюць пэўным калізіям сюжэту.

Важным складнікам наратыўнай мадэлі і творчай канцэпцыі пісьменніка, як мы ўжо заўважалі, з'яўляецца пейзаж. Пташнікаўскія апісанні прыроды не дадаткі да твора, а, наадварот, цесна звязаныя з асноўным сюжэтам элементы. І нават больш: пейзаж – адзін з герояў твораў. У прыватнасці, у апавяданні «Смалістая хвоя» І. Пташнікаў стварае надзвычай падрабязныя, выпісаныя да дробнай рысачкі малюнку прыроды. Мы нібы бачым іх уласнымі вачыма, і, несумненна, да стварэння гэтага ўражання імкнецца пісьменнік: «Пад нагамі шуршыць сухі сівы мох і патрэскаюць пакурчаныя ад сонца беленькія палоскі смалістай хвоі, якіх багата настругала наведзеная асялком стамеска падсочніка» [6, с. 5]. Мастацкі свет, які тут стварае пісьменнік, як і ў некаторых іншых ранніх творах (напрыклад «Партфель з жоўтай скуры»), не мае строгай сюжэтна-кампазіцыйнай завершанасці, падпарадкаванасці нейкай асноўнай зададзенай ідэі. Ёсць жыццё ці пэўная жыццёвая сітуацыя, у якой выяўляецца лёс чалавека. Свет, створаны сілай мастацкага таленту І. Пташнікава, атрымліваецца цэласным, выразным, эстэтычна прывабным.

У апавяданні «На шляху луг» пісьменнік знаёміць нас з маладым чалавекам, які атрымаў ліст ад каханай дзяўчыны Галі і даведваўся, што яна хоча закончыць адносіны з ім. У цэнтры твора – унутраныя разважанні, успаміны, эмоцыі, думкі маладога чалавека. У творы пераважае менавіта эмацыянальнае ўспрыняцце жыцця героем. Зусім відавочна, што ўспаміны і думкі-маналогі герояў – адзін з вядучых творчых прыёмаў І. Пташнікава. Гэта дапамагае аўтару раскрыць псіхалагічна-эмацыянальныя вытокі калізій і канфліктаў герояў, асэнсаваць і ацаніць тое, што было ў іх жыцці. Адчуваецца пэўная аўтабіяграфічнасць твора. Вобразам апавядальніка, пазіцыяй і характарам асобы, ад імя якой ідзе гаворка, вызначаецца і стылістыка твора. Гэта, па сутнасці, тое, што многія пісьменнікі і даследчыкі літаратуры называюць асноўным тонам твора. Верагодна, пачуцці героя, якія аўтар апісвае, ён перажываў у юнацтве і сам, таму яму ўдалося так дакладна, канкрэтна і па-мастацку пераканаўча перадаць іх: «Але гэта я толькі

думаю. У думках я смелы. Гатоў цябе падняць на рукі, несці, туліць, цалаваць. Я нават адчуваю, якая ты лёгкая-лёгкая, бо я дужы і, мусіць, ужо мужчына. Толькі як сказаць табе пра гэта, калі ад наплыву нейкай цеплыні ў мяне прыкушаны язык? Не, я ніколі не быў смелы. Я хачу, каб гэта зрабіла ты» [6, с. 33]. Па гэтым невялікім фрагменце бачна, як многа эмоцый, перажыванняў аўтар уклаў у свет пачуццяў свайго героя.

Амаль у кожным радку сустракаецца асабісты займеннік *я*, што падкрэслівае эмацыйную напружанасць стану і адкрытасць выяўлення ўнутранага свету галоўнага героя. Узнікае лірыка-псіхалагічны эфект успрыняцця і гучання маналогу героя. Чытач незаўважна прагаворвае яго разам з героем і як бы далучаецца да думак, эмоцый апавядальніка («я думаю, я адчуваю, я хачу»). Твор мае рэтраспектыўную мастацкую прастору: вялікая ўвага надаецца ўспамінам і разважанням героя. Яго ўнутраны маналог суправаджаецца апісаннем навакольнага свету: «Неяк мімаходзь я зірнуў удалеч. Сонца ўжо збіралася заходзіць за лес, яно вісела там, удалечыні над цёмнымі выгібамі векавечных яловых град, чыстае, цяжкае; намарылася за доўгі вясновы дзень. З лагчын і беразнякоў на луг наплываў рэдкі, нясмелы туман, але я ведаў, што нават за тры крокі не заўважыш лісця на бярозах. На захадзе, за вёскай вісела сінеча. Там – шаша» [6, с. 33]. І потым аўтар зноў вяртаецца да героя і яго перажыванняў: «Цябе, цябе знайшоў я... Толькі сёння, цяпер... Праз усе свае школьныя гады. Мне цяжка пакінуць... Я люблю...» [6, с. 33]. Такія пераходы ад рэтраспектыўнага апісання да сучасных падзей у жыцці героя сустракаюцца амаль ва ўсіх ранніх апавяданнях І. Пташнікава, вызначаючы іх наратыўна-стыльовую спецыфіку.

Адметна вырашаецца І. Пташнікавым і канцэпцыя героя. Ужо з першых апавяданняў узнікае ўражанне, што перад намі гатовыя характары, якія сфарміраваліся недзе раней, яшчэ за старонкамі твораў, а ўжо зараз, праз сюжэтныя падзеі, героі выяўляюць сваю сутнасць. Несумненна, што пісьменнік клапаціцца пра тое, каб чытач адчуваў праўдзівасць, натуральнасць герояў. І гэты клопат уяўляецца нам зразумелым у кантэксце часу, які патрабаваў ад мастакоў шчырасці, праўдзівасці, бо ў 1950-я гг. на старонках літаратурных твораў сустракалася нямала надуманых «штучных» герояў. Пташнікаў – пісьменнік з рэальнымі поглядамі на жыццё, які імкнуўся наблізіцца да жывой, «натуральнай» яго плыні.

Некаторыя даследчыкі часта папракалі пісьменніка за празмерную апісальнасць у ранніх творах. Сапраўды, падрабязныя, дэтальныя малюнкi і апісанні – гэта выразная адметнасць творчасці І. Пташнікава. Але ў гэтым нам сёння бачыцца неаспрэчная каштоўнасць і адметнасць прозы пісьменніка.

Адзначым, што раннія творы насычаны вобразнымі параўнаннямі, дакладнымі і яскравымі апісаннямі прыроды, ёмстымі дэталямі-характарыстыкамі персанажаў. Аднак яны не ствараюць уражанне перанагружанасці тэксту. Дэталізаваная інфармацыя, на наш погляд, накіравана на цэласнае і паўнаватарскае адлюстраванне чалавека, свету і грамадства. Гэта яшчэ адна наратыўная адметнасць творчасці празаіка. Кожнае параўнанне ці апісанне выконвае ў апавядальнай плыні сваю выяўленча-стылістычную функцыю. І. Пташнікаў намагаецца задзейнічаць у структуры тэксту нават дэталь. З дапамогай іх аўтар выклікае ў чытача неабходныя эмоцыі і асацыяцыі, пераканаўча перадае рэцыпіенту сваю карціну свету і ідэйна-філасофскую пазіцыю. Так, напрыклад, выразна зычлівыя адносіны аўтара да героя перадае наступнае партрэтнае апісанне («Асенняе апавяданне»): «Твар яго то ўсплываў часам так блізка, што яна бачыла маршчынкі на ілбе і пераносі, то раптам знікаў, губляўся. Толькі добра помнілася, што твар горды. І ці не прамы нос рабіў яго такім? Не. Хутчэй падбародак – востры і раздвоены. А вочы? Мусіць, шэрыя і разумныя. І часта загараліся. Памяць яшчэ хавала чамусьці ямачкі, якія былі, бадай, лішнія на яго шчоках: рабілі твар мяккім, зусім жаночым, калі хлопец размаўляў ці ўсміхаўся» [6, с. 39].

У дадзеным выпадку пісьменнік не падае аб'ектыўна-рэалістычнае апісанне, а аблічча героя прыгадваецца праз успаміны гераіні. Праз дэталі знешнасці мы прачытваем вобраз-характар, спасцігаем адносіны гераіні да яго. Рэцыпіенту зразумела, чаму твар у героя, напрыклад, «горды», вочы не толькі «шэрыя», але і «разумныя».

Маленства, абпаленае вайной, абумовіла зварот І. Пташнікава ў ранні перыяд і да гэтай тэмы. Безумоўна, вайна і драматычны пасляваенны час аказалі вялікі ўплыў на лёс і творчае станаўленне пісьменніка, на выпяванне задум, на эстэтычнае ўвасабленне высокіх маральных крытэрыяў, што паслядоўна выявіліся ў творчасці ўсяго пакалення «дзяцей вайны». У прыватнасці, у апавяданні «Зломаны крыж» падзеі мінулых гадоў аўтар перадае праз успаміны сталага Палянскага, які апавядае пра жудасныя часы вайны. Дзеянне ў апавяданні ахоплівае некалькі часавых пластоў, а ўспаміны героя значна пашыраюць прастора-часавыя рамкі, знаёмяць з іншымі героямі – жыхарамі беларускай вёскі. Менавіта праз прызму бачання галоўнага героя, праз адчуванне болю, ад якога ўжо многа гадоў шчыміць сэрца старога пры згадаках пра мінулае, у творы паглыбляюцца эмацыянальнасць і філасафізм. Трагічныя падзеі, пра якія ўспамінае стары, адбываюцца на Вялікдзень 1943 г. Гэты экскурс у мінулае дазваляе чытачу больш дакладна зразумець сутнасць перажыванняў героя-наратора на сучасным этапе яго жыцця. У яго сваё адчуванне і разуменне рэчаіснасці. У гэтых успамінах усё псіхалагічна натуральна і верагодна, па-мастацку падпарадкавана раскрыццю і сцвярджэнню думкі пра дзікунствы фашызму, у якім бы абліччы ён не выступаў. Агульная трагедыя складаецца з трагедыі індывідуальных. Трагедыя вайны і трагедыя старога Палянскага – гэта не абстракцыя. За ўспамінамі – смерць яго сыноў, смерць іншых дзяцей, бацькоў, смерць людзей. Вайна ў І. Пташнікава – гэта страшэннае парушэнне свету, у якім усё яшчэ жывуць яго героі. У творы выразна бачыцца імкненне аўтара выказаць праз збалелую памяць героя гуманістычны пратэст супраць вайны і чалавеказабойства.

Аўтар спрабуе праз сюжэтныя падзеі і з дапамогай пейзажнай замалёўкі, а таксама праз падрабязнае апісанне паказаць чытачу драматычны свет героя твора: «Гэта быў стары Палянскі з нашай вёскі... ён яшчэ быў даволі рухавы. Сівыя валасы выбіваліся з-пад чорнай шапкі... Яны (вочы – В. Б.) серабрыліся на сонцы, як і яго валасы, як і барада, як і сам ён увесь» [6, с. 62].

Важнае месца ў гэтым творы займае эмацыянальна насычаная карціна прыроды: «Зямля была яшчэ сырая, але ўжо цёплая. Чырванела каля канаў на нашай грэблі крапіва, і над дрывотнямі камары таўклі мак. Вёска была ціхая і свежая. Шумела рака, і над ёю нагіналіся лозы ў срэбна-шэрых катках... Набухлі пад вокнамі пупышкі на таполі і бэзе» [6, с. 63]. Прырода ў творы – неад'емная частка людскога існавання. Тую гісторыю, пра якую расказвае наратар, нельга ўявіць без палявых пыльных дарог, без неба. Героі пісьменніка жывуць у беларускай прыродзе, ёю народжаны і абумоўлены іх быццё і нават характары. Менавіта прырода дае адчуванне гармоніі героям І. Пташнікава, яна – невычэрпная крыніца іх жыццёвай сілы і трываласці.

Антываенны пафас апавядання, узноўленая трагедыя спаленых разам з людзьмі вёсак, сведчыць пра тое, што вайна пакінула ў душы пісьменніка, як і ўсяго народа, балючы і незагоены след.

Паказваючы жыццё родных мясцін, прыроду роднага краю, І. Пташнікаў выразна выяўляе любоў і захапленне тым, аб чым піша. Героі пісьменніка жывуць на адной з ім зямлі. Край гэты дарагі, і родны для пісьменніка.

### **Заклучэнне**

Ужо ў першай кнізе І. Пташнікава бачыцца імкненне аўтара да прыёмаў псіхалагічнага аналізу, да адлюстравання багацця фарбаў і гукаў, ўзнаўлення жывых галасоў прыроды, стылявой экспрэсіі ў выяўленні жыцця асобы, свету і ўласнай творчай пазі-

цыі. Письменнік свядома ўскладняе вобразную структуру твораў і звяртае ўвагу на кожную падрабязнасць. Гэта дапамагае скласці цэласную карціну свету, убачыць прадмет, рэч, з'яву ў адпаведнасці з творча-эстэтычнымі задачамі, што выразна выяўляе спецыфічнасць творчай манеры І. Пташнікава, адметнасць яго стылю.

Як можна пераканацца, ужо ў пачатку творчага шляху І. Пташнікаў знайшоў сябе і даказаў права на свой стыль, адметную наратыўную манеру. Яго тыповыя героі былі выразнымі носбітамі аўтарскага маральна-гуманістычнага бачання жыцця, у тым ліку і падзей мінулага вайны. Раннія апавяданні з'яўляюцца вынікам удумлівых пошукаў уласнага творчага шляху, свайго письменніцкага «голосу» і бачання жыцця.

У апавяданнях 1950-х гг. І. Пташнікаў паказаў чалавека пераважна ў жыцці сацыяльна-бытавым, а праз гэтае жыццё – у самых цесных дачыненнях з прыродай. У творах бачыцца несумненна таленавітасць письменніка, здольнасць па-свойму асэнсоўваць і маляваць жыццё. Выключная назіральнасць, няспыннае імкненне пранікнуць у глыбіні жыцця і чалавечых характараў, мэтанакіраваныя пошукі самога сябе абумовілі письменніцкую індывідуальнасць: і ў жанравай адметнасці лірыка-псіхалагічнага апавядання, і ў наратыўнай спецыфіцы, і ў ідэйна-філасофскім і эмацыянальным напам'яненні канцэпцыі героя, і ў прыёмах стварэння характараў. Манера апавядання пры ўсёй эмацыянальна-лірычнай напоўненасці пераважна апісальныя, што абумовіла і прыцып стварэння мастацкіх вобразаў: сацыяльны і бытавы змест не засланяе духоўную і маральную сутнасць героя, калі чалавек і навакольны свет знаходзяцца ў стане гарманічнага суіснавання і ўзаемадзеяння.

#### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Андраюк, С. Прадыктавана жыццём, праверана часам / С. Андраюк // *Полымя*. – 2012. – № 10. – С. 155–168.
2. Андраюк, С. Чалавек на зямлі / С. Андраюк. – Мінск : Маст. літ., 1998. – 252 с.
3. Гарадніцкі, Я. А. Мастацкі свет беларускай літаратуры ХХ стагоддзя / Я. А. Гарадніцкі. – Мінск : Беларус. навука, 2005. – 171 с.
4. Нурдзіна, Т. Дарога ў сталасць / Т. Нурдзіна // *На высокай хвалі* : літ.-крыт. арт. / пад рэд. Д. Я. Бугаёва. – Мінск : Нар. асвета, 1980. – 107 с.
5. Палтаран, В. Чалавек на вярхах часу / В. Палтаран. – Мінск : Маст. літ., 1989. – С. 248–283.
6. Пташнікаў, І. Зерне падае не на камень / І. Пташнікаў. – Мінск, 1959. – 258 с.
7. Шамякіна, Т. На лініі перасячэння : літ.-крыт. нататкі / Т. Шамякіна. – Мінск : Маст. літ., 1981. – 143 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 23.11.2018

#### ***Budnik V.A. The Stories of the 50-s by I. Ptashnikov: the Concept of Hero, Narrative Features***

*The development of artistic individuality of the writer is associated with the genre of the story, which enabled I. Ptashnikov to concentrate his attention on one character, deeply and fully reveal his internal world. The use of internal monologue, experienced speech, artistic details, expressive character's and narrator's expressivity define the narrative features of I. Ptashnikov.*

УДК 81.161.1'42

**Л.М. Яницкая**

*аспирант 1 года обучения, преподаватель каф. технологий коммуникации  
Белорусского государственного университета  
e-mail: likayanitskaya@gmail.com*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТРАКТОВКИ КАТЕГОРИИ «PR-ДИСКУРС»: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

*Статья посвящена актуальной проблеме интерпретации понятия «PR-дискурс». Предпринята попытка проанализировать, систематизировать и категоризировать некоторые из существующих подходов к определению PR-дискурса. В качестве ключевых концептов выступают категории «коммуникация», «язык», «символический капитал», «деятельность» и «текст». Трактовка PR-дискурса через призму каждой из данных категорий имеет под собой доказательную базу, раскрывает сущностные характеристики дискурса общественных связей. Выявлена связь PR-дискурса и смежных ему категорий, сделан вывод о преимуществах и недостатках изучения PR-дискурса как коммуникации, языка, символического капитала, деятельности и текста.*

#### **Введение**

Категория PR-дискурса в белорусской научной традиции является сравнительно новой, но при этом активно осваиваемой. Исследователи связывают факт разработки и анализа дискурса общественных связей с процессами трансформации национального медиапространства, на которое все большее влияние оказывают его новые акторы и подсистемы, паблик рилейшнз в том числе [2; 13; 15]. С другой стороны, активно развивающаяся дискурсология наделяет специфическими дискурсными характеристиками различные объекты научных исследований, что приводит к появлению системы требующей изучения разнообразных дискурсов. При этом мировой опыт изучения дискурса общественных связей ведет к укреплению позиций таких исследований и возникновению обособленного вектора междисциплинарных социально-гуманитарных исследований паблик рилейшнз. Цель данной статьи – анализ и систематизация современных подходов к пониманию феномена «PR-дискурс».

Необходимость решения выдвинутой цели объясняется, во-первых, возросшим количеством научных материалов, посвященных рассмотрению данного феномена, а во-вторых – выраженной их разнородностью, рассмотрением PR-дискурса через призму отличающихся друг от друга, хорошо известных и универсальных научных категорий, что позволяет выделить определенные группы подходов к определению PR-дискурса. В качестве эмпирической базы для данной статьи выбраны научные работы российских, белорусских и украинских авторов, в которых в качестве основного или дополнительного объекта исследования выступают определения PR-дискурса как новой научной категории.

Сбор материалов осуществлялся посредством обращения к архивам научных журналов и электронных библиотек различных университетов, а также электронным каталогам научных публикаций, например eLIBRARY и DissersCat. Основные методы исследования, использованные для подготовки статьи, – анализ, синтез, сравнительный метод, что позволило выделить несколько подходов к интерпретации термина «PR-дискурс», типологизировать их, выявить особенности, преимущества и недостатки этих подходов.

---

Научный руководитель – И.В. Сидорская, кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой технологий коммуникации факультета журналистики Белорусского государственного университета

Работ по рассмотрению PR-деятельности с позиции дискурсивного подхода крайне мало. Доказательством данного тезиса выступает тот факт, что в научной и учебной литературе мы находим лишь два издания, где заглавная научная категория – это PR-дискурс: «PR-дискурс: теоретико-методологический анализ» [11] и «Рекламный та PR-дискурс: аспекти впливу» [16]. В связи с этим О.Ф. Русакова и В.М. Русаков говорят о необходимости создания «целостной теоретической структурно-содержательной модели PR-дискурса, которая бы вобрала в свой научный арсенал многообразные исследовательские достижения в области дискурс-анализа публичной коммуникации», основываясь на классических работах в области коммуникации и публичной риторике таких исследователей, как А. Кривоносов, И. Яковлев и М. Шишкина [11, с. 8].

В белорусской научной школе понятием «PR-дискурс» исследователи оперируют крайне редко. Отечественные авторы работ в области пиарологии и теории коммуникации (И. Сидорская, П. Соловьев, Ю. Явинская, В. Ивченков, Т. Поплавская, И. Воюш и др.) используют уже устоявшиеся понятия «PR», «PR-коммуникация», «PR-технологии», «PR-тексты», «PR-деятельность», раскрывая функциональные особенности PR-дискурса через родственные ему понятия. Это свидетельствует об очевидной новизне PR-дискурса как научной категории для белорусского научного сообщества, необходимости создания теоретико-методологической базы на обширном эмпирическом материале, предоставляемом реалиями белорусской деятельности по связям с общественностью, и заложенными основами в изучении генерального феномена – PR.

### **PR-дискурс как коммуникация**

Одно из наиболее распространенных употреблений категории «PR-дискурс» – это приравнивание его к понятию коммуникации (или же трактовка PR-дискурса через коммуникацию), причем коммуникации самого разного рода.

Российские исследователи Н. Оломская и В. Патюкова, сравнивая дефиниции «PR-дискурс» и «публичная коммуникация», приходят к выводу, что «коррелятивная взаимосвязь между публичной коммуникацией и PR-дискурсом заключается в следующем: PR-дискурс регулирует коммуникативные ситуации, возникающие в пространстве PR-коммуникации и способах реализации PR-дискурса в средствах массовой информации посредством определенных видов PR-текстов» [9, с. 74]. Авторы акцентируют внимание на коммуникативной стороне PR-дискурса через его регулирующую роль в коммуникативных ситуациях, при этом сосредотачиваются на PR-текстах как основной форме репрезентации данной функции PR-дискурса в публичном информационно-коммуникативном пространстве. В другой своей статье Н. Оломская предлагает понимать PR-дискурс как «единую знаковую систему, которая изучает комплекс высказываний, выполняющих определенные прагматические, социокультурные, психологические коммуникативные задачи посредством целенаправленного социального действия в рамках взаимодействия индивидуумов, оказывающих влияние на формирование когнитивных процессов социума» [8, с. 111]. Такой подход также позволяет обозначить и объяснить сущностные характеристики PR-дискурса через ключевые компоненты процесса коммуникации: и PR-дискурс, и коммуникация – реализация знаковых систем через взаимодействие социальных субъектов, имеющих конкретную цель общения – целенаправленное социальное действие.

Е. Нечаева, проводя многоаспектный анализ феномена PR-дискурса, исходным предлагает считать определение дискурса общественных связей, тоже тесно связанное с понятием коммуникации: «любая передача сообщений, предназначенных информировать как общественность, так и членов организации о чем-либо, устанавливать преимущественно двусторонние коммуникации в обществе для организации и поддержания социальной гармонии, иногда оказывать влияние, например, на избирателей во время



предвыборной кампании» [7, с. 228]. Автор подчеркивает стремление коммуникаторов PR-дискурса к выстраиванию диалогичного взаимодействия, выделяет типы коммуникантов этого вида дискурса (широкая общественность, сотрудники организации, электорат) и информационную функцию PR-дискурса и коммуникации как приоритетную.

В работе О. Русаковой и В. Русакова присутствуют тезисы, указывающие на коммуникативную природу PR-дискурса. Исследователи утверждают, что PR-дискурс всегда сопряжен с какой-либо коммуникативной стратегией или интенцией и включен в широкое пространство культурно-исторических коммуникаций, включающих диалог различных поколений [11, с. 84]. При выделении различных типов PR-дискурса авторы определяют, например, корпоративный PR-дискурс через «PR-коммуникации, нацеленные на создание и поддержку благоприятной деловой среды для членов конкретной организации, на сплочение коллектива, укрепление внутрикорпоративных отношений и внутрикорпоративной культуры, на формирование целостного корпоративного имиджа» [11, с. 204]. Таким образом, исследователи акцентируют внимание на тождественности целеполагания PR-дискурса и PR-коммуникации. На наш взгляд, термины «PR-дискурс» и «PR-коммуникация» нельзя считать полностью тождественными. Мы считаем, что в данном случае «PR-дискурс» – категория более широкая: *PR-дискурс реализуется посредством PR-коммуникации* и может быть изучен через коммуникативные характеристики.

Мы разделяем подход исследователей, которые делают упор на подобие PR-дискурса и коммуникации (PR- публичной, социальной, корпоративной и др.). Однако зачастую данные категории используются не просто как схожие, а как идентичные. PR-дискурс, по нашему мнению, имеет коммуникативную сторону, существует в глобальном коммуникативном пространстве, подчиняется его законам, трансформирует его и ставит перед собой коммуникативные цели, наиболее близкие именно PR-коммуникации. Однако приравнивание PR-дискурса к понятию коммуникации имеет ряд существенных недостатков. В современном мире коррелятивных процессов дискурсов различных социокультурных видов деятельности мы рассматриваем коммуникацию скорее как средство достижения целей PR-дискурса. отождествление этих понятий может привести к консервации PR-дискурса, в то время как реалии современной науки и практики PR-деятельности требуют развития его методологической базы, углубления и расширения категориального аппарата как актуального научно-практического инструментария.

Объективные законы развития современных технологий и коммуникативная интенсификация общественных связей диктуют высочайший уровень конкуренции в различных сферах человеческой деятельности. И в этой постоянной борьбе за конкурентоспособность, на наш взгляд, PR-дискурс станет (и уже становится) главным подспорьем в достижении стратегических коммуникативных целей того или иного субъекта.

### **PR-дискурс как PR-язык**

В лингвистической теории дискурса одной из ключевых методологических проблем является соотношение понятийной диады «язык» – «дискурс» (может добавляться третий элемент – «речь»). Здесь традиционно противопоставляются пафос сосюрвской лингвистики и антропоцентрические работы Э. Бенвениста. Появляются понятия субъектного и бессубъектного дискурса. В соответствии с бессубъектным дискурсом, диада «язык» – «дискурс» не мыслится вовсе, так как сам дискурс занимает место языка, перенимая такие его характеристики, как анонимность, нелинейность, воспроизводимость [10, с. 27].

Следуя лингвистическому подходу и обсуждая связь языка и дискурса, исследователи в области дискурса общественных связей начинают оперировать категориями «PR-язык» и «PR-дискурс». Отмечая такую тенденцию, Е. Нечаева подвергает критике

использование данных терминов как взаимозаменяемых, при этом отмечает, что есть различия в категориях «PR-язык» и «язык PR». PR-язык понимается как особая знаковая система, которая предназначена для PR-коммуникации: принятия и обоснования социальных решений, обеспечивающих гармонию для общества в целом и выгоды для руководства определенной организации, или влияния заинтересованных лиц на принятие решений властными структурами, или создания версии для СМИ в условиях кризисной ситуации. Особенностью языка PR является его доступность для понимания широкой языковой общественности, использование средств общенационального языка в соответствии с заданными PR-дискурсом функциями. PR-дискурс в свою очередь образуется совокупностью всех речевых актов, используемых в PR-дискуссиях. PR-язык – это язык, используемый для убеждения получателей информационного сообщения с целью изменить их взгляды, представления, образ действия, иногда с использованием манипулятивных средств языка и выходящий за рамки PR-коммуникации. Язык PR предлагается понимать как один из профессиональных подязыков с собственной уникальной лексикой, паремией, наличием большого количества профессионализмов и сленгизмов. Резюмируя критический анализ заявленных категорий, автор приходит к важному выводу о том, что PR-дискурс допустимо определять как реализацию языка PR, реальное воплощение в речи всех средств национального языка, которые можно использовать в контексте PR-деятельности [7, с. 231].

#### **PR-дискурс как деятельность**

В современной дискурсологии существует множество подходов к определению ключевой категории – дискурсу. Один из таких подходов – социально-конструктивистский; его сторонниками являются, например, Л. Филипс и М. Йоргенсен. В рамках данного подхода они предлагают понимать дискурс как «общую идею о том, что язык структурирован в соответствии с паттернами, которые обуславливают высказывания людей в различных сферах социальной жизни. Известные примеры – “медицинский дискурс” или “политический дискурс”» [1, с. 109]. В соответствии с таким определением понятие дискурса можно обозначить как определенную сферу деятельности с закрепленными правилами функционирования языка в заданной сфере. Данный подход позволяет экстраполировать и категорию «PR-дискурс» на различные виды социальной деятельности. По утверждению Т. Алексеевой, с точки зрения социально-конструктивистского подхода PR-дискурс объединяет в себе социальную и речемыслительную деятельность представителей институализированного профессионального сообщества – специалистов по связям с общественностью. Автор резюмирует: таким образом можно утверждать, что связи с общественностью составляют особую публичную дискурсивную практику и формируют особый вид дискурса – PR-дискурс [1, с. 109].

О. Русакова и В. Русаков выделяют три подхода к пониманию PR-дискурса. Первый (картологический) определяет PR-дискурс как деятельность по производству и воспроизведению особой разновидности властного ресурса, который обозначается понятием «социетальный капитал». Это понятие в работах екатеринбургских авторов можно назвать одним из ключевых для выделения приоритетных характеристик PR-дискурса. Социетальный капитал понимается как соединение власти утилитарных и символических ценностей с коммуникативной стратегией, направленной на достижение общего коммуникативного блага: согласия, взаимопонимания, мирного согласования притязаний [11, с. 79]. Данный тезис близок и Е. Хорольцевой, которая делает акцент на достижении гармоничного взаимодействия субъектов PR-дискурса. «В ракурсе динамического развития PR-дискурс представляет собой непрерывную публичную информационно-коммуникативную деятельность, направленную на обеспечение оптимального взаимодействия и сотрудничества организации и общественности» [14, с. 45].

Второй подход (семиотический) рассматривает PR-дискурс как динамически активную знаковую систему, формирующую единое смысловое поле в коммуникативном пространстве между организацией и группами общественности.

С точки зрения третьего (коммуникативного) подхода PR-дискурс представляет собой знаково-символическую деятельность, осуществляемую в публичном коммуникативном пространстве, в ходе которой реализуются взаимосвязанные функции – формирования социетальных общественных отношений и дизайна ментальных структур общественного сознания в соответствии с поставленными стратегическими целями PR-коммуникации [11, с. 81].

А. Минюк также определяет PR-дискурс как специфическую деятельность: «это речемыслительная деятельность, которая выполняет ряд прагматических, социокультурных, психологических и коммуникативных задач, а также оказывает влияние на формирование когнитивных процессов в социуме в рамках коммуникации» [6, с. 168].

### **PR-дискурс как символический капитал**

Продолжая рассмотрение PR-дискурса в соответствии с тремя подходами, выдвинутыми О. Русаковой и В. Русаковым, исследователь Д. Казиева считает, что лингвопрагматическая модель PR-дискурса может использовать данные подходы в качестве методологического комплекса. Единство PR-дискурса с его тремя структурными конструкциями: структура коммуникации, структура властных отношений и структура семиотической системы – возможно непротиворечиво описать с позиций представления о PR-дискурсе как о символическом капитале. Первоначальное понимание символического капитала, которое было введено в научный аппарат еще П. Бурдьё, трактует его как «любое свойство (любой вид капитала: физический, экономический, культурный, социальный), когда оно воспринимается социальными агентами, чьи категории восприятия таковы, что они в состоянии узнать (заметить) и признать, придать ценность этому свойству» [5, с. 68]. По мнению Д. Казиевой, такая дефиниция символического капитала соотносится со структурными компонентами PR-дискурса: ориентация на общение и восприятие неутилитарных ценностей определяет коммуникативный план; собственно символический характер капитала представляет семиотический план, т.к. символизация всегда предполагает определенный семиозис; властный потенциал представлен в термине «капитал», причем власть символического капитала, как и «власть дискурса», способна структурировать картину мира, в том числе позиционировать иерархии субъектов PR-отношений. В итоге автор предлагает следующую трактовку PR-дискурса: «Это символический капитал, имеющий семиотический, властный и коммуникативный потенциал, позволяющий ему продуцировать и транслировать смыслы, значимые для объективации иерархии и статуса субъектов в социокультурном процессе» [5, с. 69]. В этом определении выделим, на наш взгляд, доминирующий потенциал – властный. Он определяет стратегическую воздействующую функцию символического капитала, т.е. является своеобразным базисом для семиотического и коммуникативного потенциалов, которые выполняют инструментальную роль в структуре PR-дискурса.

### **PR-дискурс как совокупность текстов**

Исследователи выделяют еще одну классическую диаду в современной теории дискурса – категории «дискурс» и «текст». Проблемой трактовки данных понятий занимаются представители разных научных школ и направлений. Обзор научной литературы, посвященной данной проблеме, приводит нас к выводу о безусловной взаимозависимости и взаимообусловленности текста и дискурса, наличии причинно-следственных отношений между этими категориями.

Исследователи в области PR-дискурса нередко предлагают понимать его через определение специфики PR-текстов. «PR-дискурс представляет собой совокупность PR-текстов», – выдвигает определение А. Минюк [6, с. 168]. Исследователь Л. Селезнева, изучая целостность PR-дискурса, трактует его как «генерирующий процесс создания PR-текстов, который проявляется в последовательном образовании и смене высказываний, образуемых и контролируемых корпорацией» [12, с. 109]. Д. Казиева утверждает, что изучение PR-дискурса невозможно без исследования инструментов его стратегий, которыми и являются различные типы PR-текстов. Автор подчеркивает, что изучение PR-дискурса и PR-текстов с позиции лингвистики позволяет параметризовать их особенности, что в итоге создает необходимую теоретико-методологическую базу для практической реализации их целевого воздействия [4, с. 78].

### **Заключение**

Итак, в статье рассмотрены пять подходов к определению категории «PR-дискурс»: как разновидность коммуникации, как вид деятельности, через язык PR, через PR-текст и как символический капитал. Каждый из этих подходов раскрывает определенные феноменологические и сущностные характеристики PR-дискурса и имеет свою доказательную базу. При этом отметим определенную непоследовательность выводов: зачастую авторы отождествляют PR-дискурс с другими близкими по функциональной направленности понятиями; вместе с тем одни и те же авторы могут выдвигать различные трактовки PR-дискурса, концептуально не отличающиеся друг от друга, но имеющие свои особенности. На наш взгляд, такую непоследовательность можно объяснить отсутствием устоявшихся, общепринятых в научном пространстве ключевых характеристик дискурса общественных связей и недостаточной разработанностью данной тематики в связи с ее новизной для постсоветской гуманитарной традиции.

Анализ научной литературы и использованных в данной статье типологизированных материалов позволяет сделать следующие выводы.

1. Связь PR-дискурса и коммуникации проявляется в его коммуникативной природе и функционировании в пространстве публичной социальной коммуникации. PR-дискурс реализуется посредством коммуникации, сохраняя все ее элементы и подчиняясь ее законам.

2. «PR-дискурс» и «язык PR» также понятия близкие. Мы разделяем точку зрения исследователя Е. Нечаевой о том, что PR-дискурс является реальным воплощением языка PR, использующим все средства национального языка, подходящие для достижения специфических целей PR-дискурса. В диаде «PR-язык» и «язык PR» более перспективным в исследовании данного дискурса нам видится первый, поскольку он используется в конкретной практической деятельности паблик рилейшнз: для убеждения, для изменения взглядов, представлений коммуникантов. Именно PR-язык сегодня используется субъектами, иницирующими PR-коммуникацию.

3. Трактовки PR-дискурса через различные виды деятельности привлекают введением в характеристики дискурса общественных связей понятий «речемыслительная деятельность», «знаково-символическая деятельность», что выводит его на уровень лингвистической парадигмы. Кроме того, определяя PR-дискурс через деятельность, можно обратиться к другому близкому феномену – паблик рилейшнз, или же PR-деятельность. Рассматривая PR-дискурс через призму собственно PR, или PR-деятельности, появляется возможность эксплицировать все сущностные характеристики паблик рилейшнз на PR-дискурс. Это может облегчить задачу исследователей в области PR-дискурса, так как изучение связей с общественностью как отдельной научной категории имеет более длительную историю и характеризуется определенной степенью завершенности и решением многих методологических проблем.

4. Рассмотрение PR-дискурса как символического капитала позволяет исследовать дискурс общественных связей через призму семиотики. Кроме того, определение PR-дискурса как символического капитала способствует введению таких элементов, характеризующих PR-дискурс, как символизация и мифологизация, которые в когнитивной структуре PR-дискурса наиболее ярко проявляются в процессах создания имиджа и бренда какого-либо субъекта [3, с. 74].

5. Связь PR-дискурса и PR-текста, на наш взгляд, наиболее корректно можно установить, определяя PR-текст как инструмент достижения целей PR-дискурса, как его продукт, позволяющий связать субъектов PR-деятельности для диалогического двустороннего взаимодействия.

Изученные в статье основные современные трактовки PR-дискурса выявили научную обоснованность дальнейших исследований, а также имеющиеся устаревшие представления в понимании этого сложного и многоаспектного явления, процесса, области гуманитарной социокультурной деятельности.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, Т. С. PR- и медиатексты в дискурсивной парадигме / Т. С. Алексеева // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. – 2013. – Т. 7, № 2. – С. 104-113.
2. Гринберг, Т. Э. Коммуникационная концепция связей с общественностью: модели, технологии, синергетический эффект : дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.10 / Т. Э. Гринберг. – М., 2014. – 312 л.
3. Казиева, Д. А. Когнитивная структура PR-дискурса / Д. А. Казиева // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Вопр. образования: языки и специальность. – 2016. – № 1. – С. 70–74.
4. Казиева, Д. А. Реализация лингвопрагматического потенциала PR-текстов в интегрированных коммуникациях / Д. А. Казиева // Гуманитар. исслед. Язык. Коммуникации. – 2012. – № 2 (42). – С. 73-78.
5. Казиева, Д. А. PR-дискурс как символический капитал: лингвопрагматическая модель / Д. А. Казиева // Гуманитар. исслед. Язык. Коммуникации. – 2014. – № 3 (51). – С. 66–70.
6. Минюк, А. В. Лингвопрагматические проблемы перевода метафоры в текстах PR-дискурсах / А. В. Минюк // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 9, Исслед. молодых ученых. – 2016. – Вып. 14. – С. 168–173.
7. Нечаева, Е. А. К вопросу об изучении современного PR-дискурса / Е. А. Нечаева // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. Сер. «Филология». – 2010. – Т. 1, № 3. – С. 225–237.
8. Оломская, Н. Н. Принципы функционирования дискурса PR: к проблеме теоретического обоснования / Н. Н. Оломская // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2011. – № 13 (228). Филология. Искусствоведение (вып. 54). – С. 111–114.
9. Оломская, Н. Н. Публичная коммуникация VS PR-дискурс: общее и специфическое / Н. Н. Оломская, Р. В. Патюкова // Успехи соврем. науки и образования. – 2016. – Т. 3, № 4. – С. 72–76.
10. Ревзина, О. Г. Язык и дискурс // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9, Филология. – 1999. – № 1. – С. 25–33.
11. Русакова, О. Ф. PR-дискурс: теоретико-методологический анализ / О. Ф. Русакова, В. М. Русаков. – Екатеринбург : Ин-т философии и права Урал. отд-ния Рос. акад. наук : Ин-т междунар. связей, 2008. – 282 с.
12. Селезнева, Л. В. Парадокс целостности PR-дискурса / Л. В. Селезнева // Дискурс Пи. – 2016. – № 3–4. – С. 102–109.

13. Сидорская, И. В. Институт публичных отношений в развитии социодинамических процессов в Республике Беларусь / И. В. Сидорская. – Минск : БГУ, 2017. – 199 с.

14. Хорольцева, Е. Б. PR-дискурс как социальная коммуникация / Е. Б. Хорольцева // Социокультурные проблемы языка и коммуникации : сб. науч. тр. – Саратов : Поволж. ин-т упр. им. П. А. Столыпина, 2017. – Вып. 11. – С. 44–48.

15. Цендровский, О. Ю. Эволюция теории и практики PR в истории социальной коммуникации [Электронный ресурс] / О. Ю. Цендровский // Genesis: ист. исслед. – 2015. – № 5. – С. 279–337. – Режим доступа: [http://e-notabene.ru/hr/artic-le\\_16301.html](http://e-notabene.ru/hr/artic-le_16301.html). – Дата доступа: 30.09.2018.

16. Кутуза, Н. В. Рекламный та PR-дискурс: аспекты влияния : сб. ст. / Н. В. Кутуза. – Київ : Видав. дім Дмитра Бураго, 2015. – 288 с.

Рукопис прийнято в редакцію 23.11.2018

***Yanitskaya L.M. Modern Interpretation of PR-discourse Category: Comparative Analysis***

*The article is devoted to the actual problem of interpreting the concept of «PR-discourse» relatively new to scientific knowledge. The author of the article tries to analyze, systematize and categorize some of the existing approaches to the definition of PR discourse. The key concepts selected by the author are «communication», «language», «symbolic capital», «activity» and «text». The interpretation of the PR discourse through the prism of each of these categories has an evidence base, reveals some essential characteristics of the public relations discourse. The author reveals the connection between PR discourse and related categories, makes conclusions about the advantages or disadvantages of studying PR discourse as communication, language, symbolic capital, activity and text.*

УДК 81`37:008=161.3

**А.Я. Леванюк<sup>1</sup>, А.А. Іванюк<sup>2</sup>**<sup>1</sup>канд. філал. навук, дац.,*дац. каф. агульнаадукацыйных дысцыплін і методык іх выкладання  
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна*<sup>2</sup>выкладчык аддзела рэалізацыі праграм давузаўскай падрыхтоўкі*Інстытута павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі**Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна**e-mail: <sup>1</sup>odmp@brsu.brest.by; <sup>2</sup>ipk@brsu.brest.by***КУЛЬТУРА І АФАРЫСТЫКА: МОЎНЫ АСПЕКТ**

*Разглядаюцца пытанні ўзаемадзеяння культуры і афарыстыкі ў моўным аспекце. Мова – гэта спасціжэнне культурнай інфармацыі, якая ў ёй закадзіравана: афарыстыстычны склад мовы – адзін з найбольш празрыстых складнікаў мовы культуры, таму што ў ім адлюстраваны характаралагічныя рысы светабачання, якія рэфлексіўна суадносяцца носбітамі мовы з самой гэтай мовай. Разглядаюцца паняцці нацыянальнай карціны мовы і нацыянальнай афарыстыкі. Прыводзіцца шэраг афарыстычных выказванняў, якія адлюстроўваюць той факт, што афарыстычныя выслоўі з’яўляюцца нацыянальна-культурным кампанентам мовы. Даследаванні культуры і афарыстыкі ў моўным аспекце мае істотнае значэнне для далейшай распрацоўкі праблем лінгвастылістыкі і ідыяматыкі беларускай мовы.*

**Уводзіны**

На думку А.А. Лявонцьева, «мова самым цесным вобразам звязана з культурай: яна прарастае ў яе, развіваецца ў ёй і выражае яе». Л.А. Вярбіцкая адзначае: «Па моўнай карціне можна вывучыць нацыянальную. Уздзеянне культуры на мову відавочна, але і мова ў сваю чаргу аказвае ўплыў на культуру, што дае магчымасць вывучэння культуры народаў праз мову і маўленне» [1, с. 13]. Афарыстыка дазваляе вывучаць нацыянальную культуру ў яе дыяхранічным аспекце пачынаючы са старажытных часоў. Аналіз семантычных палёў нацыянальнай афарыстыкі дэманструе развіццё каштоўнаснай парадэгмы нацыянальнай культуры шляхам адлюстравання моўнай свядомасці народа. Яркія, вобразныя, глыбокія па змесце афарызмы заўсёды ўмацоўвалі маральны воблік народа, узвышалі яго пачуццё любові да Радзімы, выхоўвалі патрыятызм, прымушалі задумацца над разнастайнымі маральнымі, духоўнымі праблемамі і над сваімі паводзінамі ў штодзённым жыцці.

**Культура і афарыстыка: моўны аспект**

У лінгвістыцы комплекснае вывучэнне ўзаемадзеяння мовы і культуры сфарміравалася ў XIX ст. Асновы культуралагічнага і этналінгвістычнага падыходу да вывучэння мовы былі закладзены яшчэ В. фон Гумбальтам, які лічыў, што «мова – гэта свет, які ляжыць паміж светам знешніх з’яў і ўнутраным светам чалавека» [2, с. 304]. У працы «Пра адрозненне будовы чалавечых моў і яго ўплыў на духоўнае развіццё чалавецтва» В. фон Гумбальт піша, што «ў кожнай мове закладзена самабытнае светасузіранне. Як асобны гук стаіць паміж прадметам і чалавекам, так і ўся мова ў цэлым выступае паміж чалавекам і прыродай, уздзеянчаючы на яго знутры і звонку... І кожная мова апісвае вакол народа, якому яна належыць, круг, адкуль чалавеку дадзена выйсці... паколькі ён тут жа ўступае ў круг іншай мовы» [2, с. 80].

Ідэі В. фон Гумбальта знайшлі водгук у многіх славянскіх краінах, у тым ліку і ў Расіі. У пачатку XX ст. этналінгвістычны напрамак у Расіі працягвалі А.А. Патабня, Д.К. Зяленін, М.І. Кастамараў, М. Забылін, некалькі пазней Р. Якабсон. У ЗША Э. Сепір і Б. Уорф, вучні і паслядоўнікі этнографа Ф. Боаса, стварылі «тэорыю лінгвістычнай адноснасці», згодна якой мове адводзіцца прыярытэтная роля ў працэсе пазнання, а наяў-

насць розных катэгорый у розных мовах сведчыць пра тое, што носьбіты гэтых моў па-рознаму канцэптуалізуюць навакольны свет. У артыкуле «Статус лінгвістыкі як навукі» Э. Сепір піша: «Мова набывае ўсё большую значнасць у якасці кіруючага напрамку ў навуковым вывучэнні культуры. У пэўным сэнсе сістэма культурных стэрэатыпаў усялякай цывілізацыі ўпарадкуецца з дапамогай мовы, якая выказвае гэтую цывілізацыю... Мы бачым, чуем і наогул ўспрымаем навакольны свет менавіта так, а не інакш, галоўным чынам дзякуючы таму, што наш выбар пры яго інтэрпрэтацыі прадвызначаецца моўнымі звычкамі нашага грамадства» [3, с. 261].

Моўная камунікацыя з'яўляецца неабходнай умовай існавання і развіцця чалавечай культуры, яна забяспечвае адзінства культурных працэсаў у межах данага этнасу, захаванне і перадачу культурных каштоўнасцей. Таму камунікатыўная дзейнасць аказваецца тым звязом, у якім перакрыжоўваюцца і ўзаемадзейнічаюць мова як сістэма знакавых адзінак розных узроўняў, і культура, у якой яна існуе і неабходным кампанентам якой з'яўляецца. Як адзначаў А. Станкевіч, «культура – гэта патэнцыя душы нашай, гэта творчая яе магчымасць, а таксама гэта ўсе рэальныя плады духоўнай нашай творчасці». Розныя народы бачаць свет па-рознаму і неаднолькава ацэньваюць яго. Культура заўсёды нацыянальная, таму што няма чалавека, які б не належаў да якой-небудзь этнакультурнай суполкі. Але, разам з асаблівасцямі, у кожнай нацыянальнай культуры свету ёсць элементы, агульныя для ўсіх культур. Гэтыя элементы забяспечваюць узаемаразуменне людзей на зямлі (напрыклад, у карціне свету любога народа ёсць універсальныя паняцці: час, прастора, лічба, прычына, лёс). Як слухна заўважае Г. Гачаў, «цывілізацыя робіць сучасныя народы сходнымі, культуры нясуць у сябе іх адрозненні – у гэтым заключаецца, з аднаго боку, магчымасць узаемаразумення, з другога – прыгажосць разнастайнасці» [4, с. 44].

Мова – гэта спасціжэнне культурнай інфармацыі, што закадзіравана ў ёй, а таксама вывучэнне фонавых фармантаў, якія ўключаюць пласты агульначалавечых, рэгіянальных і нацыянальна-спецыфічных ведаў. З'яўляюцца працы, у якіх вызначаецца абумоўленасць мовы ў самім значэнні лексічных адзінак, вылучаецца так званы «культурны» кампанент значэння слоў, афарызмаў і фразеалагізмаў, выкрываецца лінгвістычная прырода «фонавых» ведаў, паказваюцца асаблівасці і своеасаблівасць іх функцыянавання.

Мова з'яўляецца найважнейшым сродкам існавання і фарміравання ведаў чалавека. Спазнаючы навакольны свет, чалавек фіксуе вынік свайго пазнання ў мове, аднак пры гэтым мова не столькі адлюстроўвае рэальны свет, колькі паказвае яго, прадстаўляе нам яго інтэрпрэтацыю, створаную свядомасцю чалавека, і тым самым стварае новую рэальнасць, у якой жыве чалавек.

Сукупнасць ведаў і ўяўленняў чалавека аб свеце, адлюстраваных у мове, называюць «моўнай мадэллю свету» ці «моўнай карцінай свету». Важна ўлічваць, што вобраз свету, зафіксаваны ў мове, успрымаецца чалавекам як сама рэальнасць. Суб'ект карціны свету верыць, што свет такі, якім ён намаляваны ў яго моўнай карціне, іншае ж разуменне свету ўяўляецца яму «аптычнай ілюзіяй», падманам. Такім чынам, валодаючы знакавай структурай, мова ставіць свядомасць чалавека ў іншае стаўленне да рэальнасці, замяшчаючы яе ў нашым успрыманні. Праблемы, якія датычацца функцыянавання і вывучэння мовы ў шматмоўным грамадстве, разглядаюцца на фоне агульнай карціны моўнай сітуацыі, кампанентамі якой з'яўляюцца статус мовы, моўная палітыка, моўныя кампетэнцыі, каштоўнасці арыентацыі носьбітаў мовы, што складаюць моўны партрэт соцыума. Моўная карціна свету заўсёды мае нацыянальную спецыфіку і адлюстроўвае нацыянальна-культурную ментальнасць яго носьбітаў, захоўваючы пры гэтым у сабе ўсе глыбінныя, архаічныя пласты ўяўленняў старажытнага чалавека аб свеце, аб свеце. Моўная карціна свету, нягледзячы на сваю архаічную аснову, фарміруе тып ад-



носіні сучаснага чалавека да свету, яго ідэалы, задае нормы і стэрэатыпы паводзін чалавека, якія ўспрымаюцца ім як натуральныя і адзіна магчымыя.

У цяперашні час актуальнасць лінгвістычных даследаванняў абумоўлена антрапацэнтрычнай парадыгмай сучаснага мовазнаўства. У рэчышчы гэтай парадыгмы праводзяцца даследаванні нацыянальна-культурнай адметнасці мовы. На першы план вылучаецца даследаванне мовы з улікам моўнай асобы і моўнага калектыву. У гэтай сувязі можна адзначыць усё нарастальную цікавасць да нацыянальна-культурнага аспекта даследавання мовы, да даследавання адзінак мовы і маўлення, якія адлюстроўваюць з'явы, тыповыя для краіны і народа – носьбітаў мовы – і не ўласцівыя прадстаўнікам іншай лінгвакультурнай агульнасці.

У культуры і псіхалогіі кожнага народа ёсць рысы, якія складаюць яго індывідуальную этнічную своеасаблівасць, і ёсць рысы, якія аб'ядноўваюць гэты народ з іншымі народамі ці групамі народаў, а таксама, зразумела, з усім чалавецтвам. Напрыклад, адны рысы аб'ядноўваюць беларусаў з усімі славянамі; другія – з літоўцамі і палякамі; трэція – з народамі, якія спавядаюць хрысціянства; чацвёртыя – з жыхарамі Еўропы; пятыя – з народамі СНД і г.д. Народны менталітэт (культурна-псіхалагічная своеасаблівасць народа) складаецца са злучэння ўзаемадзейння ўсіх «складнікаў», прычым этнічная індывідуальнасць вызначаецца не толькі асабліва індывідуальнымі асаблівасцямі народа, але і ўнікальнасцю самога злучэння індывідуальных і групавых рысаў – злучэння менавіта «гэтых інгрыдыентаў» і менавіта ў такой непаўторнай «прапорцыі» [5, с. 37]. Любая культура з'яўляецца працэсам і вынікам асваення чалавекам рэчаіснасці, працэсам творчага асэнсавання свету і сябе ў ім. У розных народаў спосабы і вынікі гэтага асваення маюць агульнае і адметнае, спецыфічна-нацыянальнае, што вызначаецца ўмовамі жыцця і быту этнасу. Беларуская нацыянальная культура – гэта адзіна магчымы для беларусаў натуральны спосаб існавання, што забяспечвае яму ўмовы для рэалізацыі сваёй самасці і непаўторнасці ў акружэнні іншых народаў і ў адпаведнасці з аб'ектыўнымі законамі развіцця чалавечых супольнасцяў. Усё гэта выразна адлюстроўваецца ў мове: найперш у адметнасці слоўніка, у народнай фразеалогіі, непасрэдна звязанай з матэрыяльнымі і духоўнымі каштоўнасцямі народа, што сфарміраваліся пад уплывам прыродных, гістарычных, культурных і іншых фактараў, у пабудове словазлучэнняў і сказаў, у гукавым ладзе мовы [6, с. 14]. Акрамя гэтага, любая мова – вельмі разнародны сплаў свайго і чужога, спрадвечнага і запазычанага, глыбінна народнага і «павярхоўна-кніжнага». У розных перыяды гісторыі нашай літаратурнай мовы рэакцыя на гэтыя розныя стыхіі была неаднолькавай – ад прыняцця «чужога» да пурыстычнага адстойвання свайго. У мове, як і наогул у культуры таго ці іншага народа, даволі цяжка правесці дакладную мяжу паміж сваім і несваім. Уласна кажучы, не існуе якой-небудзь яркай і ўнікальнай прыметы, па якой нацыянальнае можна адразу ж і беспамылкова аддзяліць ад інтэрнацыянальнага. І тым не менш нацыянальнае існуе. «Нацыянальныя асаблівасці – даставерны факт, – падкрэслівае акадэмік Д.С. Ліхачоў. – Не існуе толькі якіх-небудзь адзінкавых у сваім родзе асаблівасцей, якія належаць толькі гэтаму народу, толькі гэтай нацыі, толькі гэтай краіне. Уся справа ў некаторай іх сукупнасці і ў крышталічным непаўторным збудаванні гэтых нацыянальных і агульнанацыянальных рысаў. Адмаўляць наяўнасць нацыянальнага характару, нацыянальнай індывідуальнасці – значыць рабіць свет народаў вельмі сумным і шэрым» [7, с. 64].

Як мы ўжо адзначалі раней, асабліва добра нацыянальна-спецыфічныя веды прасочваюцца ў нацыянальнай мове. Адметныя рысы мовы таго ці іншага народа выразна адлюстроўваюцца ў моўных зваротах. У беларускай мове гэта звароты з асаблівасцямі кіравання і дапасавання (*смяяцца з кагосьці, пайсці ў грыбы, хварэць на грыт* і інш.), розныя фразеалагізаваныя формулы маўленняга этыкету для выражэння прывітанняў, пажаданняў, падзякі і г.д. (*Спажывайце на здароўе! Добра гадуіся! Каб быў здаровы,*

як дуб скарбовы! Гладкай дарогі! Да пабачэння! Дзіўная рэч! і інш.), фразеалагічныя звароты (*біць бібікі, сам-насам, за рубель жабу ў Вільню пагоніць, як кату пад'есці з жабінай прыгаршчы і інш.*). Вядомыя таксама шматлікія моўныя афарызмы (прыказкі і прымаўкі), на якія асабліва багаты беларускі народ. Усім знаёмыя наступныя выразы: *Які музыка, такое гранне; Добры чалавек і сабакі дражніць не будзе і інш.*

Агульнавядома, што адным з самых прадуктыўных сродкаў выяўлення канцэптуальнага зместу ўстановак культуры выступае натуральная мова. У мовазнаўстве, культуралогіі і філасофіі мовы агульнапрызнанай з'яўляецца думка пра тое, што афарыстычны склад мовы – гэта адзін з найбольш празрыстых складнікаў мовы культуры, таму што ў ім адлюстраваны характаралагічныя рысы светабачання, якія рэфлексіўна суадносяцца носьбітамі мовы з самой гэтай мовай. Афарыстычны фонд мовы адлюстроўвае менталітэт нацыянальнай моўнай асобы, яе псіхалогію і культуралагічныя каштоўнасці і з'яўляецца адным з найбольш «культураносных» пластоў мовы, напрыклад: у польскай мове: *...Я всегда готов полностью пересмотреть свои суждения, взгляды, оценки, если встречу убедительные доказательства противоположной точки зрения (Из «Нечто вроде кредо»); Безвкусица — всегда подражание чему-то такому, что некогда излучало сияние подлинности, а после копировалось и вылизывалось, пока не опустилось на самое дно (С. Лем); Молчание – не золото. Но определённая цена у него всё-таки есть; Самоубийство – это побег, а побег – это для трусов; Спорит либо дурак, либо подлец. Первый – не знает, а спорит, второй знает, но спорит (А. Сапковский); Нет человека, которому бы в жизненной лотерее доставались одни выигрыши (Б. Прус); Вы говорите: дети меня утомляют. Вы правы. Вы поясняете: надо опускаться до их понятий. Опускаться, наклоняться, сгибаться, сжиматься. Ошибаетесь. Не от того мы устаем, а от того, что надо подниматься до их чувств. Подниматься, становиться на цыпочки, тянуться. Чтобы не обидеть; Одна из грубейших ошибок – считать, что педагогика является наукой о ребёнке, а не о человеке; Уважайте текущий час и сегодняшний день! Уважайте каждую отдельную минуту, ибо умрёт она и никогда не повторится (Я. Корчак); у рускай – Если слабый и глупый человек жесток – это противно, но если умный и смелый жесток – это страшно; С добром надо спешить, а то оно может остаться без адресата; Я обязан всё вспомнить и записать... А потом вырвать незначительное, способное лишь отвлечь. Вспомнить и записать (А. Алексин); А уж как сделать так, чтобы было интереснее – Вас никто не научит, это в своей душе ищите; Без таланта вранья нет таланта писателя (А. Белянин); В карете прошлого никуда не уедешь; В совершенствовании человека – смысл жизни; Личный эгоизм – это родной отец подлости (М. Горький); у беларускай – Творчасць – гэта вечны сыход упрочкі ад тых, каго любіш (В. Акудовіч); Як страшна жыць усё ж у прошлым часе! (А. Белая); Прозвішча – гэта падручнік, на якім можна вывучаць чалавека... (У. Ліпскі); Будзь сам сабою, Беларус... (З. Бядуля); Грошы раз-два – і з'еў чалавек, а разумнае слова жыве цэлы век (З. Бядуля); ...у гультая заўсёды гэтак: «Ат! я потым», а той «потым», як яўрэйскае «пачакай» (Л. Калюга); Народ і ў грубасці сваёй мудры (Я. Брыль) і інш.*

Нацыянальна-культурная каштоўнасць моўных афарызмаў выступае ў наступных адносінах: па-першае, такія афарызмы адлюстроўваюць нацыянальную культуру непадзельна, комплексна, усімі сваімі элементамі; па-другое, афарызмы адлюстроўваюць нацыянальна-культурны кампанент мовы адзінкамі свайго складу. Кожная мова захоўвае ў адзінках, якія набылі вобразна-метафарычнае, сімвалічнае значэнне, культурна-значную для носьбітаў гэтай мовы інфармацыю, зберагае культуру як гістарычную памяць народа. Да такіх адзінак належаць не толькі моўныя афарызмы, але і аўтарскія выслоўі. Яны могуць накіраваць чалавека на жыццёвы шлях, заспакоіць у бядзе, падштурнуць да барацьбы з перашкодамі. Таму афарызмы – гэта нацыянальна-маркірава-

ныя адзінкі, напрыклад: бел. *Усе шляхі прыводзяць не да Рыма, а да родных вербаў і бяроз* (У. Караткевіч); *Навошта каласы, калі няма васількоў?* (М. Багдановіч); *Мы помнім выразна і свежа, што спее ў Турцыі ў садах, а казку дзіўнай Белавежы ледзь разбіраем на складах* (М. Рудкоўскі); *Міхал лічыў Нясвіж Парыжам* (Я. Колас); *І смяецца, і плачацца так, як нідзе, у далонях маёй Беларусі* (С. Законнікаў); (ср. рус. *язык до Киева доведет; Москва слезам не верит; окно в Европу; Москва не сразу строилась; вот тебе, бабушка, и Юрьев день; тяжела ты, шапка Мономаха; было дело под Полтавой; птенцы гнезда Петрова*) і г.д. З'яўляючыся разнавіднасцю лінгвакультурных тэкстаў, афарызмы змяшчаюць у сабе «застылае асэнсаванне таго ці іншага канцэпта, якое склалася на працягу доўгага часу і мянялася ў залежнасці ад месца, часу і ўмоў праяў канцэптальных сутнасцяў ў жыцці народа, асобнай групы людзей, асобнага чалавека» (Ю.С. Сцяпанаў). Яны адлюстроўваюць каштоўнасці народа, яго гісторыю, вопыт – карціну свету носьбітаў гэтай мовы, і, адпаведна, нацыянальна-культурную спецыфіку той ці іншай лінгвакультуры. Афарызмы, якія змяшчаюць вялікую колькасць інфармацыі культурнага характару, выступаюць як эфектыўны сродак моўнай аб'ектывацыі канцэпту, які прадстаўляе сабой структураваную сукупнасць звестак светапогляднай і каштоўнаснай уласцівасцей. Гэтую рысу афарызмаў трэба выкарыстоўваць пры выкладанні мовы замежным студэнтам, таму што вывучэнне мовы – гэта не толькі авалоданне яго лінгваарганізацыйнай структурай, але і зразуменне культурнай інфармацыі, закадаванай у мове. Навучанне мове і культуры на аснове сістэмы канцэптаў грунтуецца на тым, што культура – цэласная, сістэмная семіятычная з'ява. Абмен з асяроддзем адбываецца на «ўваходзе» і «выхадзе» з сістэмы. «Праца» сістэмы «культура» адбываецца ў выніку яе адносін з традыцыяй і рэальнасцю. Акрамя таго, культура – дынамічная сістэма, якая функцыянуе на аснове камунікацыі, якая адбываецца як унутры сістэмы, так і за яе межамі. «Абмен» прадукту культуры з «традыцыяй» і «рэальнасцю» нараджае культурную камунікацыю. Вядомае палажэнне аб тым, што міжкультурная камунікацыя прадугледжвае ўзаемадзеянне некалькіх культур, не супярэчыць прапанаванай схеме культурнай камунікацыі. Гаворка ідзе толькі аб яе памнажэнні праз пасярэдніка. Дзякуючы афарызмам думка таго, хто гаворыць выяўляецца не толькі значна дакладней, але і больш інфарматыўна, вобразна і, самае галоўнае, значна больш эмацыйна.

У афарыстычных выказваннях мы прачытваем нацыянальныя рысы характару таго народа, якому яны належаць, напрыклад: бел. *Быць чалавекам я рад. Быць ім хацеў бы заўсёды, а на ўсё іншае, брат, я не даю сваёй згоды* (М. Танк); *А душа наша – ўся са спагады* (Я. Колас); *...каб вешацца – трэба таксама сумленне займець* (У. Караткевіч); *Лётаць і лунаць на вышыні маеш права – поўзаць немагчыма!* (Р. Барадулін); *Калі ты выдаеш сябе за героя, то будзь ва ўсім героем* (І. Шамякін); *Відаць, найлепшае жыццёвае правіла: будзь добры да другіх і бязлітасны да сябе* (І. Шамякін); *Вытрымка – якасць, якая высока цэніцца* (І. Шамякін); *Без чалавечнасці не будзе вечнасці* (П. Панчанка); *У кароне, шапцы, каўпаку быць назаўсёды чалавекам* (М. Рудкоўскі); *Быць сабою самім і не лёгка й не проста...* (М. Рудкоўскі); *Незадаволенасць сабою рухае наперад, а не спаборніцтва* (П. Місько); *Чалавек павінен заўсёды быць вышэй за абставіны* (П. Місько); *Знамёны нам даюцца для таго, каб іх абараняць, а не прыкрывацца імі!* (А. Карпюк); *Я сам сябе гатоў хутчэй навесіць, чым існаваць для непатрэбных спраў* (А. Куляшоў); *Без дабрныні мы не людзі, а голяыя дрэвы* (Г. Марчук); *Хіbam нашым ёсць апраўданне, подласці апраўдання няма* (А. Вярцінскі); *Кожны на свеце павінен рабіць справу сваю сумленна!* (А. Грачаннікаў); *Быць людзьмі. Не толькі імі звацца* (Л. Геніюш) і інш.; параўн. рус. *Русская доброта часто бывает русской бесхарактерностью, слабоволием, пассивностью, боязнью страдания* (Н. Бердяев); *Доброта русского народа во всех слоях его высказывается, между прочим, в отсутствии злопамятности* (Н. Лосский); *«Широкая натура», «душа-человек» – каких мерзостей не простит своему ближ-*

нему русская вареная душа за это качество (Н. Михайловский); Мы, русские, от природы слишком беспечны, ленивы, равнодушны, склонны ко сну, пока крайняя нужда не заставит нас поискать новых средств, пока какой-нибудь внешний удар не пробудит нас к действию (И. Погодин); Высшая и самая резкая характеристическая черта нашего народа – это чувство справедливости и жажда ее (Ф. Достоевский).

Таксама трэба сказаць і пра выхаваўчую ролю такіх выказаў: яны пашыраюць духоўны свет чалавека, фарміруюць маральныя якасці. Значная эканамічнасць слоў, глыбіня семантыкі, яркая вобразнасць робяць выслоўі стылістычнымі шэдэўрамі, што вельмі ўзбагачае маўленне. У лінгвістычным плане выслоўі валодаюць шэрагам рыс, якія дазваляюць адносіць іх да моўных з'яў. Гэта ўстойлівасць, узнаўляльнасць, наяўнасць шэрагу мастацка-стылістычных сродкаў, маўленчая варыятыўнасць. Сведчаннем жа таго, што выслоўі адносяцца да сістэмы культуры, з'яўляюцца такія ўласцівасці, як сэнсавая завершанасць, вобразнасць і лаканізм выражэння, прыналежнасць пэўнаму аўтару, уваходжанне ў культурную «спадчыну» асобы. Наогул агульнапрынятага разумення як уласна моўнай прыроды афарызма, так і наогул афарызма як спецыфічнага прадукта і спосаба моўнай дзейнасці (у тым ліку і ў яе інтэрпрэтацыі як творчага акта), пакуль што не склалася. Сучаснае лінгвістычнае асэнсаванне афарызма складваецца з мноства асобных, часам супрацьлеглых поглядаў у тэрмінах розных лінгвістычных дысцыплін і паддысцыплін. На наш погляд, афарыстычныя выслоўі павінны вывучацца таксама, як словы і фразеалагізмы. Такія экстралінгвістычныя веды забяспечваюць фарміраванне міжкультурнай кампетэнцыі, неабходнай для здзяйснення міжкультурнай камунікацыі. Усе ўдзельнікі міжкультурнай камунікацыі ў працэсе зносін, так ці інакш ўсведамляюць і ўлічваюць сваю ўзаемную «чужароднасць», гэта значыць, па словах І. Халеевой, «іншы моўны код, іншыя звычаі, традыцыі, ўстаноўкі, паўсядзённыя спосабы зносін». Вывучэнне і выяўленне агульных кропак судакранання розных культур актыўна спрыяе міжнароднаму супрацоўніцтву і міжасабовым зносінам прадстаўнікоў розных краін і народаў. Гэта значыць, у выніку, уносіць уклад у пашырэнне дыялогу культур, а, магчыма і стварэнне такой з'явы як інтэркультура [8, с. 11].

Да культурнай традыцыі многіх народаў належыць збіранне выслоўяў вядомых дзеячаў культуры. Доказам таго, што яны адносяцца менавіта да сферы культуры, з'яўляюцца зборы выказванняў і афарызмаў аўтараў самых розных часоў і краін. Найбагацейшай крыніцай выслоўяў з'яўляюцца творы беларускіх паэтаў і пісьменнікаў: М. Танка, Р. Барадуліна, З. Дудзюк, Я. Купалы, В. Зуёнка, П. Панчанкі, І. Мележа, В. Іпатавай і інш. Сярод выслоўяў беларускіх творцаў слова можна знайсці наступныя малыя шэдэўры слоўнай творчасці: *Трэба не смерці баяца, а – пустога жыцця* (А. Карпюк); *Усе мы неяк адчуваем страты, Але ніяк не пазбягаем страт* (У. Някляеў); *Удары лёсу часам бываюць аплявухамі анёла-ахоўніка. Каб апамятаўся* (А. Аблажэй); *Памылкі часам памагаюць жыццю* (А. Кулакоўскі); *Страта за стратай – вось што такое жыццё* (В. Іпатава); *Кім ты б ні стаў – Адною рукою гайдай калыску сына, Другой – магілу дзедаву напраў...* (М. Рудкоўскі); *Галоўнае, які пакінеш след, – Па ім ступаць твайму нашчадку* (С. Законнікаў); *Хто жэніцца – у таго жыццё сабачае, затое смерць чалавечая, а хто не – у таго сабачая смерць, але затое чалавечая жыццё* (У. Караткевіч); *Без радзімы народа няма, Без народа няма радзімы* (Р. Барадулін); *Не цурайцеся роднай песні Ў ічасці і ў жалобе* (Я. Купала); *Без адчування малой зямлі няма адчування вялікай* (І. Шамякін) і інш.

Наогул пад афарызмам (ад грэч. – *aphorismos* – літар. «абмежаванне», «азначэнне») разумеюць звычайна абагульненне жыццёвага вопыту, павучанне, выкладзенае ў сціслай, зручнай для запамінання форме. У залежнасці ад характару традыцыі – вусна-фальклорнай ці пісьмовай – афарызмы блізкія, з аднаго боку, прыказкам, прымаўкам, з другога – сентэнцыям, выслоўям. Як асобы жанр літаратурнай творчасці афарыс-

тыка знаёмая літаральна ўсім народам, якія маюць хоць якую-небудзь пісьмовую традыцыю. У спецыяльных зборніках ці асобных выслоўях яна сустракаецца ўжо ў Егіпце, у вавілонскіх клінапісных таблічках, у старажытнагрэчаскай паэзіі, у скандынаўскім эпасе. На Беларусі вядомы першы стваральнік выслоўяў Ян Ліцыній Намыслоўскі, які ў 1585 г. працаваў выкладчыкам школы ў Еўі. Ён аўтар адзінага ў сваім родзе зборніка маралістычных выказванняў-сентэнцый «Павучанні для ўсеагульнага карыстання ў жыцці» (1589). Частка выказванняў сабраная самім аўтарам, а частка – з іншых літаратурных крыніц. Гэты зборнік змяшчае 225 выказванняў, напрыклад: *51. Язык. Раниць Бязлітасны меч цела жывое не гэтак, як непавіннага – ядам смяртэльным злачынны язык. 55. Час. Каб выпадковым не стаў той час, калі справу пачнеш ты, Ведай: для кожнай са спраў тэрмін дакладны, свой ёсць.* Даследчыкі лічаць, што гэты зборнік быў першым беларускім падручнікам жывых замежных моў, таму што ў ім чаргаваліся аналагічныя па змесце выказванні на лацінскай, польскай і нямецкай мовах. Трэба прыгадаць таксама фальклорны зборнік «Выслоўі» (1979) з акадэмічнай серыі «Беларуская народная творчасць». Склаў яго вядомы беларускі фалькларыст і этнограф М.Я. Грынблат. Адзначыўшы, што выслоўі складаюць асобны вялізарны пласт народнай словатворчай культуры, М.Я. Грынблат слухна заўважае, што, на жаль, гэты пласт яшчэ слаба ўзараны збіральнікамі і даследчыкамі беларускай вуснапаэтычнай творчасці. Можна прывесці наступныя прыклады з гэтага зборніка: *Дай, божа, у добры час гаварыць, у благі маўчаць; Калі няпраўду кажу, то праваліся пада мною зямля!; Без люлькі як без жонкі і інш.* Неабходна ўгадаць тут і зборнік беларускіх літаратурных выслоўяў Ф.М. Янкоўскага «Крылатыя словы і афарызмы» (1960).

У адрозненне ад філалагічнай і выдавецкай практыкі іншых славянскіх краін у Беларусі надзвычай мала выданняў нацыянальнай афарыстыкі, хоць яна не ў меншай ступені адлюстроўвае дух народа, чым неаўтарскія афарызмы – народныя прыказкі. Сучасныя зборы прадстаўлены працамі [9–13].

Сярод беларускіх аўтараў, што працуюць у жанры афарызма, найбольш вядомыя М. Коўзкі, Я. Рагін, М. Мірановіч, У. Дуктаў, А. Цыркуноў, Б. Беляжэнка, Н. Сандамірскі, М. Касцюкевіч, Г. Марчук і інш. У друку сустракаюцца цэлыя раздзелы іх афарызмаў: «Абыпрашоські» (Я. Рагін), «Доля праўды» (М. Коўзкі), «Фрашкі» (М. Мірановіч), «Мімаходзь» (У. Дуктаў), «Вясёлыя дробязі» (Н. Сандамірскі), «Афарызмы» (Б. Беляжэнка). Тэматыка сучасных афарызмаў самая разнастайная: *Нябожчыка не любіў, а пайшоў на набажэнства – усё ж «мерапрыемства»;* *Пустое месца заўважаюць тады, калі яно знікае* (М. Коўзкі); *Мае талент ставіць людзей у залежнасць ад сябе;* *Лепш за напісанае захоўваецца толькі надрукаванае* (Ул. Дуктаў); *Мне не вельмі спакойна ў краіне, дзе шмат пузатых міліцыянтаў і вайскоўцаў* (Я. Рагін.); *Сам недарэчы на ўласнай печы;* *Не ўсякі кашаль ад прастуды;* *Не бездарожжа зло, а безгалоўе* (Б. Беляжэнка); *Сярод здабыткаў рознай масці Так мала поўных, больш пустых, Бо ўсе жадаюць толькі шчасця, А дзе яго ўзяць на ўсіх?* (Н. Сандамірскі) і інш.

Афарыстыка, праблемы якой вывучаюцца незаслужана мала, дапамагае па-новаму асвятліць і шэраг важных гісторыка-культурных з'яў. Лепш за ўсё гэта паказвае вывучэнне «жыцця» афарызма ў грамадстве, яго месца ў культуры і гісторыі народа. Да-статкова сказаць пра ступень уздзеяння афарызма на чалавечыя паводзіны, пра фетышызацыю асобных выслоўяў і заповедзяў, якія набываюць пры пэўных абставінах сапраўды «магічную» моц. Можна было б напісаць цэлую гісторыю такіх выказванняў, як «Любі бліжняга свайго, як самога сябе» ці «Хто не працуе, той не есць», у іх перадачы ад пакалення да пакалення, у іх сувязях з грамадскімі рухамі, з інтэлектуальным жыццём розных краін і часоў.

Бясспрэчна, афарыстыка з даўніх часоў была найбольш папулярным відам літаратуры. Цікавасць да яе вядомая нам яшчэ са старажытнасці. Яна актуальная дзякуючы

сваёй ёмістасці, лаканічнасці, зладзённасці. Афарыстычныя выслоўі з'яўляюцца нацыянальна-культурным кампанентам літаратурнай мовы, таму што яны сітуацыйна запатрабаваныя, складаюць культурную спадчыну асобы з мэтай надання нашаму маўленню нацыянальнай адметнасці: *Будзь сам сабою, Беларусь (З. Бядуля); Зямля наша – дом наш, яна – магіла прашчураў і калыска будучых пакаленняў нашых!; Недарма ж кажуць: беларус цярплівы – цярпіць-цярпіць, а ўрэшце раптам хапае сякеру і зразу – абухом па лбе валиць! (В. Ластоўскі); Паспрабуйце любіць Беларусь не здалёку, а зблізку, такую, якая яна ёсць. Паверце, яна вартая таго! (Б. Сачанка); Я ніколі не шукаю і не чакаю натхнення, любоў да Радзімы – маё заўсёднае натхненне; Пытаешся, дзе радзіма? Дзе пахавана твая маці, там і радзіма; Для бездухоўнага чалавека не існуе паняццяў Радзіма, народ; Любіць трэба ўсе народы, а песціць свой; Акрамя ўлады неба, ёсць улада часу; Час прасветліць і ўсё расшыфруе сам; Няхай лёс сам кіруе будучым; Трэба знайсці сілы і смеласць насіць у сабе мінулае, і яно дапаможа не баяцца смерці; Чалавек моцнай волі? Чалавек, які можа памерці, калі захоча, і які ніколі не памрэ сам, як бы да гэтага ні прымушалі абставіны; Рацыянальна – пастаянна забіраць сваё і для сябе ад кожнага дня; Калі ёсць у сэрцы любоў да ўсяго жывога – вось пачатак шчасця; (Г. Марчук); Памылкі мінулага можна выпраўляць толькі мемуарамі; Вось праблема – ведаць, што ты жывеш толькі сёння, што няма чаго адкладваць многае на заўтра, няма чаго кудысьці ўсё спяшацца... А чаго? Каб потым азірнуцца і заплакаць? Што бег ды не дабег, а многае мінуў...; (Я. Брыль); Мінулае, з якога не пракладзеныя сцяжынкі ў будучыню, перастае існаваць; Калі паміраеш для свету – набываеш волю; Воля – апошняе суцязэнне няўдачніка; Нельга даць волю чалавеку насуперак яго волі; Проста ў кожным народзе ёсць свае дурні і свае мудрацы, здраднікі і героі, правадыры і дзівакі; (Л. Рублеўская); Хто ведае сваю будучыню? Магчыма, не так усё і страшна! (У. Мажылоўскі); Час сцірае нават надпіс на камені; ...у кожнага сваё шчасце, у кожнага свае памылкі; Кожнай песні – свой час; (А. Васілевіч); Прыкметы старэй за звычай і закон! (У. Гніламедаў); Каб акрылена жыць сёння і ўпэўнена крочыць у заўтра, трэба ведаць, што было ўчора; Хацець лятаць ніхто не забараняе, жадаць гэтага – ужо адчуваць сябе на вышыні (У. Ліпскі); Усё даўнейшае нам цяпер толькі цень (Л. Калюга); І чалавек дзічэ сярод чужых, і дрэва таксама (А. Кудравец); Кожны з нас дзве торбы носіць: адну перад сабою, другую – за плячамі. У пярэдняю складваем чужыя памылкі, у заднюю – свае (Л. Дайнека); Творчасць – гэта вечны сыход упрочкі ад тых, каго любіш (В. Акудовіч); Усяму павінна быць мяжа, усяму ёсць канец (В. Казько); Толькі пачатак і канец даюць адчуць бясконцасць (М. Касцюкевіч) і інш.*

Вывучэнне літаратурных афарызмаў на працягу апошняга паўстагоддзя так і не змагло тэарэтычна самавызначыцца ні ў тэрмінах уласна лінгвістыкі, ні ў рамках лінгвапаэтыкі. Нават на ўзроўні метамавы апісання яно не столькі падпадае ўплыву даследаванняў літаратурнай афарыстыкі як семантыка-генеалагічнай разнавіднасці славеснай творчасці (і ў сінхраніі, і ў дыяхраніі), колькі працягвае заставацца свайго роду часткай літаратуразнаўчага асэнсавання афарызма, якое, у сваю чаргу, яшчэ само знаходзіцца толькі ў стадыі фарміравання ў самастойную галіну тэарэтычнай і гістарычнай паэтыкі [14, с. 8]. Тэарэтычнае даследаванне нацыянальнай афарыстыкі працягваецца: фарміруюцца сістэмныя погляды на гэтую праблему, з'яўляюцца новыя канцэпцыі, ідэі.

### Заклучэнне

У мовазнаўстве, культуралогіі і філасофіі мовы агульнапрызнаным з'яўляецца меркаванне пра тое, што афарыстыка з'яўляецца найбольш празрыстай для канцэптаў «мовы» этнакультуры, паколькі ў вобразнай аснове афарызмаў адлюстроўваюцца характаралагічныя рысы светапогляду, якія выступаюць складовай часткай паняцця «мен-

талітэт». Вывучэнне афарыстыкі мае на мэце выяўленне ўніверсальнага і нацыянальна-спецыфічнага ў мысленні, псіхалогіі, паводзінах, светапоглядзе нацыянальнай асобы.

Роля афарыстыкі ў фарміраванні нацыянальна-моўнай карціны свету бяспрэчная: афарыстычныя выслоўі з'яўляюцца нацыянальна-культурным кампанентам літаратурнай мовы, яны сітуацыйна запатрабаваныя і павінны складаць культурную спадчыну асобы з мэтай надання нашаму маўленню нацыянальнай адметнасці. Пагадзімся з Я. Купалам: «Хай жыве светлая культурная праява, на чыёй бы зямлі і ў якім бы народзе яна ні праявілася».

### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Вербицкая Л. А. Русский язык сегодня / Л. А. Вербицкая // Президиум МАПРЯЛ 2003–2007 : сб. науч. тр. – СПб., 2007. – С. 5–81.
2. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 2000. – 400 с.
3. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М., 1993. – 656 с.
4. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира / Г. Д. Гачев. – М. : Совет. писатель, 1988. – 448 с.
5. Мечковская, Н. Б. Язык и религия / Н. Б. Мечковская. – М. : ФАИР, 1998. – 352 с.
6. Сямешка, Л. І. Беларуская мова : вучэб. дапам. / Л. І. Сямешка. – Мінск : Сучас. слова, 1999. – 224 с.
7. Лихачев, Д. С. Заметки о русском / Д. С. Лихачев. – М. : Совет. Россия, 1981. – 72 с.
8. Халева, И. И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (Из опыта подготовки переводчиков) / И. И. Халева // Актуал. проблемы межкультур. коммуникации. – М., 1999. – Вып. 444. – С. 5–14.
9. Леванюк, А. Я. Час, жыццё, людзі ... Беларускі літаратурны афарызм / А. Я. Леванюк. – Брэст : Выд. С. Б. Лаўроў, 2001. – 112 с.
10. Міхневіч, А. Я. Якуб Колас разважае, радзіць, смяецца... Выбраныя выслоўі народнага песняра / А. Я. Міхневіч. – Мінск, 2002. – 108 с.
11. Леванюк, А. Я. Майстры кажуць... Беларускія літаратурныя афарыстычныя выслоўі : слоўнік афарызмаў / А. Я. Леванюк. – Брэст : БрДУ, 2010. – 161 с.
12. Гаўрош, Н. В. Афарыстычныя выслоўі беларускіх пісьменнікаў / Н. В. Гаўрош, Н. М. Нямковіч. – Мінск, 2012. – 638 с.
13. Леванюк, А. Я. Пацеркі жыццёвай мудрасці : слоўн. беларус. літ. афарызмаў / А. Я. Ле-ванюк. – Брэст : БрДУ, 2018. – 266 с.
14. Иванов, Е. Е. Изучение языковой природы афоризма в русистике 60–80 гг. (Проблемы формирования лингвистической теории афоризма) / Е. Е. Иванов // Докл. на IX Междунар. конгр. МАПРЯЛ, Братислава, 16–21 авг. 1999 г. – Минск : Веды, 1999. – 52 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 11.09.2018

#### **Levanyuk A.Y., Ivanyuk A.A. Culture and Aphorisms: language Aspect**

*This article discusses the interaction between culture and idiomatics in the language aspect. It confirms the idea that language is a comprehension of cultural information that is encoded in it: idiomatic composition of a language is one of the most transparent language of a culture components, because it reflects characteristic and logical features of the worldview that are reflexively associated by native speakers with the language itself. The article also covers the concept of national language picture and national idioms. It contains a number of aphoristic statements, which reflect the fact that the aphoristic sayings are a national and cultural component of a language. The study of culture and aphorisms in the language aspect is essential to the further development of linguistics and stylistics problems as well as idiomatics of the Belarusian language.*

УДК 811.161.3

**В.В. Маршэўская***канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускай філалогіі  
Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы  
e-mail: tina-2010@bk.ru***ПАРАЎНАННЕ ЯК МОЎНАЯ АДЗІНКА І ВОБРАЗНЫ СРОДАК  
У МАСТАЦКІМ ТВОРЫ**

*Рзглядаюцца падыходы да даследавання сутнасці паняцця «параўнанне». Аналізуюцца параўнанні ў паэтычных творах Я. Купалы. Апісваюцца тыпы параўнанняў па значэнні, спосабах уключэння ў сказ (злучнікавыя і бяззлучнікавыя), структуры (неразвітыя і развітыя), змешанья канструкцыі. Называюцца крытэрыі адрознення параўнальных канструкцый і знешне падобных да іх сінтаксічных канструкцый. Абгрунтоўваецца тэзіс, што параўнанне з'яўляецца неад'емным колькасным і якасным элементам у структуры паэтычных твораў Я. Купалы.*

**Уводзіны**

Лінгвістамі выказваюцца розныя меркаванні адносна сутнасці паняцця «параўнанне». У літаратуры параўнанне – гэта самы прасты і ў той жа час, бадай, самы распаўсюджаны від тропай (слоў ці словазлучэнняў, якія ў тэксце набываюць пераносны сэнс) [1]. У лінгвістыцы параўнанне – гэта сінтаксічная канструкцыя, якая выкарыстоўваецца для выражэння параўнання. Тэрмінам «параўнальная канструкцыя» звычайна карыстаюцца для абазначэння «слоў ці словазлучэнняў, якія ўжываюцца ў сказе для больш выразнай і дакладнай характарыстыкі прадметаў шляхам параўнання» [2, с. 141]. У навуковай і навучальнай літаратуры выкарыстоўваюцца сінанімічныя назвы: параўнальныя звароты, кампаратывы, параўнанні, параўнальныя выразы, параўнальныя словы і словазлучэнні і інш. Глумачальны слоўнік беларускай мовы дае тры значэнні паняцця «параўнанне»: 1) 'супастаўленне каго-, чаго-н. для выяўлення падабенства ці розніцы або для вызначэння перавагі аднаго над другім; 2) 'мастацкі сродак, які заключаецца ў тым, што параўноўваюцца падобныя ў чым-н. прадметы, з'явы'; 3) 'выяўленне колькасных ці якасных адносін паміж асобнымі прадметамі і з'явамі' [3, с. 50].

На сённяшні дзень не вырашана пытанне сінтаксічнай сутнасці параўнання, не атрымала адназначнага вырашэння і пытанне аб сінтаксічных функцыях параўнальных зваротаў. Большасць даследчыкаў не адносіць параўнальныя звароты да тых ці іншых членаў сказа, а разглядае іх як своеасаблівыя адасобленыя канструкцыі [4, с. 113]. Мы таксама прытрымліваемся меркавання, што такія адасобленыя канструкцыі існуюць «як кампанет ускладненага сказа, як дапаможная адзінка, што змяшчае дадатковую інфармацыю адносна зместу сказа ці яго асобных кампанентаў» [5, с. 76].

Параўнанне як вобразны сродак у мастацкім творы разглядалася многімі даследчыкамі [6–9]. Мэта нашага даследавання – апісаць параўнанні ў мове вершаваных твораў Янкі Купалы.

Для дасягнення мэты былі пастаўлены наступныя задачы: разгледзець тыпы параўнальных канструкцый паводле спосабу ўключэння ў сказ, ахарактарызаваць структурныя і сэнсавыя разнавіднасці параўнанняў, паказаць крытэрыі размежавання параўнальных зваротаў і іншых, знешне да іх падобных сінтаксічных канструкцый.

Аб'ект даследавання – мова твораў Я. Купалы, прадмет даследавання – параўнанні як своеасаблівыя адасобленыя канструкцыі, ужытыя Я. Купалам у мове сваіх вершаваных твораў [10].



### Параўнанні паводле будовы, семантыкі і прызначэння ў кантэксце

Паводле спосабу ўключэння ў сказ параўнанні дзеляцца на дзве групы – злучнікавыя і бяззлучнікавыя. Злучнікавыя параўнанні – гэта сінтаксічныя канструкцыі ў структуры простага ці складанага сказа, уведзеныя з дапамогай параўнальных злучнікаў *як, нібы, быццам, як быццам, бы, як бы, чым, што* і інш.

У канструкцыях са злучнікам *як* параўнанне мае сцвярдзальны характар: *На страсе, як на балоце, зрос зялёны мох* (Мая хатка); *Серп, як маланка, ускок бегае, сыкае, глуха снапамі кладзеца жытцо* (Жніво).

Злучнікі *быццам, як быццам, нібы, як бы, бы* надаюць параўнанню ўмоўны, меркавальны характар, і яно набывае мадальную афарбоўку: *Ой, пайду я ў поле, як бы на вайну, шукаючы волю, шаблячкай махну* (3 песень нядолі); *Колас з коласам гутарку дзіўную завялі, бы на хмары злуюць* (Лета).

Пры ўжыванні параўнання з указальнымі словамі *так, такі* ці спалучэннем гэтых слоў з прыслоўямі ці безасабова-прэдыкатыўнымі словамі аналогія становіцца больш выразнай, яскравай: *Мы зложым песню, зложым сказ, а так агністы, як пажар, а громкі так, як гromу ўдар* (3 павяўшай славы); *Як дубок, з карыцы пастухом абдзёрты, як той салавейка, у клетку запёрты, – так я прападаю, не маючы долі* (Плачуць мае песні).

У структуры параўнання заўсёды ёсць тры лагічна неабходныя элементы: суб'ект параўнання (тое, што параўноўваецца), аб'ект параўнання (тое, з чым параўноўваецца) і аснова параўнання (агульная прыкмета двух прадметаў ці з'яў). Сувязь паміж аб'ектам параўнання і асновай параўнання граматычна афармляецца найчасцей пры дапамозе злучніка *як*: *Плыве шумліва, як рака, бяседа вольная такая* (На Куццю); *Зерне ўкінулі шчасліва, чыстае, як вока* (Арлянтам). Структурнай асаблівасцю параўнальных канструкцый, уведзеных Я. Купалам у мову сваіх твораў, можна лічыць прысутнасць указальнага займенніка *той* (тое, тая, тыя) пры аб'екце параўнання: *Вецярок калыша, як галінку тую* (3 песень беззямельнага); *Як цыган той, на свеце век цэлы бадзяюся* (Адповедзь); *І я, як той колас, бядую адзін* (3 песень жыцця) і інш.

Бяззлучнікавыя параўнанні звычайна выражаюцца беспрыназоўнікавай формай творнага склону назоўніка (часцей з залежным прыметнікам ці дзеепрыметнікам): *З неспакоем думкі роем верцяцца ў душы* (Думкі); *На свет будзеш глядзець ашалелым ваўком* (Нуда). Бяззлучнікавае параўнанне можа выражацца прыметнікам, спалучэннем прыметнікаў *падобны, роўны* з прыназоўнікава-склонавай формай назоўніка і інш.: *Дзе ты, любая дзяўчынка, роўная цвяточку, што мне зачынiла б вочы ў апошню ночку?..* (Дзе?..).

Паводле структуры параўнальных канструкцый бываюць неразвітыя і развітыя. Неразвітыя параўнанні складаюцца з аднаго слова, часцей за ўсё гэта назоўнік у форме розных склонаў, радзей – прыметнік, прыслоўе, лічэбнік, дзяслоў. Неразвітае параўнанне лічыцца простым: тут назіраецца збліжэнне дзвюх з'яў або двух прадметаў па якой-небудзь агульнай прыкмеце: *Галовы людзі пахіліўшы, зямлю капалі, як краты* (Прарок); *На думках братніх, як на скрыпцы, ты песні выгалась свае* (Песняру-беларусу); *Як жывая, рвецца песня, лесам-пушчаю шуміць* (Дудар); *Эх вы, мае думкі, устаньце, ачуняйце! Хоць вам мо і цяжка, як калісь, зайграйце!* (Да сваіх думак); *Сціхла рэчка, як забiта, пад шкляною лёду плiтай* (Зiма). Развітыя параўнанні ўключаюць назоўнік і залежныя ад яго словы – іншыя часціны мовы. Развітыя параўнальныя канструкцыі працягваюцца, удакладняюцца, разгортваюцца, намнажаюцца даданымі прэдыкатыўнымі часткамі або іншымі параўнальнымі зваротамі: *І стаіць яна прад панам, як калінка тая, што у лузе, над ракою вецер пахіляе* (Бандароўна); *Бяліся, наша палатно, бяліся, як дзень, як месяц бледны, бела, як бела малако ў глінянай місе, як тая саломінка паспела!* (Яна і я). Такое параўнанне лічыцца разгорнутым: яно ўказвае на некалькі падоб-

ных рыс у прадметах, з'явах, што супастаўляюцца. Неразвітыя і развітыя параўнальныя канструкцыі часта суадносяцца з «паралельнымі па форме кампанентамі асноўнай часткі сказа; ад гэтага ясна, што з чым канкрэтна параўноўваецца ў сказе» [11, с. 182]: *Будзь ты дуж, як вада, як жалеза, цвярды* (Нуда); *Цень са сцен плыве пануры, як з якой турмы* (Забытая карчма). У сказах без паралельных кампанентаў няма прамога ўказання на тое, што з чым і на якой аснове параўноўваецца, характар параўнання праяўляецца менш выразна: *Як маланкай, пайшла хатка, чаравічкі і апратка* (Сон на кургане); *Сядзіць хлопец з дзяўчынкай і мілуецца з ёю, з ненагляднай сваёю, та гарыць, як лучынка* (У зялёным садочку).

Канструкцыі параўнання могуць будавацца па розных структурных мадэлях (прамы (суб'ект – аб'ект) або адваротны (аб'ект – суб'ект) парадак размяшчэння лагічна неабходных элементаў параўнання): *А думы, гаротныя думы, плывуць і плывуць, як крыніца* (Апошнім вечарам); *Як крыніца, льецца, рвецца з сэрца песня ў свет, за свет* (Песня).

Пад уплывам фальклору Я. Купала ў мове сваіх твораў выкарыстоўваў адмоўныя параўнанні-паралелізмы. У такіх канструкцыях пры знешнім супрацьпастаўленні паняццяў ці з'яў бачыцца іх глыбокае ўнутранае супастаўленне: *Я не сокал зоркавокі, не арол адважны, што так думна за аблогі ўзносіцца з іх кажны. Нават я не салавей-ка, што пые так слаўна, а я толькі верабейка, узрошчаны пад Гайнай. Як ён, край шаную родны, не ляту ў чужыя, і з зімой б'юся халоднай, хоць-та сэрца ные. Як ён, сеў бы дзе на плоце і песні чырыкаў, людцаў родных бы ахвоціў, к лепшай славе клікаў. Як ён сад – я хатку, поле люблю, хоць не маю, з верабейкавай і доля мая роўна, знаю (Я не сокал...).*

Сустрэкаюцца традыцыйна-народныя формы параўнання – фальклорна-песенныя паралелізмы: *Любе голуб галубку на гняздо ладзе лубку; дзяцюк любе дзяўчыну і будуе хаціну. Забіў ястраб галубку, з гнязда вецер змеў лубку; адбіў недруг дзяўчыну, агонь знішчыў хаціну. Найшоў голуб другую ўжо галубку за тую; дзяцюк плача па згубе, другой так не палюбе. Голуб зноў гняздо ладзе, свайму гору ён радзе; хлопца вабе магiла, хаткі ставіць не сіла* (Голуб і дзяцюк).

Своеасабліваю сінтаксічную структуру маюць падвоенныя параўнанні (выражаюцца двума і больш параўнальнымі зваротамі): *Як віхар, як куля, імчыцца каршун і не вены тут жа насмерць забівае* (Каршун); *Усё прапала, згібла недзе, як сон, як туман* (Забытая карчма); *Стаў, як калода, як слуп, стаў і азваўся выццём* (Воўк), а таксама паўторы параўнанняў (часам са змененым парадкам кампанентаў): *А лес быў цёмны, як дно мора, як мора дно, быў нем і глух* (Сон).

Паводле семантыкі і прызначэння ў кантэксце параўнальныя канструкцыі бываюць вобразныя і нявобразныя (параўнальна-раўналежныя). Вобразныя параўнанні пашыраюць сваю семантыку асацыяцыямі, якія ўзнікаюць у свядомасці чытача ці слухача. Асноўная іх функцыя – характарыстыка якасці дзеяння або якасці прыметы прадмета. Нявобразныя параўнанні ўзнікаюць па аналогіі.

У залежнасці ад характару злучнікаў і адпаведных сродкаў, з дапамогай якіх афармляецца параўнанне ў сказе, можна вылучыць чатыры тыпы параўнальных адносін: 1) уласнае параўнанне, 2) градацыйнае параўнанне, 3) азначальная рэпрэзентацыя, 4) ураўноўванне.

Уласнае параўнанне выражаецца злучнікамі *як, быццам, нібы, як быццам, як бы, што*. Гэтыя злучнікі фарміруюць двухнакіраваную сувязь: афармляюць адначасова адносіны паміж паралельнымі па форме кампанентамі асноўнай часткі сказа і суадносяць увесь зварот да выказніка: *Тваіх думак ясных, як яснае неба, як рунню квяцістай пакрытая глеба, а ўзлётных, крылатых, як птушкі-арлы, ніхто не забудзе – ні стар, ні малы* (Памяці Максіма Горкага). Пры адсутнасці ў сказе паралельных канструкцый сувязь

рэалізуецца толькі праз выказнік: *Небагатыя і вёскі, садоў ў іх не знаць, толькі часам дзе бярозкі, як тычкі стаяць* (З песень аб сваёй старонцы).

Градацыйнае параўнанне ўспрымаецца як супастаўленне паводле ўзрастання ці змяншэння агульнай прыкметы і часцей выражаецца злучнікам *чым* (або *як* у значэнні 'чым'): *Будзе ўнуку жыць не штука, лягчэй будзе, як жыў дзед* (Прафесару Б. Эпімах-Шыпілу з Новым 1910 годам). Арыгінальнае спалучэнне градацыйнага параўнання і фальклорна-песеннага паралелізму сустракаем у наступным кантэксте: *Белая ў возеры лебедзь, белая ў рэчыцы ліляя, – наша Лунянка бялейша, снежнаю беляй бялее. Ясныя зоркі на небе, ясна ў крыніцы вадзіца, – вочы ў Лунянке яснейшы, сонца ў вачах ёй глядзіцца. Звонка кукуе зязюля, звонка звініць салавейка, – голас Лунянке звачэйшы, голас Лунянке – жалейка* (Уравак з драматычнай паэмы).

Азначальная рэпрэзентацыя выражаецца з дапамогай злучніка *як* і ўказальных прыслоўяў ці займеннікаў (*так, такі*) у складзе асноўнай часткі сказа: *Як дубы ў полі чыстым, як сасонкі ў боры, як у небе абдзірастым тыя свечкі-зоры, – так магутны, яснасветны на пагляд былі ўсе* (На Дзяды).

Пры выражэнні ўраўноўвання параўнанні не маюць метафарычнасці, а толькі пацвярджаюць тоеснасць, адпаведнасць. Часцей такія параўнанні ўводзяцца ў сказ з дапамогай злучніка *як*: *Табе яшчэ ведаць цікава, што стала з сынамі тваімі? <...> Адзін, як і ты, шнур пахае, карчомкай душу весяліць* (Адвечная песня) (параўнаем: і ты пахаў, і сын пахае). Злучнік *як* і можа суадносіць асобную сітуацыю з агульнай, напрыклад: *Як і людзі, хацеў бы я так пагуляць, на бяседзе пабыць, паспяваць аб жыцці небарак і з дзяўчынай-красой падружыць* (На службе); *Па суседству жыла, звалі Еўкай яе, даспадобы была як і мне, так і ўсім* (За чаркай).

У сучасным мовазнаўстве прынята размяжоўваць паняцці «параўнальны зварот» (як частка простага сказа) і «параўнальны сказ» (як даданая частка складаназалежнага сказа). Асабліва блізкія, на думку В.І. Рагаўцова, да параўнальных зваротаў няпоўныя даданыя параўнальныя часткі складаназалежных сказаў – з апушчаным выказнікам [4]. Напрыклад: *Нібы пчолы ў соты з мёдам да свайго вулля, мы вяртаемся дадому, як адна сям'я* (Безназоўнае). У канструкцыі *нібы пчолы ў соты з мёдам да свайго вулля* можна выдзеліць дзейнік *пчолы* і члены з саставу выказніка (акалічнасці – *у соты, да вулля*); сам жа выказнік мае аднолькавую форму і аднолькавае значэнне з выказнікам *вяртаемся* галоўнай часткі (*Мы вяртаемся дадому, як адна сям'я*), таму аўтарам у стылістычных мэтах апускаецца. Як адзначае Н.М. Чалюк, большасць лінгвістаў прытрымліваецца меркавання, што такія няпоўныя даданыя часткі «займаюць прамежкавае, пераходнае становішча паміж параўнальнымі зваротамі як структурнымі кампанентамі простага сказа і параўнальнымі даданымі часткамі з наяўным выказнікам і яго складам» [12, с. 160].

Пры аналізе канструкцыі параўнання з апушчаным выказнікам варта ўлічваць семантычны крытэрыі (семантыку прыназоўнікава-іменных спалучэнняў, якія могуць выступаць у функцыі акалічнасці толькі ў пэўных кантэкстах), які дапамагае адрозніць звычайнае параўнанне ад даданай часткі. Параўнаем наступныя два кантэксты: *Пішчы там, як каня ў пагоду; вый, як ваўкі на Каляды* (Сон на кургане); *Свеце месяці, свеце, як дзюрка ў сярмязе. <...> Свеце месяці, свеце, як лысіна ў пана* (Паніч і Марыся).

У першым кантэксте прыназоўнікава-склонавыя формы *ў пагоду, на Каляды* з'яўляюцца акалічнасцю няпоўнай даданай параўнальнай часткі (можна сказаць «пішчы, як каня пішчыць у пагоду, вый, як выноць ваўкі на Каляды»). У другім кантэксте прыназоўнікава-склонавыя формы *назоўнікаў у сярмязе, у пана* не могуць функцыянаваць як акалічнасці (нелагічна сказаць «як дзюрка свеціць у сярмязе, як лысіна свеціць у пана»); у гэтым выпадку перад намі развіты параўнальны зварот як ускладняльнік простага сказа.

Поўныя даданыя параўнальныя часткі ў кантэксте часта пераплятаюцца з метафарай (у аснове якой таксама ляжыць параўнальнае супастаўленне), напрыклад: *Так чорныя думы адна за адною снуюцца ў тырана, як стада зімою ваўкоў згаладалых, не сытых ніколі, шукаючы жыру, валочацца ў полі, валочацца, аж дзе ахвяру спаткаюць, і выдзеруць сэрца, і вочы зглытаюць* (Адплата каханьня); *А па рэчыцы па Арэсе бегае «маторка»; стары човен, як карыта, пазірае горка* (Над ракой Арэсай). Блізкія да параўнанняў (найперш сваёй вобразнасцю, метафарычнасцю, мадальнасцю) прыдаткі, аднак у такіх канструкцыях няма лексічна выражанай асновы параўнання: *На бел-свет дзівы выпраўляць паляцела ночка-чараўніца* (На Куццю).

У мове твораў Я. Купалы сустракаюцца словаформы і спалучэнні слоў, якія пачынаюцца злучнікамі *як, нібы, быццам* і інш. і толькі знешне падобны да параўнанняў. На дапамогу прыходзіць таксама семантычны крытэрыў. Адны з такіх канструкцый – кампаратыўныя фразеалагізмы: *Ужо спелы былі, як адзін, каласкі* (Сон на кургане); *Калыхала, гадала, як магла, а цяпер што дачакала? Што найшла?* (Адвечная песня); іншыя – выказнікі двухсастаўных сказаў: *Маішка гэтакі асілак, што рваў дзярэўе з каранём, ў руках яе стаў як апілак* (Магіла Льва); *У ім дупло – як хата* (Дуб). Некаторыя канструкцыі маюць значэнне дадатковых заўваг і функцыянуюць як устаўныя канструкцыі, якія ўвогуле не разглядаюцца як сказы ці іх часткі: *Ляглі нязгледжаныя далі (Як сокал, бачыць мог я ўсё), пустыні веццем замахалі, паляны множылі жыццё* (Урывак з паэмы).

### Заклучэнне

Параўнальныя канструкцыі, якія выкарыстоўвае і стварае Я. Купала ў мове сваіх твораў (асабліва дакастрычніцкага перыяду), дапамагаюць найперш зразумець асацыяцыйнае мысленне паэта, яго ўнутраныя перажыванні і ўстаноўкі, пабачыць і адчуць, якія прадметы і рэчы і чаму былі яму найбольш блізкімі і дарагімі. Варта адзначыць аўтарскае майстэрства спалучэння ў адным творы разнастайных тыпаў параўнанняў (злучнікавых, бяззлучнікавых, развітых, неразвітых, адмоўных паралелізмаў і інш.) з іншымі тропамі, у аснове якіх ляжыць параўнанне, што надавала мове яго твораў павышаную выразнасць, экспрэсіўнасць і эмацыянальнасць: *Пара пасымкаў мятлічкі – броўкі мілья ў сястрычкі; дзве пралескі – яе вочкі ці два ў збожжы васілёчкі; яе шчочкі – роўны ў сонцы цвету-ружы ля аконца; яе губкі – не калінкі, – проста спелыя малінкі! Кветка-лілія з крыніцы – шыйка гэтай чараўніцы; два букеты з незабудкі – маладыя яе грудкі* (Мая дзяўчынка).

Як слушна заўважае В.А. Ляшчынская, параўнанні Я. Купалы з'яўляюцца неад'емным, колькасна і якасна значным элементам у структуры яго твораў; мова паэта застаецца невычэрпнай крыніцай для лінгвістычных даследаванняў і адкрыццяў.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Рагойша, В. Тэорыя літаратуры ў тэрмінах / В. Рагойша. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 2001. – 384 с.
2. Маршэўская, В. В. Сучасная беларуская мова. Сінтаксіс : вучэб. дапам. / В. В. Маршэўская. – Гродна : ГрДУ, 2015. – 279 с.
3. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / пад рэд. К. Крапівы. – Мінск : Беларус. Савец. Энцыкл., 1977–1984. – Т. 4 : П–Р. – 1980. – 768 с.
4. Рагаўцоў, В. І. Сінтаксіс беларускай і рускай моў. Дыскусійныя пытанні / В. І. Рагаўцоў. – Мінск : Універсітэцкае, 2001. – 199 с.
5. Кароткая граматыка беларускай мовы : у 2 ч. / навук. рэд. А. А. Лукашанец. – Мінск : Беларус. навука, 2009. – Ч. 2 : Сінтаксіс. – 240 с.

6. Ляшчынская, В. А. Слова ў паэзіі Янкі Купалы / В. А. Ляшчынская ; навук. рэд. А. І. Падлужны. – Мінск : Беларус. навука, 2004. – 272 с.
7. Рабкевіч, В. Творны параўнаньня / В. Рабкевіч // Беларус. лінгвістыка : зб. арт. – Мінск, 1973. – Вып. 4. – С. 46–49.
8. Трыпуціна, Т. М. Параўнанне ў творах Я. Брыля / Т. М. Трыпуціна // Моўныя адзінкі і кантэкст : зб. арт. / рэд. Э. Д. Блінава [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., 1992. – С. 157–190.
9. Янкоўскі, Ф. М. Беларускія народныя параўнанні / Ф. М. Янкоўскі. – Мінск : Выш. шк., 1973. – 239 с.
10. Купала, Я. Поўны збор твораў : у 9 т. / Я. Купала. – Мінск : Маст. літ., 1995–2002.
11. Бурак, Л. І. Сучасная беларуская мова. Сінтаксіс. Пунктуацыя / Л. І. Бурак. – Мінск : Універсітэцкае, 1987. – 320 с.
12. Чалюк, Н. М. Сінтаксіс беларускай мовы. Словазлучэнне. Просты сказ / Н. М. Чалюк ; пад рэд. Г. М. Малажай. – Мінск : ТетраСистемс, 2004. – 208 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 19.01.2018

#### ***Marsheuskaya V.V. Comparison as a Linguistic Unit and a Figurative Tool in Artwork***

*In this article approaches to the study of the gist of the concept of «comparison» are considered. Types of comparisons of poetic works of Y. Kupala are analyzed. The types of comparisons are described by meaning, by the methods of inclusion in the proposal – union and unionless, by structure – simple and complex, including hybrid constructions. The criteria for distinction between comparative constructions and other syntactical constructions similar to them are called. The author substantiates the idea that comparison is an integral, quantitative and qualitative element in the structure of Y. Kupala's poetic works.*

УДК 821.161.3-31.09«20»

**Г.В. Навасельцава**

*канд. філал. навук, дац., дац. каф. літаратуры  
Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П.М. Машэрава  
e-mail: [Novoseltseva.anna@mail.ru](mailto:Novoseltseva.anna@mail.ru)*

**ЖАНРАВА-СТЫЛЁВАЯ АДМЕТНАСЦЬ «Я»-РАМАНА  
Ў БЕЛАРУСКАЙ ПРОЗЕ (НА ПРЫКЛАДЗЕ ТВОРАЎ «НЕ АДНОЙЧЫ ЗАБІТЫ»  
УЛАДЗІСЛАВА РУБАНАВА І «СЦЯНА» САКРАТА ЯНОВІЧА)**

*У апошняй трэці XX ст. раманісты эксперыментуюць з мастацкай формай, імкнучыся ўключыць чытача ў працэс сатворчасці, актуалізаваць успрыманне твора. У замежным літаратуразнаўстве распрацоўвалася тэорыя «Я»-рамана, у якой ускладняецца мастацкая роля апавядальніка, вядзецца аповед ад першай асобы, што прадвызначае значныя ідэйна-зместавыя карэктывы. Скіраванасць на суб'ектыўнае ўзнаўленне рэчаіснасці, увага да лёсу аднаго героя ў раманах «Не аднойчы забіты» У. Рубанава і «Сцяна» С. Яновіча выяўляе тыпалагічнае падабенства твораў, на прыкладзе якіх мажліва прасачыць жанрава-стыльовую адметнасць «Я»-рамана ў беларускай прозе. У цэнтры ўвагі абодвух пісьменнікаў знаходзіцца галоўны герой, які выступае не толькі аб'ектам адлюстравання, але і назіральнікам, які ацэньвае грамадскія патрэбы і грамадскія заганы, з'яўляецца носьбітам аўтарскай сімпатыі, што збліжае асобу героя і асобу аўтара.*

**Уводзіны**

Міларад Павіч, адзін з вядомых прадстаўнікоў сучаснай інтэрактыўнай літаратуры, сцвярджае, што сёння існуе не крызіс рамана як жанру, а крызіс чытання рамана, а таму імкнецца «змяніць спосаб чытання рамана за кошт павелічэння ролі і адказнасці чытача ў працэсе стварэння мастацкага палатна» [1, с. 36]. Як пісьменнік М. Павіч прадстаўляе свайму чытачу права вырашаць, якой будзе завязка і развязка рамана, вызначаць, адкуль пачынаецца і дзе заканчваецца чытанне, нават давае яму лёсы галоўных герояў [1]. Такім чынам, практык і тэарэтык нелінейнага мастацкага апавядання выкарыстоўвае індывідуальнае чытацкае ўспрыманне, паколькі кожны чытач адметна інтэрпрэтуе тэкст, што і забяспечвае варыянтнасць літаратурнаму твору.

У беларускім прыгожым пісьменстве інтэрактыўная літаратура застаецца перспектыўнай творчай сферай. Разам з тым некаторыя аўтары скіраваны на тое, каб актуалізаваць чытацкае ўспрыманне, імкнучыся ўключыць чытача ў працэс сатворчасці праз пошук сэнсавых варыянтаў. Наватарскі падыход ілюструюць, у прыватнасці, раманы «Не аднойчы забіты» У. Рубанава і «Сцяна» С. Яновіча, тыпалагічную блізкасць якіх выяўляе ўвага аўтараў да лёсу аднаго героя, глыбокі мастацкі псіхалагізм і філасофскае асэнсаванне праблемных з'яў сучаснай пісьменнікам рэчаіснасці.

Мэта даследавання – ахарактарызаваць жанрава-стыльовую адметнасць «Я»-рамана ў беларускай прозе на прыкладзе твораў «Не аднойчы забіты» У. Рубанава і «Сцяна» С. Яновіча.

У савецкім літаратуразнаўстве традыцыйна вылучаўся «суб'ектыўны» раман, дзе адлюстроўваўся галоўны герой з яго непаўторным унутраным светам, і «аб'ектыўны» раман, дзе раскрывалася грамадская дзейнасць шэрагу персанажаў; пры гэтым перавага аддавалася «аб'ектыўнаму» рамана. Гэтую тыпалогію значна развіў Д.У. Затонскі, які прасачыў эвалюцыю жанру ад «цэнтрабежнага» да «цэнтраімклівага» рамана на прыкладах знакамітых твораў сусветнай літаратуры. У прыватнасці, класічны раман ён вызначае як «цэнтрабежны»: «Бальзак, або Дзікенс, або Заля, або нават Галсуорсі найперш размяшчалі дзеючых асоб па месцах, затым даваўся сюжэтны штуршок – і марудна, паступова пачынала разгортвацца кругавая панарама быцця, пашыраючыся з кож-

най старонкай» [2, с. 383–384]. «Цэнтраімклівы» раман вызначаецца канцэнтрацыяй мастацкага дзеяння, якое ўкладаецца ў абмежаваны адрэзак часу: некалькі дзён ці нават некалькі гадзін (невypadкова адной з яго разнавіднасцяў выступае раман-іншасказанне).

Тэорыя рамана актыўна распрацоўвалася і англа-амерыканскай школай «неакрытыцызму», нямецкай школай «інтэрпрэтацыі», якія разглядалі іманентнае развіццё жанраў, даследавалі найперш кампазіцыйную арганізацыю тэксту. Тыпы апавядальнай сітуацыі ў рамане вылучае аўстрыйскі даследчык Франц Штанцэль, які ў працы «Тыповыя формы рамана» (1964) раскрывае ўзаемаадносіны паміж аўтарам і апавядальнікам, аўтарам і творам, творам і чытачом. Даследчык звяртае ўвагу на аўктарыяльную сітуацыю, дзе апавядальнік не ідэнтычны аўтару, выступае адметным вобразам, з пункту гледжання якога і вядзецца мастацкі аповед. «Я»-апавядальная сітуацыя раскрываецца ад першай асобы, акрамя таго, змяняецца мастацкая роля апавядальніка: ён прымае ўдзел у падзеях, уваходзіць у мастацкую сістэму раскрытых у рамане характараў. Персанажная апавядальная сітуацыя звязана з адлюстраваннем падзей непасрэдна з пункту гледжання аднаго з герояў рамана, які выступае і аб'ектам дзеяння, і суб'ектам успрымання чытача. У выніку аўтар непазбежна звяртаецца да так званага «сцэнічнага адлюстравання», што не ўласціва аўктарыяльнай і «Я»-апавядальнай сітуацыі. На аснове названых апавядальных сітуацый навукоўца вылучае адпаведныя тыпы рамана, не адмаўляючы ідэі ўзаемапераходнасці гэтых форм.

Аўктарыяльны раман можа раскрываць апавядальніка як аб'ектыўнага каментара, інтэрпрэтатара падзей, які выяўляе важную ў ідэйна-мастацкіх адносінах ацэнку. Пры гэтым у любым выпадку выразна прасочваецца дыстанцыя, што ўзнікае паміж апавядальнікам і адлюстраваным мастацкім часам, прасторай. Узрастае ступень суб'ектыўнага ўзнаўлення рэчаіснасці ў «Я»-рамане, дзе апавядальнік выступае не толькі назіральнікам, але і аб'ектам адлюстравання. Аповед ад першай асобы дазваляе аўтару як прэтэндаваць на мастацкую даставернасць паказу падзей, так і выкарыстоўваць адваротны прыём – увасабляць не столькі рэальны малюнак, колькі створаны ва ўяўленні «Я»-вобраза, што ўласціва мадэрнісцкаму раману. У персанажным рамане непазбежным становіцца развіццё характараў, які выступае ідэйным цэнтрам, адсутнічае адкрытае выяўленне аўтарскай пазіцыі, што стварае мастацкія ўмовы як для рэалістычнага ўвасаблення, так і для суб'ектыўнага скажэння рэчаіснасці (з'яўляецца шырокаўжывальным прыёмам, напрыклад, у мадэрнісцкім рамане). Як бачым, апісаная Ф. Штанцэлем тыпалогія грунтуецца на ідэі варыятыўнасці: кожны з акрэсленых тыпаў рамана не супрацьпастаўлены іншым, а ўтрымлівае імпліцытныя мажлівасці да трансфармацыі, таксама існуе значная колькасць пераходных формаў [3].

Раман «Не аднойчы забіты» У. Рубанавы вызначаецца складанай творчай гісторыяй: аўтар працаваў над ім і ў 1976, і ў 1986 г., скончыў працу ў 1991–1992 гг., а апублікаваны твор у 1994 г. Як прызнаецца пісьменнік, ужо ў першым раздзеле, «мне даўно, яшчэ ў часы бязлітаснага панавання сацыялістычнага рэалізму, хацелася напісаць твор, у якім перапляліся б рэальнасць і фантазмагорыя, дакументалістыка і выдумкі, сны і ява, думкі лагічныя і містычныя, поўныя абсурду і парадоксаў. Словам, меркавалася зусім вольная форма выяўлення» [4, с. 5]. Думаецца, раман «Не аднойчы забіты» выступае выніковым творам, падагульняе адметнасць творчай манеры аўтара, у спадчыне якога багата прадстаўлены мініяцюры і апавяданні. Так, «у прозе У. Рубанавы крытыка пакуль што вылучае яе сацыяльна-бытавы змест, хоць не меншай увагі заслугоўвае і своеасаблівая, някідкая на фоне адкрытай міфалагізацыі сімволіка і экспрэсія» [5, с. 250]. А.У. Рагуля слухна зазначае, што пісьменнік уздымае бытавыя малюнкi і дэталі на ўзровень вобразаў-сімвалаў, не спяшаецца фарсіраваць развіццё канфлікту, больш дбае пра яго «псіхалагічнае забеспячэнне» і дасягае поспеху, працуе ў рэчышчы аналітычных традыцый сур'ёзнай літаратуры [5]. У. Рубанаў надае значную мастацкую ўва-

гу і структурнай арганізацыі твора: раман падзелены на дзве часткі, кожная з якіх мае па шэсцьдзясят восем раздзелаў.

Мастакі аповед вядзецца ад трэцяй асобы, якая, па-першае, выступае аб'ектам адлюстравання; па-другое, праз яе індывідуальнае ўспрыманне паказана акаляючая рэчаіснасць. Відавочна, што за асобай галоўнага героя хаваецца вобраз самога аўтара, які прызнаецца чытачу: «Па кожнай сітуацыі я ствараў некалькі варыянтаў ейнага працягу і з гэтай прычыны перажываў не адзін, а шмат разоў і як бы прапускаў праз сябе не адно жыццё, але й тое, што ў мяне *магло быць...* (курсіў наш – Г. Н.)» [4, с. 5]. Заканамерна, што галоўным героем выступае творца, супрацоўнік часопіса і пісьменнік, які раскрываецца як у свеце фізічным, найбольш падуладным для ўспрымання, так і ў свеце сноў, які створаны думкамі і пачуццямі, а таксама ва ўяўным свеце душ, што названы аўтарам самай высокай ступенню дасканаласці.

Галоўны герой з невыпадковым прозвішчам Чуйкевіч канфліктуе з рознымі антыгероямі, якія ўваходзяць у мікраасяроддзе твора, сваімі ўчынкамі раскрываюць спецыфіку грамадскай сітуацыі. У. Рубанаў увасабляе шэраг узаемазвязаных праблемных момантаў. Пры гэтым фізічны свет паказваецца праз сацыяльна-бытавыя аспекты. Шмат перажывае і пакутуе герой з-за абвінавачвання ў плагіяце, якое доўга разглядае пракуратура, хоць відавочнай з'яўляецца яго надуманасць. Акрамя таго, у Чуйкевіча скралі партманэ, дзе былі не толькі грошы, але і хатні адрас. Праз нейкі час пачынаюцца пагрозлівыя званкі, патрабаванні грошай, што стварае сітуацыю небяспекі. Міліцыя мала здольная дапамагчы, і для героя гэта заканчваецца трагічна.

Нягледзячы на фармальны зварот да поведы ад трэцяй асобы, аўтар імкнецца паказаць не столькі рэальны свет, колькі малюнак, створаны ва ўяўленні «Я»-вобраза, у чым прасочваецца эстэтычная традыцыя мадэрнісцкага рамана. Мастак слова ўасабляе духоўны свет героя, дзе адбываецца канфлікт найперш з самім сабой, паступова рэалістычнае саступае месца фантазмагарычнаму. Так, Кастусь Чуйкевіч жыве не столькі ў рэальным свеце, які, на думку яго жонкі, увогуле бачыць крыху перакошаным, колькі ў свеце сноў, з якіх сілкуецца яго творчасць. Галоўным антыгероем выступае жанчына Няміла, якая «магла зрабіць з чалавекам што хочаш, але толькі кепскае» [4, с. 7], яна выбірае ахвярай той аб'ект, што дасягнуў значнага ўзроўню духоўнасці. У працэсе развіцця лагічных і містычных падзей выяўляецца, што аўтарка Субач, якая падала заяву ў пракуратуру, выконвала волю жанчыны Нямілы. Пакрыўджаны і знерваваны Чуйкевіч пазбаўлены мажлівасці пісаць, а творчасць выступае важкім складнікам яго духоўнага жыцця, такім чынам фізічнай смерці папярэднічае духоўнае ўміранне галоўнага героя.

Разам з тым У. Рубанаў паказвае Кастуся не замкнёным у сабе, а чуйным да ўспрымання навакольнага свету. У рамане неаднойчы акцэнтуюцца ўвага на тым, што духоўны свет творцы – гэта і абвостранае пачуццё справядлівасці, якой вызначаецца мера нармальных ўзаемастасункаў паміж людзьмі. Праз успрыманне ўласнай праблемы галоўным героем раскрываецца грамадская сітуацыя: «Выклік у Пракуратуру, быццам удар перуна, аглушыў. Так савецкі чалавек рэагуе на цікавасць да яго багіні Феміды. Яго рэдка выклікаюць, каб абараніць, амаль заўсёды – каб абвінаваціць» [4, с. 13]. Следчы пракуратуры Пётр Пятровіч перакананы, што кожны чалавек – маральны злачынец, і патрабуе псіхалагічнага пакарання гэтак жа, як і крымінальны забойца. Ён не збіраецца закрываць справу Чуйкевіча, паколькі стараннасць у працы ацэніць шэф, «дый сам адказчык, адпакутаваўшы ні за што, па вартасці ацэніць ягоныя прафесійныя навыкі пасля пастановы. Так што ёсць сэнс расцягнуць асалоду» [4, с. 40]. Рэальная сітуацыя атрымлівае фантазмагарычнае витлумачэнне, калі пісьменнік паказвае, што Пётр Пятровіч узнагароджаны дарагімі падарункамі ад жанчыны Нямілы.

Мастак слова праз успрыманне рэчаіснасці галоўным героем прасочвае, як застойнае савецкае грамадства няпэўнымі крокамі рухаецца да абвешчанай партыяй пе-



рабудовы. Эпізадычна згадваецца пра вывад савецкіх войск з Аўганістана, грамадскую рэакцыю на гэту падзею. Паказваюцца і сацыяльныя ўмовы, акцэнтуюцца ўвага на тым, што пераважная большасць людзей не верыць, што ў іх жыцці нешта можа змяніцца да лепшага, і для гэтага ёсць гістарычна абумоўленыя прычыны. Напрыклад, бацька Кастуся, які быў спецпаясценцам, пасля Вялікай Айчыннай вайны другі раз абвінавачаны (ужо па ілжывым даносе сваяка) і асуджаны. Такого роду дзяржаўная палітыка спарадзіла страх у грамадстве, пазбаўляла яго мажлівасці нармальнага функцыянавання. Як лаканічна паведамляе аўтар пра свайго галоўнага героя, які яшчэ ў маленстве не разумеў, чаму павінен кагосьці баяцца, «скуль было ведаць яму, горкаму дзіцяці, што страх гэты перадаўся яму генетычна ў спадчыну ад бацькі. Той страх, які пры Сталіне называлі дысцыплінаю. І ад маці – страх голаду, жывёльны страх выжывання» [4, с. 36]. Письменнік сцвярджае, што ў чалавечай прыродзе закладзена патрабаванне праўды і справядлівасці, а без іх не ўратае і «Малітва супроць злога», да якой у стане адчаю звяртаецца галоўны герой. Адносна супастаўлення яго асобы і асобы аўтара цікавым выступае сяброўскае сведчанне з успамінаў У. Саламахі пра У. Рубанава: «Ведаю, бачыў, адчуваў не раз, як балюча, з абурэннем, прыхаваным у сваёй душы, ён адносіўся да любой несправядлівасці, асабліва ў пісьменніцкім асяроддзі. Ён быў надзвычай выхаваны. Бацькамі-настаўнікамі. У яго была прыродная прага да справядлівасці. Для яго, які ішоў у літаратуру як мала хто з нас, як у самае светлае і вялікае, нават нейкая маленькая праява неспрыстойнасці з боку літаўтарытэтаў – а такімі для яго былі ці не ўсе, каго ён чытаў, – здавалася, рушылі свет» [6, с. 54].

Такім чынам, кропкай адліку для творцы выступае гарманічны, справядлівы свет, які дазваляе паўнаватарна раскрыць свой талент, і гэта першасная духоўная патрэба прэвалюе над усімі іншымі. Узмацняе філасофскае гучанне рамана прыём увядзення Я-псіхографа, які выступае голасам, што прамаўляе важкія тэзісы. Над гэтымі тэзісамі пакутліва разважае не толькі Кастусь Чуйкевіч, але і чытач, які атрымлівае мажлівасць суаднесці ўласныя высновы з меркаваннямі галоўнага героя, які, нягледзячы на ўсе выпрабаванні, не губляе своеасаблівай прыцягальнасці. Безумоўна, пісьменнік патрабуе ад чытача ўдумлівасці, калі палемічна заяўляе: «Не раб – не чалавек» [4, с. 25], «Літаратура – гэта барацьба аднаго з усім светам» [4, с. 43], «Калі ўсё на твары, мала што ў душы» [4, с. 154], «Ты – гэта крэпасць, напоўненая ворагамі» [2, с. 250].

У. Рубанаў і С. Яновіч паказваюць гарадскую рэчаіснасць на працягу пэўнага адрэзку часу з жыцця свайго героя, выхадца з вёскі, куды той можа ненадоўга вяртацца, што збліжае раманы паводле хранатапічных характарыстак. У рамане «Сцяна» (1977–1993) Сцяпан Сумленевіч, які мае паказальнае гаворчае прозвішча, змагаецца з чалавечай хцівасцю, што ператварылася ўжо ў норму паводзін. У такім грамадстве, даводзіць аўтар, «незвычайна лёгка быць добрым чалавекам» [7, с. 25], для гэтага трэба пагаджацца з агульнапрынятымі ўчынкамі, самому не адрознівацца ад іншых. Як і У. Рубанаў, С. Яновіч паказвае героя, што прыкмета вылучаецца, які насуперак усім імкнецца давесці сваю думку. Чытачу прапануецца ацаніць праўду галоўнага героя і няпісаныя грамадскія законы, пашукаць альтэрнатыўныя варыянты вырашэння, у тым ліку, і маральна-этычных праблем. Майстра слова раскрывае раманную сітуацыю, у якой галоўны герой супрацьпастаўлены як свайму мікраасяроддзю, так і шырокаму грамадскаму асяроддзю, паказвае абвостраны канфлікт, які мае трагічны вынік. Абодва аўтары выкарыстоўваюць навэлістычны прынцып структурнай арганізацыі тэксту.

Сцяпан Сумленевіч увасоблены не толькі як аб'ект адлюстравання, але і суб'ект індывідуальнага ўспрымання рэчаіснасці, які выконвае значныя мастацкія функцыі. Ён выступае выразнікам аўтарскай пазіцыі, адзіным персанажам у рамане, які з'яўляецца носьбітам аўтарскай сімпатыі. У выніку аповед ад трэцяй асобы выкарыстоўваецца пераважна на фармальным узроўні, адметнасць псіхалагічнага раскрыцця героя адпавядае

спецыфіцы паказу «Я»-вобраза: «Ён адчуваў сябе неспакойна. Першы раз ахапіла яго так моцнае пачуццё неспакою, якою – баяўся таго – было блізкае страху. Не знаходзіў ён выразных прычынаў, якія тлумачылі б гэтакі стан духу. Вышукоўваў адну прычыну, галоўную» [7, с. 3]. Асацыятыўна мажліва здагадацца, што неспакой героя абумоўлены няпростымі адносінамі з сям’ёй, жонкай, у працоўным калектыве, якія цесна пераплятаюцца ў працэсе раскрыцця мастацкага дзеяння.

С. Яновіч асэнсоўвае на філасофскім узроўні побытавую сітуацыю, якую паказвае як шмат у чым тыповую. У кааператыве, дзе працуе Сумленевіч, у яго не складваюцца адносіны са старшынёй, хоць той, па словах цесця, свой чалавек. Сцяпан не жадае быць уцягнутым у сумніўныя справы, нават спрабуе ветлівымі і прыязнымі адносінамі аб’яднаць вакол сябе людзей, каб пазбавіць свайго начальніка пасады. Сумленевіч нязгодны з махлярскімі метадамі працы, аднак усе яго пратэсты ўспрымаюцца як дзівацтвы. Гэта штурхае галоўнага героя на крайні ўчынак – падпаліць старшынёўскую машыну, каб на суддзе прызнацца ў прычыне, і хоць такім чынам прыцягнуць грамадскую ўвагу. Выкрывальны намер не здзейсніўся, больш таго, сапсаваў сямейныя адносіны: Сцяпан прыйшоў у сям’ю прымаком, і цесць патрабуе, каб зяць зарабляў болей грошай, а гэта мажліва зрабіць найперш несумленным шляхам. Як паказвае развіццё падзей, цесць успрымае Сумленевіча не столькі як асобу, колькі як сваю ўласнасць.

Каб выявіць абсурднасць грамадскай сітуацыі, якая трывала замацавалася ў жыцці, пісьменнік звяртаецца да прыёму фантазмагорыі. Так, галоўны герой стварае ў сваім уяўленні адзін са сходаў кіраўніцтва кааператыву, дзе выступоўцы ў якасці выключэння гавораць праўду. Напрыклад, «будзем-жа асабнякі рукамі іх-жа будучых уласнікаў, дабіваючыся мільённых прыбыткаў, звычайна, за нішто, во! Распусьцілі мы будаўнічарамонтныя брыгады з інжынерамі, якіх, дзякаваць Богу, чорт на хвасьце панёс... Прызнаем лёзунг: “Будуйцеся, людцы, самі!” Канец жартам. Даволі цярпелі мы ад розных патрабаванняў» [7, с. 73]. Рэальнае і фантастычнае ў фінале рамана спалучаюцца ў адно цэлае. Зацятая барацьба супраць службовых злоўжыванняў прыводзіць да таго, што ў сне Сумленевіч сустракаецца з чортам, які інтэрпрэтуе ранейшыя невялікія правіннасці як значныя і наўмысныя, імкнецца даказаць, што ў героя ніколі не было сумлення. Аднак самым жаклівым выступае прадбачанне Люцы-пара, які сцвярджае, што Сцяпан «уяўляў-бы сабою значную каштоўнасць у якасці ілюстратыўнага матэрыялу, калі-б затрымаўся ў сваім развіцці. Аднак-жа, э, слабая надзея на тое: Сумленевіч вырасьце на небагога кар’ерыста, нічога асаблівага» [7, с. 147]. Пры гэтым аўтарам асацыятыўна выяўляецца падабенства Люцыпара і старшыні, а чэрці, якія аддана слугуюць першаму з іх, нагадваюць супрацоўнікаў кааператыву.

У выніку чытач атрымлівае мажлівасць выбраць версію для трактоўкі далейшага лёсу героя: пагадзіцца, што ў карыслівым грамадстве сумленны чалавек мусіць прыняць яго правілы, бо іначым нельга, або пайсці ўслед за аўтарскай версіяй. С. Яновіч прасочвае, як герой трапляе ў турму, дзе не страціў сваіх ранейшых маральна-этычных прынцыпаў, а за ўзорныя паводзіны быў умоўна выпушчаны. Выйшаўшы на волю, ён не вяртаецца да сям’і, а купляе маленькую хацінку на ўсходзе Беларускага, дзе «змайстраваў неабходную сабе мэблю й паліцы на кніжкі, на ўсю сыяну» [7, с. 154]. Як бачым, тая сцяпа сумлення, якая раней аддзяляла яго ад астатняга грамадства, знаходзіць фізічнае ўвасабленне. У гэтым трагедыя не толькі аднаго чалавека, але і грамадства ў цэлым, якое страчвае сваю духоўнасць, хоць і не спыняе свайго развіцця па сацыяльна-эканамічных паказчыках.

### **Заклучэнне**

Такім чынам, У. Рубанаў і С. Яновіч на ідэяна-мастацкім узроўні выяўляюць суб’ектыўнае бачанне рэчаіснасці, што ўласціва «Я»-раману. У цэнтры ўвагі абодвух

пісьменнікаў знаходзіцца галоўны герой, які выступае не толькі аб'ектам адлюстравання, але і назіральнікам, які ацэньвае грамадскія патрэбы і грамадскія заганы, з'яўляецца носьбітам аўтарскай сімпатыі, што збліжае асобу героя і асобу аўтара. Увасабленне маляўнічых рэчаіснасці, створаных ва ўяўленні «Я»-вобразаў, раскрывае пісьменніцкае разуменне чалавечых узаемаадносін: паколькі прадметам мастацкага асэнсавання выступае сучасная аўтару рэчаіснасць, існуе неабходнасць вызначэння маральна-этычных каардынат, якія б акрэслілі ўзаемадзеянне чалавека і грамадства. Устаноўка на суб'ектыўнасць дазваляе спалучыць інтэрпрэтацыю рэальнага жыцця і яго рэцэпцыю ў фантастычных вобразах, аб'яднаць праўдзівы паказ з вымыслам. Зварот да фантазмагорыі актуалізуе ролю чытача ва ўспрыманні тэксту, у пэўнай меры патрабуе сатворчасці з мастаком слова.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Павич, М. Роман как держава : роман / М. Павич ; пер. с серб. Л. Савельева. – М. : Зебра Е, 2004. – 253 с.
2. Затонский, Д. В. Искусство романа и XX век / Д. В. Затонский. – М. : Худож. лит., 1973. – 535 с.
3. Stanzel, F. K. Typische Formen des Romans / F. K. Stanzel. – Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1964. – 77 s.
4. Рубанаў, У. Не аднойчы забіты : раман : у 2 ч. / У. Рубанаў. – Мінск : Маст. літ., 1994. – 287 с.
5. Рагуля, А. У. Прасветліны (нататкі аб прозе У. Рубанава) / А. У. Рагуля // Пафас станаўлення : літ.-крыт. арт. – Мінск, 1991. – С. 249–261.
6. Саламаха, У. П. Быць чалавекам з кожным... (празаік Уладзіслаў Рубанаў) / У. П. Саламаха // Літаратура: застанецца сапраўднае : эсэ, артыкулы, дыялогі. – Мінск, 2014. – С. 52–56.
7. Яновіч, С. Сцяна : раман, апавяданні / С. Яновіч. – Мінск : Маст. літ., 1997. – 220 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 28.06.2018

#### **Navaseltava G.V. Generic and Stylistic Peculiarities of the First-Person Novel in Belarussian Fiction (Based on the Works «Killed not Once» by Vladislav Rubanov and «The Wall» by Sakrat Yanovich)**

*During the last three decades of the 20<sup>th</sup> century novelists experimented with an imaginative form, tried to attract readers to the creative process, made the perception of a novel more actual. In foreign literal studies the first-person novel theory was made. In this novel the imaginative role of a narrator became more difficult; the narration was first-person. All these peculiarities led to serious changes in the contents. The focus on the subjective thingness renovation, attention to the fortune of only one character in the novels «Killed not once» by Vladislav Rubanov and «The Wall» by Sakrat Yanovich reveals their typological resemblance. These works help to understand generic and stylistic peculiarities of first-person novels in Belarussian literature. In the center there is the main hero who is not only the object but also the observer. He estimates social needs and diseases and the author sympathizes to him, this fact makes the author and the hero more close.*

---

# ПЕДАГОГИКА

---

УДК 159.9.07

**М.С. Ковалевич**

канд. пед. наук, доц. каф. педагогики

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

e-mail: [maria\\_brest@tut.by](mailto:maria_brest@tut.by)

## **КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

*Представлены результаты комплексного исследования карьерных ориентаций будущих специалистов по дошкольному образованию Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. В ходе исследования выявлено, что у студентов, обучающихся на специальности «Дошкольное образование», ярко выражены пять карьерных ориентаций: «стабильность работы», «интеграция стилей жизни», «автономия», «компетентность», «предприимчивость». В качестве методических рекомендаций предложены направления деятельности, решающие задачу развития карьерных ориентаций будущих специалистов.*

### **Введение**

В настоящее время ситуация с профессиональным самоопределением в сфере образования приобрела актуальный характер. Практика долгих лет показывает: педагоги, достигшие вершины карьеры в учреждениях дошкольного образования, уходят часто в другие отрасли. В связи с этим возникает предположение, что такая ситуация связана не только с социально-экономическими проблемами, но также и с недостаточной социально-профессиональной адаптацией выпускников вузов. Получив профессию, они не всегда могут реализовать свой потенциал в той или иной сфере, т.к. не знают правил подготовки резюме, самопрезентации, не умеют самостоятельно искать работу и проводить переговоры, планировать свой профессиональный сценарий.

Концепция карьеры, понимание процессов ее выбора и формирования прошли значительный исторический путь от представления о карьере как о работе и выполнении человеком сугубо производственно-профессиональной функции до понятия карьеры как выбора жизненного сценария и выполнения человеком, помимо профессиональных, социальных ролей. Необходимо отметить, что понятие «карьера» многозначно и трактуется достаточно широко. Карьера рассматривается как субъективно осознанные собственные суждения работника о своем трудовом будущем, ожидаемые способы самовыражения и удовлетворения трудом; как индивидуально осознанная позиция и поведение, связанные с трудовым опытом и деятельностью на протяжении трудовой жизни человека; как последовательность и комбинация ролей, которые человек выполняет в течение всей жизни [1].

Предложено деятельностно-процессуальное определение карьеры, согласно которому карьера – это форма организации профессиональной жизни в виде долговременного, внутренне последовательного и преемственного процесса реализации профессиональных ценностей, мотивов и целей личности [2, с. 4].

В последние годы вопросы планирования и развития карьерных ориентаций человека приобрели особую значимость в связи со значительными экономическими и социальными преобразованиями в стране. Проблема управления карьерой человека в системе образования рассмотрена в ряде научных исследований (Т.А. Заславская, А.И. Жилина, Б. Идзяковски, А.Я. Кибанов, Е.Г. Молл, Р.В. Рывкин, Т.А. Тищенко). Актуальность работ перечисленных авторов не вызывает сомнения. Однако некоторые аспекты

управления карьерой пока не нашли должного отражения в исследованиях ученых. В числе исследованных проблем мало теоретических работ, посвященных концептуальным основаниям и способам формирования карьерных ориентаций в вузе.

*Цель статьи* – осуществить комплексное исследование карьерных ориентаций будущих специалистов по дошкольному образованию, теоретически обосновать и определить направления деятельности вуза, решающие задачу развития карьерных ориентаций будущих специалистов.

*Задачи исследования:*

1. Выявить карьерные ориентации будущих специалистов по дошкольному образованию.

2. Разработать методические рекомендации, решающие задачу развития карьерных ориентаций будущих специалистов.

На одной из встреч в рамках Всемирного экономического форума в Давосе был назван список тех умений, которые будут популярны в 2020 г. Это:

1) комплексное многоуровневое решение проблем (Complex problem solving);  
2) критическое мышление (Critical thinking), которое ставит под сомнение уже существующие правила и даже свои убеждения (сомнения часто выступают двигателем прогресса);

3) креативность в широком смысле (Creativity) как нестандартный подход ко всему и способность видеть то, чего еще нет;

4) умение управлять людьми (People management) как умение создавать для них такую обстановку, чтобы их творческий потенциал раскрылся;

5) взаимодействие с людьми (Coordinating with others);

6) эмоциональный интеллект (Emotional intelligence) – способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач;

7) формирование собственного мнения и принятие решений (Judgment and decision making);

8) клиентоориентированность (Service orientation);

9) умение вести переговоры (Negotiation);

10) когнитивная гибкость (Cognitive flexibility) – способность ума быстро переключаться с одной мысли на другую, а также обдумывать несколько вещей одновременно.

В этом перечне просматриваются две четкие тенденции: 50 % умений предполагают общение с людьми, их понимание и служением им; другие 50 % связаны со способностями мозга: умением быстро думать, видеть сущность, предлагать способы решения проблем, генерировать новые идеи. Собственно, все эти навыки уже востребованы и сейчас, а через несколько лет они станут еще актуальнее. Таким образом, акцент все больше смещается на самого человека, его способности, интеллект, масштабность и взаимодействие с другими людьми. Формированию этих умений будут способствовать наличие соответствующих карьерных ориентаций будущих специалистов. Карьерные ориентации представляют *ценностный компонент* в структуре профессиональной карьеры, содержательно определяя сценарии саморазвития, личностного и профессионального роста, включая направления и способы их осуществления. Карьерные ориентации студентов проявляются в особенностях постановки карьерных целей и дальнейшем развитии карьеры.

В 2018 г. нами было проведено комплексное исследование карьерных ориентаций будущих специалистов по дошкольному образованию Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Был использован диагностический тест Э. Шейна «Якоря карьеры» – методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (перевод

и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова). «Якоря карьеры» – это ценностные ориентации, социальные установки, интересы, социально обусловленные побуждения к деятельности, характерные для определенного человека. Карьерные ориентации возникают в начальные годы развития карьеры, они устойчивы и могут оставаться стабильными длительное время. При этом очень часто человек реализует свои карьерные ориентации неосознанно.

1. *Профессиональная компетентность.* Эта ориентация связана с наличием способностей в определенной области. Человек с такой ориентацией хочет быть мастером своего дела, он бывает особенно счастлив, когда достигает успеха в профессиональной сфере, но быстро теряет интерес к работе, которая не позволяет развивать свои способности.

2. *Менеджмент.* В данном случае первостепенное значение имеет ориентация личности на интеграцию усилий других людей, принятие ответственности за конечный результат деятельности группы сотрудников или организации в целом. Такая работа требует навыков межличностного и группового общения, эмоциональной уравновешенности, чтобы нести бремя ответственности и власти.

3. *Автономия.* Первичная забота личности с такой ориентацией – освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Ярко выражена потребность все делать по-своему: самому решать когда, над чем и сколько работать.

4. *Стабильность.* Эта карьерная ориентация обусловлена потребностью в безопасности и стабильности, желанием, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы. Различают два типа стабильности: места работы и места жительства. Стабильность места работы подразумевает поиск работы в такой организации, которая обеспечивает определенный срок службы, имеет хорошую репутацию (не увольняет сотрудников), заботится о своих работниках после увольнения и выглядит более надежной в своей отрасли.

5. *Служение.* Основными ценностями при данной ориентации являются «работа с людьми», «служение человечеству», «желание сделать мир лучше» и т.д.

6. *Вызов.* Основные ценности при ориентации данного типа – конкуренция, победа над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач.

7. *Интеграция стилей жизни.* Человек ориентирован на то, чтобы в жизни было все сбалансировано, он не хочет, чтобы доминировала только семья, или только работа, или только саморазвитие. Он стремится к тому, чтобы все было уравновешено.

8. *Предпринимательство.* Человек с такой карьерной ориентацией стремится преодолевать препятствия, готов к риску. Он не желает работать на других, а хочет иметь свою марку, свое дело, свое финансовое богатство [3].

Выделенные Эдгаром Шейном карьерные ориентации и легли в основу предложенной им методики «Якоря карьеры».

### **Результаты исследования**

С помощью методики Э. Шейна «Якоря карьеры» определялись карьерные ориентации респондентов как некоторый смысл, который человек хочет реализовать при выборе и осуществлении своей карьеры. Результаты исследования позволяют выделить ведущие, значимые и менее значимые карьерные ориентации. Наиболее важными для нашей работы являются ведущие (ориентации, занявшие в результате ранжирования первые три ранга) и значимые карьерные ориентации (ориентации, занявшие в результате ранжирования 4–5 ранги).

Карьерная ориентация «стабильность работы» занимает самый высокий первый ранг. По нашему мнению, это логично, т.к. данная карьерная ориентация обусловлена потребностью в безопасности и стабильности своего профессионального будущего, желанием предсказуемости в планировании и построении собственной карьеры.

Для будущих выпускников большое значение имеет трудоустройство, что предполагает финансовую стабильность, поскольку современные социально-экономические условия не дают ощущения стабильности и уверенности в будущем. Стабильность работы обеспечивает материальное благополучие, даст возможность адаптироваться в профессиональной деятельности. Вместе с тем их потребность в безопасности и стабильности ограничивает выбор вариантов карьеры. Авантюрные или краткосрочные проекты будущих специалистов, скорее всего, не привлекают. Они очень ценят социальные гарантии, которые может предложить работодатель, и, как правило, их выбор места работы связан именно с длительным контрактом и стабильным положением учреждения на рынке. Такие люди ответственность за управление своей карьерой перекалывают на нанимателя. Часто данная ценностная ориентация сочетается с невысоким уровнем притязаний.

Карьерная ориентация *«стабильность места жительства»* является наименее предпочтительной и занимает только шестой ранг. Вероятно, низкая степень выраженности данной карьерной ориентации обусловлена сниженной потребностью выпускников в стабильности пребывания в определенном месте жительства или регионе. Жить в своем городе (минимум переездов, командировок), остаться на одном месте жительства важнее, чем получить повышение или новую работу в новой местности. Переезд и даже частые командировки не являются для них негативным фактором при рассмотрении предложения о работе.

*«Интеграция стилей жизни»* – сохранение гармонии между сложившейся личной жизнью и карьерой – занимает довольно высокий второй ранг. Человек с такой карьерной ориентацией не хочет, чтобы в его жизни доминировала только карьера, или только саморазвитие или семья – он ориентирован на интеграцию, гармоничное сочетание различных сторон образа жизни. Для людей этой категории карьера ассоциируется с общим стилем жизни, уравновешивая потребности человека, семьи и карьеры. Они хотят, чтобы организационные отношения отражали бы уважение к их личным и семейным проблемам. Выбирать и поддерживать определенный образ жизни для таких людей важнее, чем добиваться успеха в карьере. Развитие карьеры их привлекает только в том случае, если она не нарушает привычный им стиль жизни и окружение. Для них важно, чтобы все было уравновешено: карьера, семья, личные интересы и т.п. Жертвовать чем-то одним ради другого им явно несвойственно. Такие люди обычно в своем поведении проявляют конформность (изменение поведения в зависимости от влияния других людей, с тем чтобы оно соответствовало мнению окружающих).

Третий ранг занимает *«автономия, свобода и независимость»*. Важно в профессиональной деятельности не ограничивать себя организационными правилами, предписаниями, а иметь возможность самому решать, когда, над чем и сколько работать, – яркое выражение ориентации *«автономия»*. Первичная забота личности с такой ориентацией – освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Они испытывают трудности, связанные с установленными правилами, процедурами, рабочим днем, дисциплиной, формой одежды и т.д. Люди этой категории любят выполнять работу своим способом, темпом и по собственным стандартам. Они не любят, когда работа вмешивается в их частную жизнь, поэтому предпочитают делать независимую карьеру собственным способом. Такие специалисты скорее выберут низкосортную работу, чем откажутся от автономии и независимости. Для них первоочередная задача развития карьеры – получить возможность работать самостоятельно, самому решать, как, когда и что делать для достижения тех или иных целей. Карьера для них – это прежде всего способ реализации их свободы, поэтому любые рамки и строгое подчинение оттолкнут их даже от внешне привлекательной вакансии. Такой человек может работать в организации, которая обеспечивает достаточную степень свободы. Он готов даже отказаться от продвижения по службе ради сохранения своей независимости.

«Профессиональная компетентность» специалиста в области дошкольного образования представляет собой ценностный ресурс личности, фактор успешности в решении профессиональных задач, связанный с функциями и ролями, которые выражены в профессиограмме, квалификационной характеристике. Это также качественный показатель результативности вуза, интегрирующий личностные и социальные потребности, ресурсы субъектов образовательно-профессиональной среды. Профессиональная компетентность как важнейшая карьерная ориентация заняла лишь четвертое место в ранге ценностных ориентаций студентов. Она отражает стремление реализовать свои способности в профессиональной деятельности, стать мастером своего дела.

Пятый ранг у ценности «*предпринимательство*» – желание создавать новые организации, оказывать услуги. Работать на других – это не их, они предприниматели по духу, и цель карьеры таких людей – создать что-то новое, организовать свое дело, воплотить в жизнь идею, всецело принадлежащую только им. Вершина карьеры в понимании этих людей – собственный бизнес. Возможно создание ими частных детских садов.

Ориентация в своей будущей профессиональной деятельности на «*управление людьми, проектами и т.п.*» занимает седьмое место в ранге карьерных ориентаций. Возможности для лидерства, высокого дохода, повышенного уровня ответственности и вклад в успех своей организации являются ключевыми ценностями и мотивами для этой группы профессионалов. Центральное понятие их профессионального развития – власть, осознание того, что от них зависит принятие ключевых решений. Причем для таких людей не является принципиальным управление собственным проектом или целым бизнесом; скорее, наоборот, они в большей степени ориентированы на построение карьеры в наемном менеджменте, но при условии, что им будут делегированы значительные полномочия. Человек с такой ориентацией будет считать, что не достигнет цели своей карьеры, пока не займет должность, на которой будет управлять различными сторонами деятельности предприятия, учреждения, организации. Предпочтение карьерной ориентации «*менеджмент*» свидетельствует о стремлении занять управленческие должности практически сразу после трудоустройства, что позволило бы им закрепиться в организации. Их главная цель – должность, на которой можно будет управлять различными сторонами деятельности организации. На практике это маловероятно в силу различных организационных особенностей профессиональной деятельности, а также необходимости пройти определенные ступени карьеры. Таким образом, у будущих специалистов по дошкольному образованию возникает противоречие между желанием управлять, руководить и слабой карьерной ориентацией на профессиональную компетентность. Эта главная проблема, которая будет решаться на протяжении всех лет обучения в ВУЗе.

«*Воплощать в работе свои идеалы и ценности*», приносить пользу людям, обществу, видеть конкретные плоды своей работы, даже если они и не выражены в материальном эквиваленте – данная карьерная ориентация занимает предпоследний ранг. Основными ценностями при данной ориентации являются «*работа с людьми*», «*служение человечеству*», «*желание сделать мир лучше*» и т.д. Основной тезис построения их карьеры – получить возможность максимально эффективно использовать свои знания и опыт для реализации общественно важной цели. Люди, ориентированные на служение, общительны и часто консервативны. К сожалению, будущие дошкольные работники слабо ориентированы на данную карьерную ориентацию. Таким образом, у будущих дошкольных работников возникает противоречие между осознанием ценности таких личностных качеств, как любовь и уважение к детям, умение строить общение с детьми дошкольного возраста, склонность к работе с детьми, доброжелательность, и слабой карьерной ориентацией на эти ценности.

В профессиональной деятельности важно уметь преодолевать препятствия, решать трудные задачи, «бросать вызов», т.е. доказать свою состоятельность, в том числе



и как профессионала, не только окружающим, но скорее всего себе самому. *Сделать невозможное возможным, решать уникальные задачи* характерно для людей, которые считают успехом преодоление непреодолимых препятствий, решение неразрешимых проблем. Они ориентированы на то, чтобы «бросать вызов». Для одних людей вызов – это более трудная работа, для других – конкуренция и межличностные отношения. Они ориентированы на решение заведомо сложных задач, преодоление препятствий ради победы в конкурентной борьбе. Они чувствуют себя преуспевающими только тогда, когда постоянно вовлечены в решение трудных проблем или в ситуацию соревнования. Карьера для них – это постоянный вызов их профессионализму, и они всегда готовы его принять. Социальная ситуация чаще всего рассматривается с позиции «выигрыша – проигрыша». Процесс борьбы и победа более важна для них, чем конкретная область деятельности или квалификация. Новизна, разнообразие и вызов имеют для них очень большую ценность, и, если все идет слишком просто, им становится скучно. К сожалению, данная карьерная ориентация занимает самый низкий ранг в ряду карьерных ценностей дошкольных работников. А это значит, что многие будущие специалисты в области дошкольного образования пока не готовы решать сложные проблемы, преодолевать препятствия, возникающие в их профессиональной деятельности, а новизна, разнообразие и вызов не имеют для них большой ценности.

Карьерные ориентации были разделены на группы по *смысловой направленности*, определяющие те или иные карьерные предпочтения человека. Все анализируемые переменные были разделены на три фактора (таблица).

Таблица. – Карьерные типы

Фактор (карьерный тип)	Карьерные ориентации (средний балл)	Общее описание
Фактор 1. «Ориентация на содержание деятельности» (57).	1. Интеграция стилей жизни (60). 2. Профессиональная компетентность (57). 3. Служение (53).	Ориентированы на интеграцию различных сторон образа жизни. Не хотят, чтобы в их жизни доминировала только семья, или только карьера, или только саморазвитие. Хотят, чтобы все это было сбалансировано. Больше ценят свою жизнь в целом, чем конкретную работу, карьеру или организацию, но особенно счастливы, когда достигают успеха в профессиональной сфере. Быстро теряют интерес к работе, которая не позволяет развиваться. Желают быть мастерами своего дела настолько, насколько это позволит сохранить баланс между всеми сферами жизни. Особое значение имеют гуманистические ценности: «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т.д.
Фактор 2. «Ориентация на решение проблемных задач» (52).	1. Предприимчивость (56). 2. Менеджмент (49). 3. Вызов (45). 4. Автономия (58).	Не желают работать на других, хотят иметь свое дело. Стремятся создавать что-то новое, преодолевать препятствия, готовы к риску. В качестве профессиональных ценностей для них выступают конкуренция, победа над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач. Стремятся освободиться от организационных правил, предписаний и ограничений. Ярко выражена потребность все делать по-своему. Управление рассматривают как необходимое условие для продвижения в профессиональной сфере.

## Продолжение таблицы

Фактор 3. «Ориентация на стабильность» (63).	1. Стабильность работы (75). 2. Стабильность места жительства (50).	Предпочитают постоянную работу с минимальной вероятностью увольнения. Авантюрные или краткосрочные проекты их не привлекают. Ориентированы на долгосрочную карьеру в одной организации. Важно жить в своем городе (минимум переездов, командировок). Для них лучше остаться на одном месте жительства, чем получить повышение или новую работу в новой местности.
---	--	---

Для удобства дальнейшей интерпретации полученные факторы обозначены как *карьерные типы*, которые представляют собой интегральную смысловую характеристику профессиональных предпочтений относительно планирования и развития будущей карьеры.

В ходе исследования выявлено, что у студентов, обучающихся на специальности «Дошкольное образование», ведущими (ориентации, занявшие в результате ранжирования первые три ранга) являются «стабильность работы», «интеграция стилей жизни» и «автономия». Значимые карьерные ориентации (занявшие в результате ранжирования четвертый и пятый ранги) – это «компетентность» и «предприимчивость». Это свидетельствует о том, что у значительной части респондентов актуализировано желание иметь стабильную, надежную работу; они испытывают потребность в безопасности, защите. Карьера ассоциируется ими с общим стилем жизни, уравновешивая потребности человека, семьи и карьеры; карьера для них – это способ реализации их свободы. Профессиональная компетентность является для них ценностным ресурсом, фактором успешности в решении профессиональных задач.

Низкая осознанность карьерных ориентаций, неопределенность профессионального будущего может негативно влиять на формирование психологического благополучия студентов, снижать их удовлетворенность жизнью, в то время как ориентация на реализацию в карьере, самоактуализацию, характерные для волевых и активных, создают предпосылки для удовлетворенности жизнью.

В качестве проектных рекомендаций, решающих задачу развития карьерных ориентаций будущих специалистов, предлагаем следующие направления деятельности.

1. Формирование у будущих специалистов гражданской и педагогической ответственности, правового самосознания, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

2. Развитие профессиональной направленности личности в образовательном процессе.

3. Переориентация содержания образования на развитие личности (как цели и результата образования) – ее индивидуальности, системы ценностей, креативного мышления, опыта творческой деятельности, самоактуализации, самореализации, саморазвития в учебно-профессиональной деятельности.

4. Внедрение образовательных технологий, обеспечивающих развитие ценностной сферы личности студента, ее гуманистической составляющей как перспективы формирования личностного смысла, ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности.

5. Создание студенческого отряда волонтеров-профориентологов с целью привлечения студентов к организации профориентационной деятельности в школах.

6. Сопровождение процесса ориентации квалифицированным профессионально-педагогическим консультированием, прежде всего через изучение спецдисциплины «Технологии развития профессиональной карьеры», способствующей формированию компетентного отношения к профессиональной деятельности и дающей возможность определить свое место в мире профессий, найти личностный смысл в профессиональной деятельности (отсутствие специалистов-профориентологов делает проблемным такое консультирование).

7. Внедрение системы непрерывной практической подготовки, направленной на формирование у студентов профессиональных компетенций через организацию не только профессиональной практики в рамках образовательного процесса, но и внеаудиторной практической деятельности и социально-коммуникативной практики.

8. Мониторинг уровня профессиональных знаний, умений, личностно-деловых и профессионально важных качеств и психологических умений в процессе обучения.

9. Итоговый контроль с рекомендациями по трудоустройству.

### **Заключение**

В ходе исследования выявлено, что у студентов, обучающихся на специальности «Дошкольное образование», ярко выражены пять карьерных ориентаций: *«стабильность работы»*, *«интеграция стилей жизни»*, *«автономия»*, *«компетентность»*, *«предприимчивость»*. Это свидетельствует о том, что у значительной части респондентов актуализировано желание иметь стабильную, надежную работу, они испытывают потребность в безопасности, защите; карьера ассоциируется ими с общим стилем жизни, уравновешивая потребности человека, карьера для них – это способ реализации их свободы. Профессиональная компетентность является для них ценностным ресурсом, фактором успешности в решении профессиональных задач.

Однако будущие специалисты в области дошкольного образования пока не готовы решать сложные проблемы, преодолевать препятствия, сопряженные с их профессиональной деятельностью, а новизна, разнообразие и вызовы для большинства из них не имеют большой ценности.

Выявлена слабая карьерная ориентация на ценность *служения*. Основными ценностями при данной ориентации являются *«работа с людьми»*, *«служение человечеству»*, *«желание сделать мир лучше»* и т.д. На наш взгляд, данная ценностная ориентация является значимой для студентов с ярко выраженной или преобладающей склонностью к профессиям типа «человек – человек».

Полученные в ходе изучения карьерных ориентаций данные свидетельствуют о целесообразности дальнейших исследований, посвященных вопросам взаимосвязи карьерных ориентаций с компонентами профессиональной направленности, что позволило бы психологически обоснованно решать задачи повышения эффективности дошкольного образования. А это не только правильное осуществление профессионального выбора и профессиональная подготовка, но также и планирование профессиональной карьеры будущего специалиста как показатель активного личностно-профессионального развития на этапе обучения в вузе.

С целью дальнейшего совершенствования системы профориентационной деятельности в Республике Беларусь необходимо предусмотреть ее кадровое обеспечение: включение в штатные расписания учреждений образования и организаций должности педагога-профориентолога, подготовку соответствующих специалистов (педагог-профориентолог или психолог-профориентолог) в системе высшего образования).

Основной акцент следует делать на усилении упреждающего воздействия профориентационной работы в общеобразовательной и профессиональной школе. Уже в вузе можно планировать рождение педагога с большой буквы. А мотив для педагога – стро-

ить карьеру как возможность добиться признания коллег, бесконечную любовь детей, благодарность родителей. Человек, которого уважают в коллективе, знают в микрорайоне, чье имя звучит в разговорах родителей, может считать, что свою карьеру он сделал.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Vocational Development: A Framework of Research / D. E. Super [et al.]. – New York, 1957. – 391 p.

2. Гижук, Т. В. Субъективная картина карьеры как фактор профессиональной успешности педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Гижук ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2016. – 19 с.

3. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство. Построение. Эволюция. Совершенствование / Э. Шейн. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с.

4. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 21.04.2018

#### ***Kovalevich M.S. Career Orientation as a Valuable Component of Professional Training of Future Specialists in Preschool Education***

*The article presents the results of a comprehensive study of career orientations of future specialists in preschool education of Brest State A.S. Pushkin University. The study revealed that students enrolled in the specialty «Preschool education», clearly expressed five career orientations: «stability», «integration of lifestyles», «autonomy», «competence» and «entrepreneurship». As methodological recommendations, the directions of activities that solve the task of developing career orientations of future specialists are proposed.*

УДК 800 : 378 (04)

**Л.М. Максимук<sup>1</sup>, Л.Е. Левонюк<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>канд. пед. наук, доц., зав. каф. иностранных языков  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
<sup>2</sup>ст. преподаватель каф. иностранных языков  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
[e-mail: flk@brsu.brest.by](mailto:flk@brsu.brest.by)

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

*Проблема формирования профессиональной языковой личности в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе приобретает особую значимость на современном этапе развития общества в связи с расширением международных связей и вступлением Беларуси в Болонский процесс. Рассматривается понятие профессиональной языковой личности, ее структура, а также роль, которую играет в ее формировании профессионально ориентированная образовательная языковая среда, создаваемая на занятиях по иностранному языку с помощью современных компьютерных технологий и инновационных образовательных методик. Создание профессионально ориентированной образовательной среды при обучении иностранному языку рассматривается как основной фактор формирования профессиональной языковой личности обучающихся, который способствует развитию у них специальных навыков профессиональной межкультурной коммуникации.*

### **Введение**

Не вызывает сомнения тот факт, что в современных условиях жизни и деятельности общества готовность к адекватному общению с зарубежными коллегами и партнерами по трудовой деятельности является важнейшим критерием оценки профессионализма специалиста в любой сфере. В этом плане формирование профессиональной языковой личности в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе приобретает особую значимость и является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалиста. Благодаря такой подготовке у студентов должны формироваться следующие навыки:

- 1) умение говорить на иностранном языке с профессионалами в своей сфере и работать с литературой по специальности;
- 2) владение основами делового общения и соблюдение этики делового общения;
- 3) способность к критическому осмыслению полученной из текста информации;
- 4) использование приемов обобщения, анализа и оценки достоверности информации при работе с текстами по специальности.

Все вышеуказанные компоненты составляют иноязычную профессиональную компетентность личности и обеспечивают готовность выпускника университета реально использовать полученные знания в условиях профессиональной деятельности.

На современном этапе целью системы вузовского образования является формирование компетентного специалиста в определенной сфере деятельности, профессионально квалифицированного, способного к организации различных видов трудовой деятельности, владеющего навыками делового общения на иностранном языке как в устной, так и в письменной форме. В связи с этим особенно актуальным, на наш взгляд, является профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку в неязыковом вузе. Данный подход способствует формированию у обучающихся способности к коммуникации в реальных профессиональных, деловых, научных сферах и конкретных ситуациях. Кроме того, он предполагает формирование и развитие у сту-

дентов навыков и умений работы с устными и письменными текстами, извлечения полезной информации из иноязычной литературы соответствующего профиля.

Суть профессионально ориентированного обучения заключается в том, что языковые дисциплины интегрируются со специальными дисциплинами с целью получения студентами специфических знаний из сферы их будущей профессии и формирования профессионально значимых качеств личности, в том числе и профессионального языка специалиста. На наш взгляд, высокий уровень сформированности языковой личности в этом случае выступает критерием повышения профессиональной компетентности и личностного развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности конкурентоспособного специалиста.

### **Цели и задачи профессионально ориентированного подхода к формированию языковой личности студентов неязыковых специальностей**

В последние годы в теории и практике профессионально ориентированного преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах вузов большое внимание уделяется вопросам, связанным с использованием иностранного языка как инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, Е.И. Пассов).

В научной и научно-методической литературе иностранный язык как учебная дисциплина в системе высшего профессионального образования раскрывается авторами с различных позиций: проблемы обучения иностранному языку в высшей школе как средству общения (И.Л. Бим, Н.Н. Гез, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, И.В. Карпов); проблемы формирования коммуникативных умений средствами иностранного языка (И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов); формирование профессиональной направленности (Л.Ш. Гегечкори, Н.И. Гез, М.А. Давыдова, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, И.И. Халеева); коммуникативный подход в обучении иностранному языку (И.Л. Бим, А.Н. Леонтьев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова).

В настоящее время в педагогической науке разработано достаточное количество моделей обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Так, например, Л.Е. Алексеева предложила модель процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов неязыковых факультетов, которая представлена следующим образом: задание – звено – этап. Автор исходит из того, что модель каждого занятия или нескольких занятий, тематически объединенных в отдельный блок, состоит из ряда этапов: ознакомление, тренировка и речевая практика. Каждый этап предлагается расширить введением звеньев учебного процесса более мелких, чем этап. Включение в модель этих звеньев обеспечивает формирование и тренировку речевых знаний и навыков. Каждое звено, в свою очередь, нацелено на выполнение ряда заданий, объединенных одним конкретным требованием. Результативность использования предложенной автором модели в образовательном процессе зависит от того, насколько верно преподаватель выберет приемы обучения исходя из психологических особенностей и манеры поведения студентов [1].

По-иному представлена обобщенная модель профессионального педагогического общения, способствующая формированию коммуникативных способностей студентов неязыковых специальностей Л.А. Хохленковой. Основу ее модели составляет интенсивно-коммуникативное профориентированное обучение устной и письменной коммуникации, которое состоит из двух блоков: блок 1 – информационно-теоретический (включает описательную характеристику высокопрофессиональной личности педагога, составление психологического портрета обучающегося, создание мотивации учебной деятельности, учет роли невербальных средств коммуникации, создание положитель-

ного эмоционального фона); блок 2 представлен речедетельностным компонентом лингводидактической модели обучения иностранным языкам [10].

Особый интерес, на наш взгляд, представляет разработанная З.И. Конновой теоретическая модель процесса развития профессиональной иноязычной компетенции специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе. Фундаментом ее служит целостная система непрерывной языковой подготовки, включающая все уровни обучения (бакалавр – специалист – магистр) и нацеленная на развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста. Основными компонентами данной модели являются мотивационно-ценностный, содержательный, процессуально-управленческий, коммуникативный. Особое внимание автор уделяет роли содержательного компонента в структуре иноязычной профессиональной компетенции [6].

Однако, по нашему мнению, ни одна из рассмотренных моделей обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов не является универсальной. В большинстве случаев они носят узкопрофильный характер.

Проведенный анализ научных и научно-методических источников показал, что термин «профессионально ориентированное обучение» употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а в последнее время и на общение в сфере профессиональной деятельности. Современный профессионально ориентированный подход к обучению иностранному языку предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности.

### **Понятие профессиональной языковой личности и ее структура**

Понятие «языковая личность» появилось в науке сравнительно недавно, однако эта тема по-прежнему вызывает повышенный интерес исследователей. В данной статье под языковой личностью вслед за Ю.Н. Карауловым мы понимаем «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые могут различаться степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [5, с. 3–8].

В условиях профессиональной коммуникации формируется особый тип языковой личности – профессиональная языковая личность, т.е. языковая личность, которая «раскрывается в особенностях производимых ею языковых единиц и целостных текстов, в своеобразии принадлежащего личности профессионального дискурса, подчиненного целям и задачам профессиональной деятельности» [3, с. 14]. Мы полагаем, что такая формулировка позволяет выделить в изучении языковой профессиональной личности следующие аспекты: психологический, лингвистический, социальный.

Психологический аспект определяется процессом восприятия и продуцирования человеком профессиональных иноязычных текстов (письменных и устных), представляет его как субъект профессиональной коммуникации, обладающий уникальными характеристиками личности. Лингвистический аспект проявляется в системно-структурной организации профессиональных текстов. Профессиональные тексты закрепляют на языковом уровне профессиональную картину мира как результат отражения субъектом объективной действительности, что обуславливает психологический взгляд на языковую профессиональную личность [3, с. 17]. Социальный аспект позволяет рассматривать носителя языковой профессиональной личности как субъекта социальной межкультурной профессиональной коммуникации. И, наконец, выделение цели в текстах

дает возможность охарактеризовать языковую профессиональную личность с позиции иноязычной речевой деятельности.

Так как профессиональная языковая личность формируется и развивается в речевой деятельности, то для более детального изучения данного феномена необходимо рассмотреть понятие профессионального дискурса. Если определить дискурс как процесс языковой деятельности в совокупности с экстралингвистическими (психологическими, социокультурными, прагматическими и др.) факторами, то профессиональный дискурс соответственно понимается как процесс речевой деятельности, обусловленный профессиональной деятельностью говорящего – совокупностью устных и письменных текстов, порожаемых языковой личностью специалиста в иноязычной профессиональной коммуникации.

Участвуя в профессиональном дискурсе, языковая личность, с одной стороны, отражает в нем свои индивидуальные особенности, а с другой – сфера профессиональной деятельности (действия в конкретной коммуникативной ситуации, организация и условия общения) требует от языковой личности выбора коммуникативных стратегий и строго определенных языковых средств, которые в данной области выступают в качестве условий успешной коммуникации, в то время как индивидуальность языковой личности «уступает место профессиональной необходимости» [9, с. 153].

Характеризуя структуру языковой личности, Ю.Н. Караулов выделяет в ней три уровня:

- 1) вербально-семантический (структурно-языковой), который отражает степень владения обучающимся языком повседневного общения;
- 2) лингво-когнитивный, включающий в себя понятия, идеи, концепты, образующие уникальную для каждого «картину мира», которая отражает иерархию ценностей;
- 3) прагматический (мотивационный), содержащий цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности языковой личности, которые «обеспечивают закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире» [5, с. 6].

Нам представляется возможным в структуре языковой профессиональной личности выделить следующие уровни: коммуникативно-компетентностный, лингво-когнитивный и мотивационный. В основе формирования структуры языковой личности применительно к профессиональной деятельности лежат следующие факторы:

- 1) грамматическая и словарная основа профессионального языка не отличается от языка, используемого в повседневной жизни, что не позволяет отнести профессиональный язык к целостной системе коммуникации [7, с. 17];
- 2) опорой для усвоения специальной терминологии представляет уже сформированный уровень владения иностранным языком;
- 3) в профессиональном взаимодействии субъекты общаются, исходя из требований профессиональной роли, что не предполагает использование быденного языка.

На наш взгляд, нет необходимости в отдельном выделении вербально-семантического уровня при характеристике языковой профессиональной личности. Здесь мы можем сослаться на слова Ю.Н. Караулова, который говорил, что корни языковой личности лежат в тезаурусе.

Приобщение человека к той или иной профессиональной сфере обеспечивает овладение специальным языком и речью как основными регуляторами профессиональной деятельности. Еще Л.С. Выготский отмечал, что, лишь будучи усвоенным, язык становится частью личности и может проявить свою сущность как часть деятельности [2, с. 33]. Если профессию охарактеризовать как вид деятельности, являющейся источником существования и требующей наличия определенных знаний, умений и навыков, то можно сказать, что в профессиональной деятельности речь идет не о лексиконе,



а только о тезаурусе языковой личности, характеризующем человека как профессионала со стороны языка. Здесь рассматривается не только степень владения языковыми знаниями и умениями, но и основанная на приобретенных профессиональных знаниях, интеллектуальном опыте, ценностях и наклонностях «способность оречевлять и самостоятельно реализовывать профессиональную деятельность» [9, с. 153]. Такая характеристика отражает языковую профессиональную компетентность субъекта, его речевой портрет, который является важнейшей характеристикой профессиональных качеств языковой личности.

Нам представляется необходимым охарактеризовать и формирование языковой (коммуникативной) компетентности, которая рассматривается как категория, принадлежащая сфере отношений между знанием и практической деятельностью человека. Р. Кэмпбелл и Р. Уэлс определяют языковую способность или компетенцию как «способности понимать и порождать высказывания не столько грамматически правильные, сколько соответствующие контексту, в котором они проявляются» [9, с. 155]. Такое определение позволяет нам понимать профессиональную коммуникативную компетентность как совокупность способностей успешно осуществлять профессиональное общение в соответствии с целями и задачами профессиональной деятельности на основе приобретенных специальных знаний, умений и навыков. Таким образом, в структуру языковой профессиональной личности вводится коммуникативно-компетентностный уровень.

Другой уровень – лингво-когнитивный – отражается в профессиональной картине мира, которая выражена тезаурусом, а также образом профессионального мира субъекта.

Следующий уровень языковой профессиональной личности – мотивационный – представлен системой побудительных факторов, обуславливающих пристрастность языкового профессионального сознания субъекта как преломленного отражения объективной действительности [9, с. 155].

Итак, структура языковой профессиональной личности включает три уровня, каждый из которых необходимо развивать в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе с целью формирования профессионально-компетентного специалиста.

Одна из первостепенных задач профессионально ориентированного обучения – сформировать в каждом студенте уникальную языковую личность, творческую, свободно владеющую правильной и чистой, содержательной и логичной, богатой и выразительной иноязычной речью. Именно такая личность востребована в современном обществе, особенно в профессиональной сфере межкультурной коммуникации.

По нашему мнению, специфика профессионально ориентированного подхода в преподавании иностранных языков заключается в том, что развитие языковой личности студента происходит в первую очередь через погружение в сферу профессиональных знаний, через специфику его будущей профессии. В таких условиях происходит формирование профессиональной языковой личности, основными компонентами которой являются освоение профессионального тезауруса, понимание и принятие профессионального образа жизни, усвоение стиля профессионального общения и формирование собственного речевого стиля.

Очевидно, что формирование профессионального тезауруса – задача непростая, т.к. в данном случае подразумевается развитие умений распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей профессиональной общности. Освоить определенный массив знаний о профессиональной картине мира – значит выйти на лингво-когнитивный (тезаурусный) уровень профессиональной языковой личности. Основная задача при подготовке активного участника профессиональной иноязычной коммуникации, умеющего пользоваться профессиональным языком как средством профессионального общения, – научить его правильно понимать носителя профессионального языкового, являющегося представителем другой культуры.

Используя понятия профессиональной языковой картины мира и профессионального тезауруса личности как способа организации профессиональных знаний, мы можем утверждать, что понять какую-нибудь фразу или текст можно лишь после того, как она пропущена через профессиональный тезаурус, соотнесена с профессиональными знаниями, и найдено соответствующее ее содержанию место в профессиональной картине мира. При этом процесс обучения профессиональному языку предполагает прохождение через все уровни структуры языковой профессиональной личности, в ходе которого меняются его качественные характеристики, наполняясь на каждом уровне собственным содержанием и развиваясь в соответствии с целями обучения.

Взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное профессиональное и когнитивное развитие студентов, являясь средством и результатом формирования профессиональной языковой личности, призвано, на наш взгляд, помочь обучающимся:

- 1) понять и усвоить профессиональный образ жизни представителей страны изучаемого языка;
- 2) употреблять иностранный язык во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях профессионального общения;
- 3) расширить «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к «профессиональной языковой картине мира» носителей изучаемого иностранного языка;
- 4) сформировать свой собственный речевой стиль поведения, который будет демонстрировать уникальность языковой личности и позволит занять достойное место среди профессионалов в определенной области.

Познание, навыки и умения, развитие и самосовершенствование являются звеньями одной цепи, связанными с формированием личности как субъекта общества. Вместе с тем когнитивные аспекты функционирования личности и интеллект человека проявляются прежде всего в языке. По мнению А.А. Леонтьева, языковая личность складывается из способности человека осуществлять различные виды речемыслительной деятельности и использовать разного рода коммуникативные роли в условиях социального взаимодействия людей друг с другом и окружающим их миром [8, с. 287]. Поэтому можно сделать вывод, что профессиональная языковая личность – это категория, подразумевающая такие качества личности индивидуума, как творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по профессиональному общению. По нашему мнению, профессиональная языковая личность – это идеал, достижение которого в условиях вуза вряд ли возможно в полном объеме, т.к. на изучение иностранного языка отводится недостаточное количество часов.

Принятие профессиональной языковой личности в качестве исходной модели и ее структурная организация позволяют ставить вопрос об уровнях владения иностранным языком в профессиональной сфере, достигаемых человеком в процессе его обучения в вузе и дальнейшей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, модель профессиональной языковой личности позволяет раскрыть условия осуществления личностно развивающих возможностей процесса обучения профессиональному иностранному языку и получить полное представление о механизмах овладения студентами профессиональным языком в учебных условиях. Известно, что личность представляет собой устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивида как члена определенного общества. Следовательно, если речь идет о личностно развивающих возможностях процесса обучения профессиональному языку, то имеется в виду развитие личности в целом, как ее некогнитивных аспектов (эмоциональных характеристик, воли и т.д.), так и интеллектуальных (когнитивных), которые проявляются прежде всего в языке и исследуются через язык.

Таким образом, чем больше сходства в образах профессионального сознания двух и более носителей профессионального языка, тем более полным будет их взаимо-

понимание в условиях профессиональной коммуникации. Именно поэтому очень важно сформировать у студентов готовность к глубокому осмыслению профессиональной составляющей того иностранного языка, который они изучают. При этом необходимо учитывать все осуществляемые студентами преобразования как в устной, так и в письменной форме (лексические, семантические, грамматические, когнитивные и интенциональные), относящиеся к разным уровням организации профессиональной языковой личности. Мы считаем, что осуществление данной задачи возможно при условии создания на занятиях по иностранному языку профессионально ориентированной обучающей среды для формирования профессиональной языковой личности.

### **Понятие профессионально ориентированной обучающей среды и основные принципы ее формирования на занятиях по иностранному языку**

Проблема создания профессионально ориентированной обучающей среды не является новой в педагогической науке. В разное время эту проблему рассматривали в своих трудах В.В. Гусев, М.В. Кларин, М.С. Чванова, Н.Ф. Маслова и другие ученые. Используя профессионально ориентированный подход к обучению, В.В. Гусев и Н.Ф. Маслова предлагают создать на занятиях образовательную среду, основанную на интеграции социально-развивающих и профессионально ориентированных технологий обучения, обеспечивающих реализацию студентами своей познавательной активности в различных видах учебной деятельности [9, с. 152]. М.С. Чванова предлагает иной подход к формированию обучающей среды, который основывается на понятии «профессионально ориентированной информационно-учебной среды».

Профессионально ориентированная языковая среда – это совокупность, с одной стороны, средств и технологий сбора, накопления, передачи, обработки и распределения учебной и профессионально ориентированной информации, а с другой – условий, способствующих возникновению и развитию информационного взаимодействия между преподавателем, обучающимися и средствами информационно-коммуникационных технологий [11, с. 153].

В.А. Доманский предлагает рассматривать образовательную среду как систему взаимосвязанных уровней:

- 1) глобальный уровень (общемировые тенденции развития культуры, экономики, политики, образования, глобально-информационные сети);
- 2) национальный уровень (образовательная политика, культура, система национального образования в отдельной стране);
- 3) региональный уровень (образовательная политика региона, стратегии, инновации, традиции и т.д.);
- 4) локальная среда (образовательное учреждение, микрокультура, микроклимат, ближайшее окружение, семья). Именно локальная образовательная среда оказывает наиболее сильное влияние на становление и развитие человека [4, с. 14].

По нашему мнению, для успешного формирования профессиональной языковой личности в неязыковом вузе необходимо стремиться к созданию специальной профессионально ориентированной обучающей среды на занятиях по иностранному языку. Важную роль играет ее наполнение специальным профессионально ориентированным содержанием, отвечающим требованиям подготовки конкретных специалистов.

Мы выделили следующие основополагающие принципы создания профессионально ориентированной среды на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе:

- 1) обучающийся определяется как субъект познания;
- 2) ориентация студентов на самообразование и саморазвитие;

3) учет индивидуальных психологических и психофизиологических особенностей студентов, а также их коммуникативных особенностей, опора на их субъективный опыт (лично ориентированный подход к обучению);

4) обучение иностранному языку в контексте будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Для создания специальной профессионально ориентированной обучающей среды на занятиях по иностранному языку целесообразно использовать метод педагогического моделирования, при помощи которого можно рассмотреть каждую из ее составляющих в их единстве и взаимодействии.

Хотя модели, используемые в процессе обучения, на наш взгляд, не в полной мере отражают содержание реальной действительности, они представляют собой образы изучаемых объектов и явлений с наиболее важными их чертами и характеристиками. Таким образом, модель можно определить как идеальный объект, или аналог, реально существующих феноменов. Модель фиксирует лишь основу изучаемых явлений или процессов при отсутствии лишней детализации, непредсказуемых случайностей и второстепенных моментов, что позволяет сделать даже самый сложный объект доступным для изучения.

Мы считаем, что специально создаваемая профессионально ориентированная обучающая среда на занятиях по иностранному языку включает в себя пять самостоятельных и в то же время взаимосвязанных и взаимозависимых моделей, которые входят в состав интегральной модели специалиста, готового к профессиональной межкультурной коммуникации.

1) Модель специалиста, которая отражает требования к фундаментальной, теоретической, специальной и прикладной подготовке, значимым профессиональным качествам выпускника вуза.

2) Модель учебной дисциплины «Иностранный язык», которая включает учебные цели, особенности профессионально ориентированной системы знаний, умений и навыков, степень и глубину изучения предметной области, информационную емкость и дидактические требования: научность содержания, систематичность, последовательность обучения, наглядность и т.д.

3) Модель управления процессом обучения, учитывающая особенности реализации преподавателями разработанной технологии обучения (особенности метода обучения и педагогической теории, на которой этот метод базируется; соответствие способа подачи учебного материала требуемому дискретному уровню обучения; набор стратегических возможностей технологии обучения: изменение темпа изучения и сложности предлагаемого учебного материала, учет индивидуальных характеристик студента).

4) Модель обучающегося, которая представляет собой определенный анализ личности студента, что позволяет преподавателю анализировать и учитывать в своей педагогической деятельности психофизиологические и социально-психологические качества обучающегося, предысторию обучения, уровень базовых и текущих знаний, навыков и умений, характеризующих его учебно-познавательную деятельность, динамику формирования значимых профессиональных качеств для осуществления иноязычного общения.

5) Модель обучающегося, которая учитывает личностные особенности самого преподавателя: профессиональные педагогические качества, глубину знания предметной области преподаваемой дисциплины, владение современными методами и технологиями обучения, информационную культуру и др.

Под моделью деятельности в педагогике понимают системное описание субъекта деятельности и связанных с ним объектов и сред, в которых она осуществляется. Необходимо подчеркнуть, что модель деятельности, являясь своего рода эталоном форми-

рования значимых профессиональных качеств будущего специалиста, позволяет трансформировать общие цели и содержание образования в дидактические цели и содержание, реализуемые в учебных программах по иностранному языку соответствующих высших учебных заведений. В этом случае, исходя из требований системно-деятельностного подхода, обучение по дисциплине «Иностранный язык», как и по любой другой дисциплине, преподаваемой в неязыковом вузе, должно осуществляться в строгом соответствии с конечными целями подготовки специалиста конкретного профиля. Следовательно, модель специалиста выступает своеобразной основой для проектирования и конструирования соответствующих технологий обучения, а значит, и информационно-технологического обеспечения образовательного процесса в целом. Таким образом, при создании на занятиях по иностранному языку специальной профессионально ориентированной обучающей среды преподавателю необходимо в соответствии с требованиями нормативно-функциональной модели специалиста, подготовка которого ведется в данном вузе, последовательно разработать все названные модели.

### **Заключение**

В данной статье мы рассмотрели сущность и задачи профессионально ориентированного подхода к обучению иностранному языку будущих специалистов, а также раскрыли понятие профессиональной языковой личности и роль, которую играет в ее формировании профессионально ориентированная образовательная языковая среда. Исходя из вышеизложенного, сделаем следующие выводы.

1. Создание профессионально ориентированной образовательной среды на занятиях по иностранному языку является важным фактором, влияющим на формирование профессиональной языковой личности студента.

2. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции языковой личности начинается со знакомства со специальной литературой на занятиях по иностранному языку посредством приобщения студентов к профессиональному дискурсу и продолжается в течение последующей трудовой деятельности (непрерывное образование).

3. Уровень сформированности профессионального языкового сознания специалиста отражает его коммуникативную компетентность. Использование новейших компьютерных технологий на занятиях по иностранному языку делает возможным приобщение студентов к профессиональной картине мира через процесс коммуникации со специалистами-практиками и преподавателями-профессионалами страны изучаемого языка (видеолекции, телемосты, совместные проекты и видеоконференции), что является одним из этапов становления языкового сознания обучающегося. На этом этапе происходит формирование и усвоение профессионального тезауруса.

Мы считаем, что дальнейшее изучение феномена профессиональной языковой личности, ее атрибутивных признаков, поиски путей ее формирования посредством создания профессионально-ориентированной языковой среды на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе являются важнейшими задачами подготовки конкурентоспособных специалистов.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Алексеева, Л. Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. Е. Алексеева. – СПб., 2002. – 313 л.

2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1996. – 248 с.

3. Голованова, Е. И. Профессиональная языковая личность: принципы и параметры лингвистического описания / Е. И. Голованова. – Челябинск : Энциклопедия, 2009. – 85 с.
4. Доманский, В. А. Современная школа – локальная культурно-образовательная среда самореализации развивающейся личности / В. А. Доманский // Образование: ресурсы развития. Вестн. Ленинг. обл. ин-та развития образования. – 2012. – № 1. – С. 13–19.
5. Караулов, Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1989. – 236 с.
6. Коннова, З. И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / З. И. Коннова. – Калуга, 2003. – 36 с.
7. Кубиц, Г. В. Профессионализация языковой личности (на примере юридического дискурса) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Г. В. Кубиц. – Челябинск, 2005. – 45 с.
8. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 285 с.
9. Мыскин, С. В. Языковая профессиональная личность / С. В. Мыскин // Филол. науки. Вопр. теории и практики. – 2013. – № 12 (30), ч. 1. – С. 150–157.
10. Хохленкова, Л. А. Технология профессионального педагогического общения при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. А. Хохленкова. – Тольятти, 2000. – 310 л.
11. Кластерная модель инновационного развития университета / В. М. Юрьев [и др.]. – Тамбов : Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2008. – С. 23–48.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 07.12.2018

***Maksimuk L.M., Levonyuk L.Ye. Formation of the Student's Language Personality in the Framework of the Professionally Oriented Approach to Foreign Languages Teaching at the Non-Linguistic University***

*The article deals with the issue of the formation of a professional language personality in the process of foreign languages teaching at the non-linguistic University, which acquires special significance at the present stage of the development of the society. The concept of a professional language personality, its structure, as well as the role played in its formation by a professionally oriented educational language environment, is considered. Particular attention is paid to the use of a professionally oriented approach to the formation of a language personality in the process of teaching a foreign language at the non-linguistic higher school. Creation of a professionally oriented educational environment while teaching a foreign language is considered to be the main factor in the formation of students' professional language personality, which promotes the development of special skills of professional intercultural communication.*

УДК 37.013.77

**М.В. Белоусова<sup>1</sup>, Д.Л. Нефедьева<sup>2</sup>, М.А. Уткузова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>канд. мед. наук, доц., доц. каф. психотерапии и наркологии  
Казанской государственной медицинской академии

<sup>2</sup>канд. мед. наук, доц. каф. реабилитологии и спортивной медицины,  
зав. отделением восстановительного лечения и развития  
Детской республиканской клинической больницы

Министерства здравоохранения Республики Татарстан

<sup>3</sup>канд. мед. наук, доц., доц. каф. детской неврологии  
Казанской государственной медицинской академии

e-mail: [belousova.marina@mail.ru](mailto:belousova.marina@mail.ru); [utkuzova.marina@gmail.com](mailto:utkuzova.marina@gmail.com)

## **МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКА В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ НЕДОНОШЕННОГО РЕБЕНКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ**

*Обсуждаются проблемы коррекции нарушений психомоторного развития у детей, родившихся недоношенными, с использованием технологий Монтессори-педагогике в программах комплексной абилитации. Показана необходимость стимуляции сенсомоторных, когнитивных и речевых функций у недоношенного ребенка в раннем возрасте. Обоснована эффективность применения международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья для планирования и оценки эффективности абилитации.*

### **Введение**

В связи с интенсивным развитием высоких технологий, активным пролонгированием патологической беременности, изменением критериев живорожденности в последние годы в Российской Федерации увеличилось количество детей, рожденных недоношенными. Основными медико-социальными проблемами для данной категории пациентов являются высокий уровень инвалидизации и нарушения развития, что обуславливает актуальность изучения факторов, влияющих на моторное развитие, когнитивные функции и речь, активное внедрение методов психолого-педагогической коррекции в комплексной абилитации недоношенного ребенка.

### **Теоретические основания процесса абилитации и коррекции нарушений психомоторного развития недоношенного ребенка**

Формирование любой функциональной системы в онтогенезе начинается с реализации генетической программы и запуска пейсмекерных генов, обеспечивающих афферентно-независимый дебют ее развития. В последующем для создания полноценных поведенческих актов и двигательных программ необходим контакт с афферентно-зависимыми командными системами нейронов. Существенным препятствием для инициации и реализации генетической программы развития является массивное повреждение структур головного мозга (более 30–50 %) [1]. Таким образом, развитие обеспечивается и биологическими механизмами в рамках генетической программы, и влиянием внешней среды, предусмотренными эволюцией.

У недоношенных детей нарушения развития (моторного, когнитивного, речевого, эмоционального) диагностируются с высокой частотой в 40 % наблюдений [2]. Актуальным и патогенетически значимым является выявление факторов риска, оказывающих влияние на развитие недоношенного ребенка. Если на ранних этапах онтогенеза большое значение имеют соматические риски, связанные, прежде всего, с незрелостью органов и систем недоношенного, то в дальнейшем на первый план выходят психосоци-

альные риски, т.е. риски, связанные с внешней средой, с коммуникативной, речевой и социальной активностью окружения, с сенсорной обогащенностью окружающей обстановки, с формированием детско-материнской привязанности [3].

Исходя из вышеизложенного планирование абилитации недоношенных детей должно носить системный характер, учитывать сроки созревания функциональных систем и касаться всех аспектов функционирования младенца. Подобный подход лучше всего реализуется с помощью международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) [4]. Вмешательство, выстроенное в рамках данной модели, ориентируется не столько на дефицит, который имеется у ребенка, сколько на активность и участие, т.е. деятельность, которая может быть реализована в данных обстоятельствах. Критериями качества жизни в этом случае становятся домены основных категорий жизнедеятельности, прежде всего способности к обучению, передвижению, самообслуживанию, ориентации и общению [4; 6–9]. Существует динамическое взаимодействие и синергетическое взаимовлияние между составляющими МКФ: вмешательство на уровне одного элемента (например, факторов окружающей среды) может потенциально изменить другие элементы (например, активность и участие) [10].

Как свидетельствуют современные литературные источники, данный подход широко используется в мире, в том числе и для создания программ абилитации для недоношенных детей. Так, например, во все программы абилитации в настоящее время включается стимуляция отношений в диаде «мать – дитя» и профилактика аффективных расстройств у матери, поскольку материнские симптомы депрессии являются предиктором нарушений коммуникативного и эмоционального развития ребенка [11–14]. Таким образом, вовлечение родителей в процесс абилитации, психокоррекционная работа с семьей – компоненты единого системного подхода, нашедшего свое отражение в МКФ.

С возрастом роль факторов контекста становится более значимой. Поэтому организация обучающей, сенсорно-обогащенной и когнитивно-насыщенной среды является одной из первоочередных задач абилитации, так же как интеграция абилитационных технологий в повседневную жизнь ребенка.

По мере созревания мозговых структур и последовательного развития (включения) ряда функций необходимо создавать предпосылки для возникновения межсистемных, иерархически построенных церебральных интеграций [15]. Например, созревание анализаторных систем, формирование центров гнозиса и межмодальных сенсорных связей является обязательным условием для построения и реализации двигательных задач, поскольку без сенсорного контроля невозможен даже самый малый интервал произвольного движения [16]. Развитие сенсорных систем особенно важно для ребенка, рожденного недоношенным, поскольку на базе их активного созревания и функционирования происходит формирование когнитивного потенциала ребенка. Активация анализаторных систем способствует формированию модально специфического гнозиса. Сенсорное восприятие закладывает фундамент памяти, позже – простейших, наглядно осуществляемых операций мышления, которые, в свою очередь, становятся основой для развития вербального и невербального интеллекта. В современной нейрореабилитации парадигма по обогащению окружающей среды считается перспективной и расценивается как неинвазивная стратегия стимуляции новорожденных с патологией нервной системы [17]. В сущности, большинство методов абилитации несут в себе компонент обучения и направлены на создание условий для развития какой-либо функции и появления соответствующего поведенческого акта или навыка.

### **Лечебная педагогика Монтессори в абилитации недоношенных детей**

Лечебная педагогика Монтессори зародилась на стыке медицины и педагогики. Одно из основных направлений – обучение детей с ограниченными возможностями.



Это эффективная помощь ребенку в преодолении расстройств движения, речи, интеллектуальных и поведенческих функций, нарушений коммуникации и социализации. При работе по методу М. Монтессори используется специальный дидактический материал, который разработан с учетом физиологических особенностей организма ребенка, его сензитивных периодов и этапов развития. Работая с материалом, ребенок последовательно проходит все этапы процесса психического развития от чувственного восприятия к абстрактному мышлению, развивая свои практические умения, органы чувств, математическое и речевое мышление, представления об окружающем мире.

Педагогическая система Монтессори выстраивает соответствующую предметную среду и обучает через деятельность (активность и участие), опосредованно влияя на развитие функций (особенно речевых и когнитивных). Монтессори-терапия реализует блок абилитационных целей за счет самостоятельного изучения ребенком свойств предметов, сенсорного обучения с формированием межмодальных связей, развития моторики (от элементарного движения – до полноценного двигательного автоматизма), формирования навыков самообслуживания и т.д. Монтессори-терапия крайне востребована в абилитации недоношенных и с целью стимуляции психомоторного развития, и в комплексном лечении неврологических заболеваний.

На базе Детской республиканской клинической больницы Министерства здравоохранения Республики Татарстан функционирует единая трехэтапная централизованная система лечения и наблюдения за восстановлением и развитием пациентов биологической группы риска. На первых двух этапах дети получают медицинскую помощь в условиях отделений реанимации и патологии новорожденных, специализированных отделений больницы и отделения медицинской реабилитации для больных с заболеваниями нервной системы. Третий этап лечения проходит в амбулаторно-поликлиническом отделении восстановительного лечения и развития, которое оказывает медицинскую помощь в рамках мероприятий по диагностике и профилактике нарушений развития, комплексной абилитации детей раннего возраста (от одного месяца до четырех лет). Работа с пациентом на третьем этапе определяется рядом последовательных действий:

- 1) первичный осмотр ребенка врачом-неврологом, определение реабилитационного потенциала с позиций МКФ и оценка уровня психомоторного развития;
- 2) планирование состава мультидисциплинарной команды и определение ключевого специалиста, отвечающего за организацию лечебного процесса (команда является динамической структурой и может включать в себя невролога, педиатра, дефектолога, офтальмолога, врача лечебной физкультуры, физиотерапевта, психолога, педагога-дефектолога и при необходимости других специалистов);
- 3) разработка индивидуальной программы абилитации, катamnестическое наблюдение (с планированием повторных консультаций);
- 4) комплексная абилитация в дневном стационаре отделения при наличии показаний (курс лечения в среднем 12–15 дней) с составлением индивидуального плана мероприятий, где фиксируются все этапы и методы абилитации;
- 5) оценка эффективности процесса абилитации, мониторинг психомоторного развития ребенка.

Используемые методы абилитации реализуются последовательно в зависимости от этапа онтогенеза. В первые три месяца, скорректированного по сроку возраста гестации, они включают в себя мультисенсорную стимуляцию, стимуляцию симметричной флексорной позы, преодоление гравитации, снижение нагрузки с органов и тканей, стимуляцию взаимоотношений в диаде «мать – дитя», тактильно-кинестетическую стимуляцию ладоней и стоп и т.д. [14; 18–20]. Затем программа расширяется: добавляется стимуляция поворота со спины на живот, стимуляция моторики кисти и вокализаций, формирование полей зрения, организация движений в поле земного тяготения через по-

лучение статокинетического опыта [10; 16; 20]. В дальнейшем все большее значение приобретает работа в системе Монтессори: когнитивная стимуляция, стимуляция речи, контроля и координации движений, сенсорное воспитание, методы коррекции речевых и двигательных нарушений с помощью биологической обратной связи.

Комплексная абилитация включает медикаментозную коррекцию и физическую реабилитацию (массаж, различные методы лечебной физкультуры, фитбол, механотерапию, невесомость и вибромассаж, физиотерапевтические и тепловые процедуры).

За период 2013–2017 гг. в отделении восстановительного лечения и развития наблюдалось 1 755 недоношенных пациентов. Средний гестационный возраст составил  $28,8 \pm 2,1$  недели, вес при рождении –  $1\,271,4 \pm 456,3$  г, т.е. все дети родились с очень низкой или экстремально низкой массой тела. Комплексную абилитационную терапию получил 1 541 ребенок, из них 23,5 % – повторно. Занятия по системе Монтессори входили в комплексную реабилитационную программу (6–8 занятий на курс). У пациентов, чье неврологическое состояние было более стабильным (2,1 %), Монтессори-терапия использовалась изолированно, без применения других терапевтических методик.

У всех детей изучалось состояние двигательной функции (крупная и мелкая моторика), перцептивных функций (зрительное и слуховое восприятие), функции речи (экспрессивной и импрессивной) и когнитивное развитие [21]. Значения скорректированных по сроку гестации психических функций (перцепция, экспрессивная и импрессивная речь, когнитивный потенциал, особенности эмоциональной сферы) были переведены в единую шкалу МКФ. Нарушение структур, функций, активности и участия оценивалось с помощью известных шкал или международных классификаций. Нейромышечные и связанные с движением функции (мышечная сила и мышечный тонус) оценивались посредством использования шкалы Комитета медицинских исследований и Модифицированной шкалы спастичности Ашворт [22; 23]. Для оценки активности и участия в категориях «мобильность», «самообслуживание», «ориентация», «общение» и «обучение» использовались специальные шкалы МКФ, адаптированные для ребенка раннего возраста [5–9]. Оценка проводилась до и после курсов абилитации.

Статистический анализ полученных результатов проводился при помощи программного обеспечения Excel. Определялась нормальность распределения, рассчитывались средние величины, ошибки средних.

Данные в тексте представлены в виде  $M \pm SD$ , где  $M$  – среднее арифметическое,  $SD$  – стандартное отклонение. За критический уровень значимости принималось  $p < 0,05$ .

Степень ограничений способности к передвижению составила в среднем 20,1 %, способности к самообслуживанию – 10,5 %, способности к ориентации – 12,7 %, к общению – 11,6% и способности к обучению – 12,4 %. Динамика изменений до и после курса реабилитационной терапии представлена в таблице.

Таблица. – Динамика основных категорий жизнедеятельности до и после курса реабилитационной терапии на основе международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья

Категории жизнедеятельности	Общий определитель в категории ( $M \pm SD$ )		Достоверность (p)
	До курса реабилитационной терапии	После курса реабилитационной терапии	
Мобильность	$1,2 \pm 0,9$	$0,34 \pm 0,3$	$p < 0,001$
Самообслуживание	$0,9 \pm 0,5$	$0,6 \pm 0,8$	–
Ориентация	$1,3 \pm 0,5$	$0,6 \pm 0,2$	$p < 0,05$
Общение	$1,4 \pm 0,5$	$1,1 \pm 0,7$	–
Обучение	$1,1 \pm 0,6$	$1,0 \pm 0,9$	–

Таким образом, после курса абилитации с использованием технологий Монтессори-педагогике у детей раннего возраста, рожденных недоношенными, статистически достоверно улучшились интегративные показатели мобильности и ориентации. Другие параметры (без статистически значимых отличий) также имели положительную тенденцию к достижению оптимального для данного возраста результата.

После проведенных занятий отмечалась устойчивая положительная динамика в развитии когнитивных, речевых функций и моторных навыков, хоть и не получившая статистически достоверного подтверждения, но отчетливо заметная родителям и коррекционным педагогам, проводившим занятия с детьми. Возросла мотивационная установка к занятиям: дети начинали проявлять к ним живой интерес, активнее выражали собственное мнение, подкрепляя его вербальной аргументацией, быстрее принимали собственное решение; их внимание стало более устойчивым во время занятий и игр, у них сформировались новые двигательные программы и бытовые навыки. У детей увеличился объем активного словаря и наблюдалось значительное улучшение когнитивных функций речи (частота нарушений до лечения составляла 32,7 %, после лечения – 13,6 %,  $p < 0,05$ ).

### **Заклучение**

Комплексная абилитация с использованием системы Монтессори является эффективным инструментом стимуляции развития недоношенного ребенка и адаптации его к социальным условиям посредством увеличения степени вовлеченности ребенка в повседневные жизненные ситуации, а также за счет улучшения речевых функций, способностей к передвижению, самообслуживанию и ориентации.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Скворцов, И. А. Иллюстрированная неврология развития / И. А. Скворцов. – М. : МЕДпресс-информ, 2014. – 352 с.
2. Marlow, N. Full term; an artificial concept / N. Marlow // Arch Dis. Child Fetal Neonatal Ed. – 2012. – Vol. 97. – P. F158–F159.
3. Рюдигер, М. Подготовка к выписке из стационара и организация амбулаторной помощи недоношенным детям / М. Рюдигер. – М. : Мед. лит., 2015. – 96 с.
4. International Classification of Functioning, Disability and Health. – Geneva : WHO, 2001. – 105 p.
5. Определение ограничений жизнедеятельности в категории «Способность к передвижению» («Мобильность») у детей разного возраста на основе международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья : метод. рекомендации / А. А. Баранов [и др.]. – М., 2013. – 80 с.
6. Определение ограничений жизнедеятельности в категории «Способность к самообслуживанию» («Самообслуживание») у детей разного возраста на основе международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья : метод. рекомендации / А. А. Баранов [и др.]. – М., 2013. – 80 с.
7. Определение ограничений жизнедеятельности в категории «Способность к ориентации» («Ориентация») у детей разного возраста на основе международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья : метод. рекомендации / А. А. Баранов [и др.]. – М., 2013. – 80 с.
8. Определение ограничений жизнедеятельности в категории «Способность к общению» («Общение») у детей разного возраста на основе международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья : метод. рекомендации / А. А. Баранов [и др.]. – М., 2013. – 64 с.

9. Определение ограничений жизнедеятельности в категории «Способность к обучению» («Обучение») у детей разного возраста на основе международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья : метод. рекомендации / А. А. Баранов [и др.]. – М., 2013. – 96 с.
10. Аухадеев, Э. И. Новый методологический подход к реабилитации пациентов на основе международной классификации функционирования / Э. И. Аухадеев, Р. А. Бодрова // Вестн. восстанов. медицины. – 2014. – № 1. – С. 6–10.
11. The effect of kangaroo care in the neonatal intensive care unit on the physiological functions of preterm infants, maternal-infant attachment and maternal stress / E-S. Cho [et al.] // Journal of Pediatric Nursing. – 2016. – Vol. 31 (4). – P. 430–438.
12. Leib, S. Effect of early intervention and stimulation on preterm infants / S. Leib, G. Benfield, J. Guidubaldi // Pediatrics. – 1980. – Vol. 66 (1). – P. 83–89.
13. Precursors of social emotional functioning among full-term and preterm infants at 12 months: early infant withdrawal behavior and symptoms of maternal depression / V. Moe [et al.] // Infant Behavior and Development. – 2016. – Vol. 44. – P. 159–168.
14. Object engagement and manipulation in extremely preterm and full term infants at 6 months of age / M. Zuccarini [et al.] // Research in Developmental Disabilities. – 2016. – Vol. 55. – P. 173–184.
15. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учеб. пособие. / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2015. – 474 с.
16. Бернштейн, Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – М. : Медгиз, 1947. – 250 с.
17. Pepino, V. Application of tactile / kinesthetic stimulation in premature infants: a systematic review / V. Pepino, M. A. Mezzacappa // Journal de Pediatria. – 2015. – Vol. 91 (3). – P. 213–233.
18. Токовая, Е. И. Раннее нервно-психическое развитие детей, родившихся глубоко недоношенными : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.09 / Е. И. Токовая. – М., 2002. – 48 с.
19. Яцык, Г. В. Диагностика и комплексная реабилитация перинатальной патологии новорожденных детей / Г. В. Яцык. – М. : ПедиатрЪ, 2012. – 156 с.
20. Lekskulchai, R. Effect of a developmental program on motor performance in infants born preterm / R. Lekskulchai, J. Cole // Australian Journal of Physiotherapy. – 2001. – Vol. 47 (3). – P. 169–176.
21. Скворцов, И. А. Неврология развития : рук. для врачей / И. А. Скворцов. – М. : Литтерра, 2008. – 544 с.
22. Bohannon, R. Interrater reliability of a modified Ashworth scale of muscle spasticity / R. Bohannon, V. Smith // Phys. Ther. – 1987. – № 67. – P. 206–207.
23. Van der Ploeg, R. Measuring muscle strength / R. Van der Ploeg, H. Osterhuis, J. Reuvekamp // J. of Neurology. – 1984. – Vol. 231. – P. 200–203.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 28.09.2018

***Belousova M.V., Nefedieva D.L., Utkuzova M.A. Montessori-Pedagogy in Correction of Psychomotor Development Disorders of Premature Child in the Early Age***

*The article discusses the problems of correction of disturbances in psychomotor development in children born prematurely using Montessori pedagogy technologies in programs of complex habilitation. The need for stimulation of sensorimotor, cognitive and speech functions in a premature baby at an early age is shown. The effectiveness of the application of the International Classification of Functioning, Disability and Health for the planning and evaluation of the effectiveness of habilitation is substantiated.*

УДК 159.9:370:159.942-057.875

**В.М. Заика<sup>1</sup>, Т.С. Демчук<sup>2</sup>, С.А. Сурков<sup>3</sup>**<sup>1</sup>канд. пед. наук, доц. каф. легкой атлетики, плавания и лыжного спорта

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

<sup>2</sup>канд. пед. наук, доц., зав. каф. физической культуры

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

<sup>3</sup>ст. преподаватель каф. легкой атлетики, плавания и лыжного спорта

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

e-mail: <sup>1</sup>viktor.z@tut.by; <sup>2</sup>tsdemchuk@mail.ru; <sup>3</sup>sport@brsu.brest.by**РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ  
В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Поиск выхода из сложных ситуаций наряду с профессиональными знаниями требует от студента эмоциональной устойчивости. Являясь составной частью профессиональной надежности, эмоциональная устойчивость рассматривается как способность человека решать сложные и ответственные задачи в напряженной обстановке без значительного отрицательного влияния на самочувствие и эффективность деятельности. Психолого-педагогическая подготовка студента, являясь одной из сторон образовательного процесса, решает задачу формирования и совершенствования свойств личности, повышения уровня эмоциональной устойчивости.*

**Введение**

Важная задача любого обучения – организация управляемого процесса, обеспечивающего формирование необходимых качеств с учетом индивидуально-психологических особенностей личности. Когда психические нагрузки бывают слишком велики, а студент плохо управляет своим состоянием, возникает чрезмерное психическое напряжение, которое снижает эффективность деятельности и даже может привести к ее дезорганизации. Поэтому формирование эмоциональной устойчивости студентов является актуальной проблемой.

С точки зрения одних авторов, эмоциональная устойчивость, характеризуется эмоциональной невозмутимостью, нереагированием человека на эмоциогенные раздражители, ситуации [1; 2]. В соревновательной деятельности помехоустойчивость позволяет спортсменам полностью сконцентрироваться на выполнении спортивной задачи, не отвлекаясь на внешние и внутренние препятствия [3].

Другие авторы под эмоциональной устойчивостью понимают такую степень эмоционального возбуждения, которая не превышает определенной пороговой величины и даже положительно влияет на эффективность деятельности [4]. «Согласно 2-му закону Йеркса – Додсона, эта зависимость имеет сложный криволинейный характер и может быть выражена функцией в форме инвертированной V-образной кривой, где наиболее благоприятным является средний (оптимальный) уровень выраженности эмоционального состояния. Закон показывает, что положительное или отрицательное влияние эмоций на деятельность зависит от интенсивности эмоционального компонента и от степени сложности деятельности. Необходимо отметить, что неблагоприятным фактором, повышающим напряжение, является как избыток, так и недостаток информации» [5, с. 21].

Выделяются две стадии эмоциональной устойчивости: эмоциональная реактивность и эмоциональная адаптация. Смысл эмоциональной устойчивости состоит в подавлении возникших вегетативных сдвигов и саморегуляции, направленной на сохранение целесообразного поведения [6].

С точки зрения Е.П. Ильина, об истинной эмоциональной устойчивости следует говорить в том случае, когда определяются:

1) время появления эмоционального состояния при длительном и постоянном действии эмоциогенного фактора (например, время появления состояния монотонии и эмоционального пресыщения при выполнении однообразной работы); чем позднее появляются эмоциональные состояния, тем выше эмоциональная устойчивость;

2) сила эмоциогенного воздействия, которая вызывает определенное эмоциональное состояние (страх, радость, горе); чем больше должна быть сила этого воздействия (например, значимость потери или успеха), тем выше эмоциональная устойчивость человека [7, с. 232].

Эмоциональное напряжение направлено в основном на достижение успеха в выполняемой деятельности, но при чрезмерных по силе или астенических по окраске и направленности эмоциях может развиваться негативное состояние эмоциональной напряженности [8; 9]. Характер психической адаптации человека к нагрузкам определяется не только их объемом и интенсивностью, но и определенной сбалансированностью психических функций и состоянием готовности в соответствии со спецификой выполняемой деятельности [10]. Анализ материалов исследования этого состояния свидетельствует об избирательности характера формирования готовности к деятельности. Достаточно четко прослеживается зависимость адаптированности к деятельности от полноты имеющейся специализированной информации [11]. Экспериментально доказано наличие положительных и отрицательных «управляющих импульсов», возникающих в словесных отделах коры и избирательно изменяющих возбудимость зрительной и слуховой сенсорных систем человека по ходу разворачивающегося действия [12, с. 119]. Психическая готовность к деятельности – результат психолого-педагогической подготовки системы психолого-педагогических воздействий, которые применяют с целью формирования и совершенствования свойств личности, повышения уровня эмоциональной устойчивости и надежности [5].

Так как эмоциональные механизмы содержат приспособительный эффект, выступая в динамическом единстве по отношению к успеху достижения принятой цели, то эмоциональная устойчивость может быть представлена как целостный процесс эмоциональной саморегуляции напряженной деятельности [13; 14]. Саморегуляция деятельности оказывает определенное влияние на психические процессы, в том числе и переработку информации, темп работы, эффективность и надежность [5]. Следовательно, совершенствование эмоциональной устойчивости студентов будет непродуктивно без обучения их способам самоконтроля и саморегуляции.

Факты свидетельствуют, что при любом типе нервной системы можно добиваться значительных результатов в профессиональной деятельности [5]. Так, связь эмоциональной устойчивости со свойствами нервной системы выявляется только у молодых спортсменов. У опытных эмоциональная устойчивость базируется на особенностях психической организации действий [13]. Таким образом, у первых проявляется природная эмоциональная устойчивость, а у вторых – обусловленная опытом, умениями.

Разработка и внедрение методических рекомендаций для студентов по предупреждению и преодолению эмоционального стресса, базирующихся на адекватном подборе средств и методов психолого-педагогической подготовки, подтверждает актуальность настоящего исследования.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Основная цель исследования заключалась в повышении уровня эмоциональной устойчивости студентов. В исследовании участвовали студенты Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Численность выборки составила 12 студентов I курса исторического факультета и 18 студенток II и III курсов социально-педагогического факультета.

Проверка эффективности разработанных методических рекомендаций для студентов по предупреждению и преодолению эмоционального стресса осуществлялась в форме двух серий формирующего педагогического эксперимента по методу автоконтроля. До начала формирующего педагогического эксперимента группа являлась контрольной, во время проведения эксперимента и после него – экспериментальной. Оценка различий в зависимой выборке производилась с помощью U-критерия Манна – Уитни.

Применение черно-красных таблиц позволило определить скорость переключения внимания испытуемых, а с введением неожиданных помех выявить уровень их эмоциональной устойчивости.

В ходе эксперимента оценивались показатели *скорости переключения внимания (ПВ)*: время выполнения смешанного поиска черных и красных чисел (*Спв*), время переключения внимания (*Тпв*), количество ошибок за время выполнения смешанного поиска черных и красных чисел (*ПВош*); *эмоциональной устойчивости (ЭУ)*: время выполнения смешанного поиска черных и красных чисел при активных помехах (*С\**), разница во времени выполнения смешанного поиска черных и красных чисел с помехами и без помех (*Тэу*), количество ошибок за время выполнения смешанного поиска черных и красных чисел с активными помехами (*ЭУош*); *экспертной оценки (ЭО)*.

Все показатели, определенные при выполнении методик, как и экспертная оценка профессиональной успешности, были подвергнуты интеркорреляционному анализу. Результаты анализа, проведенного со студентками, продемонстрировали наличие двух статистически значимых отрицательных взаимосвязи ( $p < 0,05$ ) экспертной оценки профессиональной успешности с показателем времени выполнения смешанного поиска черных и красных чисел при активных помехах (*С\**) и разницы во времени выполнения смешанного поиска черных и красных чисел с помехами и без помех (*Тэу*) (таблица 1). Выявленные корреляционные связи показателя эмоциональной устойчивости (*Тэу*) с показателями переключения внимания (*Спв*) и (*Тпв*) ( $p < 0,05-0,01$ ) подтверждают тесную взаимосвязь между эмоциональными процессами и процессами, обеспечивающими скорость приема и переработки информации.

Таблица 1. – Ранговая интеркорреляция результатов тестирования студенток социально-педагогического факультета до эксперимента ( $n = 18$ )

Показатели		№ п/п	1	2	3	4	5	6	7
ПВ	<i>Спв, сек</i>	1	1	<b>0,79</b>	-0,13	0,32	<b>-0,61</b>	-0,06	0,084
	<i>Тпв, сек</i>	2		1	-0,07	0,13	<b>-0,58</b>	0,02	0,312
	<i>ПВош, кол-во</i>	3			1	0,07	0,26	<b>0,57</b>	-0,061
ЭУ	<i>С*, сек</i>	4				1	0,30	<b>0,61</b>	<b>-0,50</b>
	<i>Тэу, сек</i>	5					1	0,46	<b>-0,48</b>
	<i>ЭУош, кол-во</i>	6						1	-0,28
ЭО		7							1

Таким образом, профессиональная успешность студенток социально-педагогического факультета зависит от их эмоциональной устойчивости. Следовательно, повышение уровня эмоциональной устойчивости студенток позволяет повысить их профессиональную успешность, на что и была направлена дальнейшая работа.

В процессе педагогического взаимодействия показатели, характеризующие уровень развития переключения внимания и эмоциональной устойчивости, позитивно изменились (таблица 2).

Сопоставление исходного и итогового уровня степени выраженности показателей студенток социально-педагогического факультета свидетельствует об эффективно-

сти использования и применения разработанных методических рекомендаций по предупреждению и преодолению эмоционального стресса.

Таблица 2. – Результаты исходного и итогового тестирования студенток социально-педагогического факультета (n = 18)

Показатели	Исходное $\bar{X} \pm \sigma$	Итоговое $\bar{X} \pm \sigma$	U	p
Время выполнения смешанного поиска черных и красных чисел без активных помех ( <i>Cnв</i> )	187,1 ± 43,9	169,9 ± 31	122	>0,05
Время переключения внимания ( <i>Tnв</i> )	100,1 ± 42	77,8 ± 20,9	96,5	<0,05
Количество ошибок за время выполнения смешанного поиска черных и красных чисел без активных помех ( <i>ПВои</i> )	3,7 ± 7,2	0,17 ± 0,71	107,5	<0,05
Время выполнения смешанного поиска черных и красных чисел при активных помехах ( <i>C*</i> )	242,9 ± 41,6	219,3 ± 36,9	109	<0,05
Разница во времени выполнения смешанного поиска черных и красных чисел с помехами и без помех ( <i>Tэу</i> )	60,4 ± 53,63	51,9 ± 24,04	135,5	>0,05
Количество ошибок за время выполнения смешанного поиска черных и красных чисел с активными помехами ( <i>ЭУои</i> )	4,56 ± 4,87	1,78 ± 3,49	103,5	<0,05
Экспертная оценка успешности ( <i>ЭО</i> )	7,50 ± 1,09	8,00 ± 0,67	137,5	>0,05

Похожие результаты были получены и в эксперименте со студентами исторического факультета (таблица 3) [9].

Таблица 3. – Результаты исходного и итогового тестирования студентов исторического факультета (n = 12)

Показатели	Исходное $\bar{X} \pm \sigma$	Итоговое $\bar{X} \pm \sigma$	U	p
Время выполнения смешанного поиска черных и красных чисел без активных помех ( <i>Cnв</i> )	196,83 ± 26,104	175,42 ± 25,18	32	<0,05
Время переключения внимания ( <i>Tnв</i> )	101,5 ± 20,31	79,33 ± 20,05	32,5	<0,05
Количество ошибок за время выполнения смешанного поиска черных и красных чисел без активных помех ( <i>ПВои</i> )	4,25 ± 5,88	0,58 ± 1,08	41	<0,05
Время выполнения смешанного поиска черных и красных чисел при активных помехах ( <i>C*</i> )	241,3 ± 40,41	200,17 ± 30,95	28	<0,01
Разница во времени выполнения смешанного поиска черных и красных чисел с помехами и без помех ( <i>Tэу</i> )	41,42 ± 28,26	22,17 ± 14,58	40	<0,05
Количество ошибок за время выполнения смешанного поиска черных и красных чисел с активными помехами ( <i>ЭУои</i> )	6,92 ± 5,82	1,92 ± 2,84	29	<0,01

После формирующего педагогического эксперимента все результаты испытуемых были также подвергнуты интеркорреляционному анализу (таблица 4).



Таблица 4. – Ранговая интеркорреляция результатов тестирования студенток социально-педагогического факультета после проведения формирующего педагогического эксперимента (n = 18)

Показатели	№ п/п	<i>C<sub>нв</sub></i>	<i>T<sub>нв</sub></i>	<i>ПВош</i>	<i>C*</i>	<i>T<sub>эу</sub></i>	<i>ЭУош</i>	<i>ЭО</i>	
<i>ПВ</i>	<i>C<sub>нв</sub>, сек</i>	1	1	<b>0,66</b>	0,40	<b>0,76</b>	-0,35	0,35	<b>-0,47</b>
	<i>T<sub>нв</sub>, сек</i>	2		1	0,40	<b>0,63</b>	-0,02	<b>0,62</b>	<b>-0,60</b>
	<i>ПВош, кол-во</i>	3			1	0,40	0,07	<b>0,73</b>	-0,38
<i>ЭУ</i>	<i>C*, сек</i>	4				1	0,26	<b>0,64</b>	<b>-0,60</b>
	<i>T<sub>эу</sub>, сек</i>	5					1	0,38	-0,32
	<i>ЭУош, кол-во</i>	6						1	<b>-0,48</b>
<i>ЭО</i>	7							1	

Подтвердились предположения о значимости показателей *ПВ*, *ЭУ* для профессиональной успешности студенток социально-педагогического факультета. На это указывают статистически достоверные связи показателей времени выполнения смешанного поиска черных и красных чисел (*C<sub>нв</sub>*) ( $r = -0,47$ ;  $p < 0,05$ ); времени переключения (*T<sub>нв</sub>*) ( $r = -0,60$ ;  $p < 0,01$ ); времени выполнения смешанного поиска черных и красных чисел при активных помехах (*C\**) ( $r = -0,60$ ;  $p < 0,01$ ); количества ошибок за время выполнения смешанного поиска черных и красных чисел с активными помехами (*ЭУош*) ( $r = -0,48$ ;  $p < 0,05$ ) с экспертной оценкой профессиональной успешности студенток социально-педагогического факультета.

Обнаружены новые статистически значимые связи показателя эмоциональной устойчивости (*C\**) с показателями переключения внимания (*C<sub>нв</sub>*) и (*T<sub>нв</sub>*) ( $p < 0,01$ ), которых не было в констатирующем эксперименте. Такие связи подтверждают положение о том, что между процессами, обеспечивающими скорость приема и переработки, существует тесная взаимосвязь, и чем выше степень сформированности психической регуляции деятельности, тем эта связь сильнее.

Необходимо отметить, что только при активном стремлении студентов к самовоспитанию, самоусовершенствованию и саморегуляции, а также сознательной активности в этом процессе и ясном понимании его цели и сущности можно говорить о возможностях успешного формирования, развития и коррекции эмоциональной устойчивости [9]. При этом характер практики не определяется простым числом повторений до и после овладения решением какой-то конкретной задачи. Скорее, следует указать условия, при которых осуществляется практика. Наконец, необходимо определить также уровень, при котором организм упражняется в решении задач.

### Заклучение

Полученные результаты в ходе констатирующего эксперимента отражают низкий уровень развития эмоциональной устойчивости у студентов и свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы с будущими педагогами по формированию этого важного качества. Представлены положительные изменения после формирующего педагогического эксперимента по таким показателям, как переключение внимания (*ПВ*), эмоциональная устойчивость (*ЭУ*) у студенток социально-педагогического факультета ( $p < 0,05$ ) и у студентов исторического факультета ( $p < 0,01-0,05$ ), при сравнении исходного и итогового срезов позволяют сделать вывод о том, что предложенные методические рекомендации способствуют формированию эмоциональной устойчивости, улучшению механизмов саморегуляции и самоконтроля, необходимых для повышения успешности профессиональной деятельности, и свидетельствует об их эффективности, что подтверждается актом внедрения.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
2. Психологический отбор летчиков / под ред. Е. А. Милеряна. – Киев : АПН УССР, 1966. – 235 с.
3. Яковых, Ю. В. Помехоустойчивость и помеховлияние в спортивной деятельности / Ю. В. Яковых, Г. Д. Бабушкин // Психологическое обеспечение спортивной деятельности : монография / под общ. ред. Г. Д. Бабушкина. – Омск : Сиб. гос. ун-т физ. культуры, 2006. – С. 338–368.
4. Черникова, О. А. Соперничество, риск, самообладание в спорте / О. А. Черникова. – М. : Физкультура и спорт, 1980. – 104 с.
5. Заика, В. М. Технология формирования соревновательной надежности в процессе психолого-педагогической подготовки : монография / В. М. Заика. – 2-е изд., перераб. и доп. – Брест : БрГУ, 2016. – 209 с.
6. Зильберман, П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П. Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора / под ред. Е. А. Милеряна. – М. : Наука, 1974. – С. 138–172.
7. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
8. Заика, В. М. Методические рекомендации для спортсменов-стрелков по предупреждению и преодолению эмоционального стресса / В. М. Заика. – 2-е изд., испр. и доп. – Брест : БрГУ, 2016. – 30 с.
9. Заика, В. М. Проблема эмоциональной устойчивости студентов / В. М. Заика, Т. С. Демчук // Актуальные проблемы физического воспитания, спорта, оздоровительной и адаптивной физической культуры : материалы Междунар. науч.-метод. заоч. конф., посвящ. 70-летию каф. физ. воспитания и спорта Гомел. гос. ун-та им. Ф. Скорины, Гомель, 8–9 июня 2017 г. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – С. 575–579.
10. Психология : учеб. для ин-тов физ. культуры / под общ. ред. П. А. Рудика. – М. : Физкультура и спорт, 1974. – 512 с.
11. Бодров, В. А. Информационный стресс : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
12. Бойко, Е. И. Механизмы умственной деятельности : избр. психол. тр. / Е. И. Бойко ; под ред. А. В. Брушлинского и Т. Н. Ушаковой. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 688 с.
13. Аболин, Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. – Казань : КГУ, 1987. – 262 с.
14. Дашкевич, О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / О. В. Дашкевич ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1985. – 36 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.11.2018

**Zaika V.M., Demchuk T.S., Surkov S.A. Role of Psychological and Pedagogical Training in Formation of Emotional Stability of Students**

*Questions of emotional stability of students are considered. Search of an exit from difficult situations, along with professional knowledge, demands from the student of emotional stability. Being a component of professional reliability, emotional stability is considered as the ability of a person to solve difficult and responsible problems in intense conditions without considerable negative influence on state of health and efficiency of activity. Psychological and pedagogical training of the student, being one of the parties of educational process, solves a problem of formation and perfection of properties of the person, increase of level of emotional stability.*

УДК 373.2

**Г.Н. Казаручик**

канд. пед. наук, доц., зав. каф. спеціальних педагогічних дисциплін  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
e-mail: kazaruchyk@tut.by

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ

*Раскрыты особенности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, описаны типы реакций воспитанников в различных ситуациях общения со взрослыми и сверстниками. Подчеркивается зависимость уровня развития коммуникативных умений у старших дошкольников от их статусного положения в группе сверстников. Определены принципы развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Выделены направления работы педагогов по развитию данных умений, среди которых важнейшую роль играют создание у воспитанников мотивации на общение, а также ознакомление детей со средствами и способами общения. Сакцентировано внимание на необходимости создания в каждой группе детского игрового взаимодействия, в результате чего педагог сможет демонстрировать нужные модели общения, налаживать отношения между детьми, привлекать их внимание к субъектным качествам друг друга.*

### Введение

Ориентация современной педагогики на гуманизацию образовательного процесса выдвигает в число актуальных проблем создание оптимальных условий для развития личности каждого ребенка, его личностного самоопределения. Формирование личности, способной к организации межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач, обеспечивает успешную ее адаптацию в социокультурном пространстве.

Человек, являясь социальным существом, с самого рождения испытывает потребность в общении с другими людьми, которая развивается с возрастом: от потребности в эмоциональном контакте к личностному общению и сотрудничеству. Общение является необходимым условием жизнедеятельности, так как его опыт в совместной и индивидуальной деятельности способствует развитию психических процессов и становлению личности ребенка. В процессе общения удовлетворяется потребность ребенка в контакте с другими людьми, формируется представление о другом человеке, о самом себе, своих возможностях и способностях. Основным условием возникновения и развития общения является совместная деятельность ребенка со взрослыми и сверстниками [2].

Как показывают результаты психолого-педагогических исследований, именно в общении, и прежде всего в непосредственном общении с родителями, педагогами, сверстниками и т.д., происходит становление человеческой личности, формирование ее качеств, нравственной сферы, мировоззрения.

Принципиальный подход к решению данной проблемы представлен в трудах Л.С. Выготского, который рассматривал общение в качестве главного условия личностного развития ребенка [1]. Исходя из концепции Л.С. Выготского, можно утверждать, что формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста является одной из приоритетных задач учреждений дошкольного образования, т.к. качество процесса общения зависит от уровня коммуникативных умений субъектов общения.

Признание самоценности дошкольного возраста и отношения к нему как к уникальному периоду развития личности определило задачу изучения особенностей формирования коммуникативных умений у детей 3–7 лет. В разработке этого вопроса педагогическая практика опиралась на концепцию деятельности А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского и психологические исследования Д.Б. Эльконина, В.Г. Нечаевой, Я.Л. Коло-

минского, М.И. Лисиной и др. М.И. Лисина, З.М. Богуславская исследовали взаимосвязь между развитием ком-муникативных умений и психическим развитием дошкольника и влияние их на общий уровень развития деятельности. В.А. Петровский изучал готовность детей 6–7 лет к школьному обучению и отмечал, что развитие коммуникативности является одним из важных условий успешного обучения в школе. Содержание и характер общения дошкольников со взрослыми исследовали М.И. Лисина, З.М. Богуславская, со сверстниками – Л.Н. Башлакова, Т.И. Ерофеева. Общение, включенное в разные виды деятельности дошкольников, изучали Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина. Проблемой формирования культуры общения занимались Т.А. Антонова, А.А. Максимова.

Актуальность проблемы формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста определяется тем, что в этот период дети проявляют более высокую потребность в общении, чем младшие школьники (А.В. Мудрик). Условия школьного обучения менее благоприятны, т.к. повышенное внимание к учебной деятельности, новая ситуация социального развития приводит к уменьшению личностных контактов (А.М. Счастливая). Кроме того, к этому возрасту дети приобретают способность произвольно управлять своим поведением (А.В. Запорожец, М.Г. Маркина), в стадии становления находятся все компоненты коммуникативной деятельности (М.И. Лисина).

Несмотря на достаточно глубокую изученность данного вопроса, проблема общения и формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста остается актуальной. Среди наиболее очевидных проблем современного общества следует выделить снижение уровня коммуникабельности, рост конфликтности в общении (Л.А. Петровская) [6]. Реализация требований современной жизни поставила перед педагогикой задачу целенаправленной подготовки детей с самого раннего возраста к полноценному общению в различных сферах жизнедеятельности.

Анализ теории и практики особенностей развития коммуникативных умений у старших дошкольников свидетельствует о ее существенных недостатках. Недостаточно изучена структура коммуникативных умений дошкольников, не рассматриваются педагогические условия и способы формирования коммуникативных умений таких детей. Мало внимания уделяется формированию коммуникативных умений дошкольников с учетом их индивидуальных показателей развития (неуверенность, застенчивость и т.п.); недостаточно полно используются возможности таких практико-ориентированных средств формирования коммуникативных умений, как сюжетно-ролевые игры; не уделяется внимания формированию адекватной самооценки как одному из условий развития коммуникативных умений [5].

Актуальность проблемы, ее социальная значимость и недостаточная разработанность определили *цель исследования*: раскрыть особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

### **Особенности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста**

Для наиболее успешного формирования коммуникативных умений необходимо выявить уровень их развития у ребенка, и на основе полученных данных определить средства, с помощью которых можно проводить их коррекцию.

В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста из государственных учреждений образования «Ясли-сад № 14» и «Ясли-сад № 20» г. Бреста (44 ребенка). Для диагностики коммуникативных навыков использовались следующие методики: социометрическая методика «Домик»; методика «Коммуникативная компетентность», которая представляет собой модифицированный вариант теста коммуникативной компетентности Л.Д. Михельсона; методика «Шкала оценки коммуникативной компетентности личности дошкольников» Т.А. Ревягиной [4]. Для проверки надежно-

сти полученных результатов и обоснования выдвинутых предположений использовались методы статистической обработки данных (критерий  $\chi^2$  (хи-квадрат)).

В ходе исследования соблюдались гигиенические требования, учитывались индивидуальные особенности детей. Так, к примеру, обращалось внимание на физическое состояние ребенка: если ребенок плохо себя чувствовал, не хотел общаться, диагностика переносилась на другой день для того, чтобы ребенок имел возможность максимально раскрыться, продемонстрировав все свои имеющиеся возможности и потенциал.

В ходе проведения методики «Коммуникативная компетентность» на предложенные в ней ситуации у воспитанников возникали следующие типы реакций: 1) компетентная, «на равных», уверенная; 2) зависимая, пассивная; 3) агрессивная, оказывающая давление (таблица 1). Высокому уровню развития коммуникативных умений соответствует преобладание позиций «на равных», без давления сверху и без зависимости. Среднему уровню – преобладание зависимых, пассивных реакций. Низкий уровень характеризуется агрессивными проявлениями в ситуациях общения.

Таблица 1. – Результаты исследования по методике «Коммуникативная компетентность»

Умения	Тип реакции, %		
	уверенный	зависимый	агрессивный
1. Умение оказать и принимать знаки внимания	64	36	0
2. Реагирование на справедливую критику	36	51	13
3. Реагирование на несправедливую критику	56	32	12
4. Реагирование на задаваемые вопросы	52	48	0
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой	56	44	0
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу	56	36	8
7. Умение оказывать сочувствие, поддержку	56	40	4
8. Умение самому принимать сочувствие, поддержку	68	28	4
9. Реагирование на попытку другого вступить в контакт	60	36	4
10. Умение принимать помощь другого	61	39	0
<i>Средние значения, %</i>	<i>56,5</i>	<i>39,8</i>	<i>3,7</i>

Согласно результатам исследования, наибольшее число уверенных, компетентных ответов дошкольники дают в таких умениях, как умения принимать сочувствие и поддержку со стороны значимых взрослых (64 %), оказывать и принимать знаки внимания (64 %), принимать помощь другого (61 %), принимать помощь другого (60 %). Несколько хуже сформированы такие коммуникативные навыки, как реагирование на несправедливую критику, умение обратиться к сверстнику с просьбой, умение ответить отказом на чужую просьбу, оказывать помощь и поддержку (56 %), реагирование на задаваемые вопросы (52 %). Меньше всего уверенных реакций наблюдалось при реагировании на справедливую критику (36 %).

Дети зависимы и принимают позицию «пристройка снизу» чаще всего в реагировании на несправедливую критику (51 %), т.е. не могут «постоять» за себя; реагировании на задаваемое, провоцирующее поведение (48 %); умении обратиться к сверстнику с просьбой (44 %), т.е. не уверены в себе, застенчивы или не знают, как это сделать.

Относительно большой процент агрессивных реакций дети проявляют в реагировании на справедливую и несправедливую критику (13 и 12 % соответственно); умение ответить отказом на чужую просьбу (8 %). На такие коммуникативные умения, как проявление сочувствия, умение самому принимать сочувствие, поддержку, реагирование на попытку другого вступить в контакт, отмечалось незначительное количество агрессивных реакций (4 %).

В целом результаты показывают, что в исследуемой группе уровень развития коммуникативных умений находится на среднем уровне (общий показатель уверенных реакций – 56,5 %, зависимых – 39,8 %, агрессивных – 3,7 %). Главной проблемой в данной группе является то, что высок общий показатель пассивных, зависимых реакций в ситуациях общения.

Изучение социометрического положения детей в группах проводилось с помощью методики «Домик», результаты которого отражены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты социометрического исследования (методика «Домик»)

Статусное положение	Абсолютная численность	%
Популярные	6	14
Предпочитаемые	34	77
Непопулярные	4	9

В ходе проведения методики и наблюдения за детьми было выявлено, что уровень сформированности коммуникативных умений зависит от статусного положения ребенка в группе сверстников. Так, у популярных дошкольников показатели по некоторым компонентам общения значительно выше, чем у непопулярных. У популярных воспитанников более сформированы умения вступать в контакт, оказывать сочувствие, поддержку, реагирование на попытку другого вступить в контакт. У непопулярных дошкольников развитие этих умений находится на недостаточном уровне. Наибольшее количество агрессивных реакций было выявлено именно у детей, имеющих низкое статусное положение в группе.

Материалы наблюдений свидетельствуют, что дошкольники разных статусных категорий имеют различную характеристику коммуникативных умений. Для популярных детей в большей мере характерна высокая коммуникативная активность и инициативность; они чаще проявляют внимательность, сочувствие, гибкость в общении; владеют позитивными способами игрового сотрудничества, приспособливают свое поведение к поведению партнера, учитывают позицию другого. В общении со взрослыми дети с высоким статусом проявляют культурное поведение в разных ситуациях (благодарят, просят прощения, поздравляют с праздниками, выражают сочувствие, восхищение, не перебивая, слушают взрослого). У таких воспитанников сформированы речевые умения правильно, связано и логично выражать свои мысли, рассуждать, убеждать, вести спор. Популярные дети умеют самостоятельно найти себе занятие и организовать свою деятельность, владеют навыками саморегуляции своих действий, умеют подчиняться правилам с учетом требований окружающих, проявляют уважение, позитивное отношение к себе.

Непопулярные среди сверстников дошкольники имеют низкий уровень развития коммуникативных умений, испытывают трудности в общении со сверстниками и взрослыми, слабо владеют рефлексивными умениями, у них нарушена нормативность социального взаимодействия с окружающими. У таких детей преобладает низкая регуляция эмоционально-волевой сферы, низкий уровень развития социальных эмоций, общей речевой активности, наблюдаются нарушения в звукопроизношении, трудности в составлении рассказов из личного опыта, неумение вести содержательную беседу познавательного или личностного характера.

С целью определения уровня развития коммуникативных умений старших дошкольников использовалось также оценочное шкалирование по следующим разделам: 1) социально-коммуникативные навыки в общении со сверстниками, чувство принадлежности к группе; 2) социально-коммуникативные навыки в общении со взрослыми; 3) социальная нормативность; 4) речевая коммуникация; 5) эмоционально-личностная

и волевая сферы (эмпатия, произвольность деятельности); б) представления о себе, отношении к себе. Каждый раздел шкалы оценки коммуникативных умений дошкольников включал ряд критериев, по которым педагоги оценивали в протоколе степень их выраженности у своих воспитанников. В результате дети с высоким уровнем развития коммуникативных умений составили 34 %, со средним – 50 %; с низким – 16 %.

Таким образом, результаты исследования позволили выявить необходимость специально организованной деятельности по развитию коммуникативных умений старших дошкольников, т.к. их уровень не соответствует возрастной норме.

### **Способы развития коммуникативных умений у старших дошкольников**

С учетом особенностей психического развития детей старшего дошкольного возраста, а также закономерностей развития личности ребенка и особенностей коммуникативных умений у дошкольников нами был определен комплекс принципов развития коммуникативных умений у воспитанников старших групп: а) коллективности; б) гуманистической направленности; в) активности; г) приоритета личности; д) добровольности; е) доступности.

Формирование коммуникативных умений невозможно в отрыве от совместной деятельности, поэтому в нашей работе основополагающим принципом является принцип *коллективности*. Воспитательная работа, проводимая в коллективах различного типа, дает растущему человеку опыт жизни в обществе, взаимодействия с окружающими. Реализация принципа коллективности может создавать условия для развития позитивно направленного самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения [7].

Принцип *гуманистической направленности* образовательной работы подразумевает отношение педагога к воспитаннику как к субъекту собственного развития, и в соответствии с этим построение взаимодействия с его личностью на основе субъект-субъектных отношений. Реализация этого принципа позволяет создавать условия для освоения детьми позитивных норм и ценностей, а не поведенческих сценариев, а также эффективно влияет на развитие у воспитанников рефлексии, на формирование их отношения к миру и к себе, на развитие чувства собственного достоинства, ответственности, терпимости. В широком смысле реализация данного принципа способствует налаживанию сотрудничества, контактов между людьми, без чего немислим процесс формирования коммуникативных умений [8].

Ведущая роль деятельности в психическом развитии ребенка (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) находит воплощение в принципе *активности*, который предполагает обязательное включение детей в процессе формирования их коммуникативных умений в практико-ориентированную коммуникативную деятельность. В данном случае, согласно концепции Л.С. Выготского, происходит взаимообусловленное развитие личности и ее коммуникативных умений [1].

Приобщая детей к коллективной деятельности, нельзя не принимать во внимание, что стратегия и тактика воспитания должны быть направлены на создание условий для становления и развития личности каждого ребенка, исходя из ее приоритета перед группой и коллективом. Это положение отражено в принципе *приоритета личности*. Процесс воспитания, коллектив детей и воспитательные организации могут рассматриваться лишь как средства развития личности [5].

Эффективность работы зависит от степени психологического комфорта, испытываемого ребенком в процессе формирования у него коммуникативных умений. А это, в свою очередь, обусловлено готовностью ребенка к данному процессу, который обеспечивается учетом индивидуальных особенностей каждого воспитанника и проявляется в степени добровольности его участия в данном процессе. В основе принципа *добровольности* заложены два аспекта: 1) работа по формированию коммуникативных уме-

ний ребенка не должна вызывать противодействия с его стороны – он должен стать *добровольным* участником данного процесса; и 2) *добровольность* должна соблюдаться и при включении детей в различные виды деятельности, организуемой в процессе формирования у них коммуникативных умений.

Важным условием добровольного участия ребенка в какой-либо деятельности является *доступность* для него этой деятельности. Несомненно, данный принцип должен лежать и в основе формирования коммуникативных умений дошкольников. С позиций принципа *доступности* все происходящее вокруг ребенка во время формирования коммуникативных умений должно быть *доступно* для его восприятия и понятно ему. Для реализации принципа *доступности* необходимо владение приемами педагогической техники (умение в доступной для ребенка форме изложить материал), а также объективное представление о способностях и возможностях каждого ребенка, знание возрастных психофизиологических особенностей детей дошкольного возраста [3].

Работа педагогов дошкольного образования по развитию коммуникативных умений у воспитанников старших групп должна вестись по трем направлениям.

1. *Создание мотивации на общение и приобретение коммуникативных навыков* – развитие у ребенка осознания себя как субъекта общения и восприятия сверстника как объекта взаимодействия. То есть предполагается работа по формированию восприятия сверстника на положительной эмоциональной основе, развитию делового сотрудничества с ним и общих игровых интересов, что в конечном итоге ведет к формированию мотивационно-ценностного отношения к общению и развитию коммуникативных представлений.

2. *Ознакомление детей со средствами и способами общения и формирование коммуникативных умений в игровой деятельности* (развитие способности воспринимать и использовать различные коммуникативные средства; формирование точности речевых высказываний; обучение подбору средств интонационной и лексической выразительности; формирование навыков использования невербальных средств общения; развитие навыков совместной деятельности; повышение уверенности в себе; снижение агрессии и негативных эмоций).

3. *Творческое применение коммуникативных умений в различных ситуациях общения* – обучение воспитанников адекватному, точному и логичному использованию образных слов и выражений, пословиц и поговорок в коммуникативных ситуациях в процессе самостоятельных высказываний. Позиция ребенка в данных ситуациях – импровизатор, владеющий умением оценивать выразительную речь, ориентироваться в коммуникативной ситуации. В работе с детьми могут широко использоваться творческие игры-драматизации, театрализованные и режиссерские игры.

Необходимо заметить, что для развития полноценного общения детей, для становления гуманных отношений между ними недостаточно простого игрового взаимодействия. Для возникновения этих важнейших навыков коммуникативного характера необходима целенаправленная организация детского игрового взаимодействия. При этом взрослый демонстрирует нужные модели общения, налаживает отношения между детьми, привлекает их внимание к субъектным качествам друг друга, помогает ребенку «открыть» сверстника.

Таким образом, основная стратегия организации игрового взаимодействия детей не рефлексия своих переживаний и не укрепление своей самооценки, а, напротив, снятие фиксации на собственном «Я» за счет развития внимания к другому, чувство общности и сопричастности с ним.

К основным видам деятельности, в ходе которых эффективно развиваются коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста, можно отнести игровую деятельность (сюжетно-ролевые, игры-драматизации, коммуникативные, подвижные,



дидактические, имитационные, познавательные, состязательные и другие игры) и художественную деятельность (чтение сказок, стихов, считалок, заучивание пословиц и поговорок, разгадывание загадок и др.). Ведущим средством развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста являются игры и игровые упражнения коммуникативной направленности.

### Заклучение

1. В ходе исследования установлено, что коммуникативные умения у старших дошкольников развиты недостаточно. Воспитанники не умеют адекватно реагировать на критику и провоцирующее поведение другого человека, а также не умеют обратиться к сверстнику с просьбой. Низкий процент правильных, компетентных реакций в первых двух умениях можно объяснить их сложностью, необходимостью иметь для этого внутреннюю позицию, что предполагает более высокий уровень зрелости личности. Не ясна причина недостаточной сформированности умения детей обратиться с просьбой к сверстнику, в то время как проблемы с принятием помощи у дошкольников не выявлено. Установлено, что уровень сформированности коммуникативных навыков зависит от статусного положения ребенка в группе сверстников.

2. Основными принципами развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста выступают коллективность; гуманистическая направленность; активность; приоритет личности; добровольность; доступность. Ведущим средством развития коммуникативных умений воспитанников старших групп являются игры и игровые упражнения коммуникативной направленности.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо-Пресс, 2000. – 308 с.
2. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина [и др.] ; под ред. А. Г. Рузской. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997. – 384 с.
3. Максимова, А. А. Учим общаться детей 6–10 лет : метод. пособие / А. А. Максимова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 78 с.
4. Недведская, Т. Н. Коммуникативная компетентность: диагностика и развитие / Т. Н. Недведская // Пралеска. – 2010. – № 7. – С. 24–28.
5. Общение в детском саду и семье / Р. Б. Стеркина [и др.] ; под ред. Т. А. Репиной. – М. : Педагогика, 1990. – 152 с.
6. Петровская, Л. А. Компетентность общения. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Просвещение, 1998. – 216 с.
7. Смирнова, Е. О. Детская психология / Е. О. Смирнова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
8. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками : учеб. пособие / Е. О. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 164 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 09.11.2018

### **Kazaruchik G.N. Development of Communicative Abilities of Preschool Children: Problems and Solutions**

*The article reveals the features of communication skills of children of preschool age, describes the types of reactions of pupils in different situations of communication with adults and peers. The author emphasizes the dependence of the level of development of communication skills in older preschoolers on their status in the group of peers. The principles of development of communication skills in children of preschool age are determined. The areas of pedagogues' work for the development of these skills, among which the most important is the role of the creation of the pupils' motivation to communicate, as well as familiarizing the children with the means and ways of communication are highlighted. The author focuses on the need to create in each group of children's game interaction, as a result of which the teacher will be able to demonstrate the necessary models of communication, to establish relations between children, to attract their attention to the subjective qualities of each other.*

УДК 378.016

**Л.Н. Марченко<sup>1</sup>, В.В. Подгорная<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>канд. техн. наук, доц., зав. каф. фундаментальной и прикладной математики  
Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины

<sup>2</sup>канд. физ.-мат. наук, доц.,  
зав. отделом научно-организационной и инновационной деятельности  
Института механики металлополимерных систем имени В.А. Белого НАН Беларуси  
e-mail: <sup>1</sup>[lamarchenko@yandex.ru](mailto:lamarchenko@yandex.ru); <sup>2</sup>[vvpodgornaya@tut.by](mailto:vvpodgornaya@tut.by)

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТАМ

*Широкое использование информационных технологий в различных областях знаний привело к востребованности компьютерного образования не только у студентов, но и у широкой заинтересованной аудитории. Основой компьютерной математики является дискретная математика, которая используется при моделировании сложных систем. Поэтому овладение ее методами стало неотъемлемой частью подготовки современного ИТ-специалиста, сфера деятельности которого разнообразна. Однако сжатые сроки обучения приводят к поиску новых методических приемов для оптимизации и интенсификации процесса обучения. На примере преподавания ИТ-специалистам учебной дисциплины «Дискретная математика и математическая логика» описывается используемый авторами подход к обучению, приводятся фрагменты учебного материала, обосновываются принципы его отбора. Эти идеи позволяют не только улучшить качество подготовки выпускников, но и способствуют самостоятельному освоению базовых понятий и алгоритмов дискретной математики, приобретению практических навыков решения задач, а также рационально организовать учебный процесс.*

### Введение

Переход к цифровым технологиям во многом определяется качеством образования. Работодателям требуются специалисты, способные не только творчески мыслить и реализовывать инновационные проекты, но и быть компетентными как в предметной области, так и в смежных областях, быть готовыми к постоянному самообразованию. Математическое образование выходит на ведущую роль во многих областях знаний. Поэтому совершенствование профессиональной подготовки современных специалистов в высшей школе ведет к поиску эффективных технологий обучения, созданию дополнительных методических разработок, направленных на активизацию и оптимизацию освоения необходимых разделов знаний.

Образовательные стандарты высшего образования первой ступени подготовки ИТ-специалистов предполагают овладение большим объемом базовых математических знаний, умений и навыков за отведенное ограниченное время, что бывает весьма затруднительно для студентов. Возникают противоречия между объемом материала и лимитированным временем на его качественное усвоение, организацией самостоятельной работы студентов и недостаточным обеспечением методическим материалом, хотя требования к компетенциям выпускника постоянно повышаются. Каждая учебная дисциплина обычно состоит из нескольких разделов, связи между которыми часто не просматриваются, что также негативно сказывается на качестве обучения [1; 2]. Поэтому совершенствование подходов к преподаванию математических дисциплин, обеспечивающих качественную подготовку ИТ-специалистов, остается актуальным [3].

Формирование целостной картины изучаемого материала позволяет осознанно применять изученные методы на практике, сделать обучение более практико-ориентированным. Статья посвящена вопросам преподавания математических дисциплин на примере «Дискретной математики» с позиции преемственности и последовательности изложения материала, рационального использования учебного времени. Целью исследования явилось повышение качества знаний по дискретной математике и математиче-

ской логике за счет попытки реализации единого похода к изложению материала, его систематизации и внутренней взаимосвязи, активизации самостоятельной работы студентов посредством выполнения индивидуальных заданий с использованием предложенных решений типовых примеров, а также заданий творческого характера и систематического контроля.

В современных условиях дискретная математика рассматривается как компьютерная математика и является базовой учебной дисциплиной для IT-специальностей. Также она служит удобным математическим инструментом для решения ряда прикладных задач в различных отраслях знаний. Как правило, основными разделами дисциплины «Дискретная математика и математическая логика» являются множества и отношения, комбинаторика, булевы функции и предикаты, графы, конечные автоматы и кодирование. В последнее время здесь также даются элементы нечеткой логики. За отведенное время зачастую достаточно сложно цельно представить материал так, чтобы не только усвоить новые методы, но и продемонстрировать их взаимодействие при решении конкретных прикладных задач.

Опыт преподавания математических дисциплин позволяет отдать предпочтение такому подходу к обучению, как традиционная лекция с доказательством необходимых утверждений, аудиторная практическая работа по решению типовых заданий, выполнение индивидуальных заданий, систематический контроль усвоенной темы, предпочтительно в виде теста. Эта методика позволяет поддерживать достаточно высокую скорость усвоения нового материала и обеспечивает хорошее качество получаемых знаний.

В качестве примера рассмотрим тему «Независимость и покрытия» раздела «Элементы теории графов». Она содержит материал по множествам внутренней и внешней устойчивости, клике, паросочетаниям и покрытиям графа. Изучение каждого вопроса предполагает усвоение основных теоретических сведений – базовых определений, свойств в виде теорем, методов и алгоритмов. Так, в рамках вопроса «Множества внутренней и внешней устойчивости графа» вначале излагаются определения указанных множеств, их свойства, описаны методы их построения. Особый интерес в данной теме представляет метод Магу, который демонстрирует использование нормальных форм булевых функций, изученных ранее в предыдущих разделах дисциплины, а также знание элементов теории множеств и отношений.

На практических занятиях в аудитории разбираются типовые примеры. Используется индивидуальный подход к обучению, предполагающий более интенсивную работу со слабо подготовленными студентами и самостоятельную работу под контролем преподавателя с успевающими студентами. Задания подобраны таким образом, чтобы продемонстрировать применение всего теоретического материала. Приведем типовые примеры по выбранной теме.

**Пример 1.** Найдите множества внутренней и внешней устойчивости, число внутренней устойчивости, ядро орграфа  $\vec{G}$  (рисунок 1).

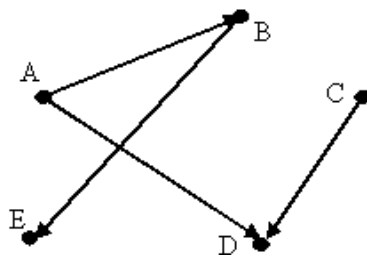


Рисунок 1. – Орграф  $\vec{G}$

*Решение.* Матрица смежности орграфа  $\vec{G}$  имеет вид:

$$B(\vec{G}) = \begin{matrix} & \begin{matrix} A & B & C & D & E \end{matrix} \\ \begin{matrix} A \\ B \\ C \\ D \\ E \end{matrix} & \begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix} \end{matrix}.$$

По единицам строк составим парные дизъюнкты и запишем конъюнктивную нормальную форму (КНФ):

$$\begin{aligned} (A \vee B)(A \vee D)(B \vee E)(C \vee D) &= (A \vee BD)(B \vee E)(C \vee D) = \\ &= (A \vee BD)(BC \vee BD \vee EC \vee ED) = ABC \vee ABD \vee ACE \vee ADE \vee BD = \\ &= ABC \vee ACE \vee ADE \vee BD. \end{aligned}$$

Множества внутренней устойчивости образуют недостающие вершины элементарных конъюнкций:  $\{D, E\}$ ,  $\{B, D\}$ ,  $\{B, C\}$ ,  $\{A, C, E\}$ . Число внутренней устойчивости есть наибольшая мощность полученных множеств, т.е.  $\alpha_0(G) = 3$ .

Найдем множества внешней устойчивости орграфа  $\vec{G}$ . По единицам строк матрицы орграфа  $B(\vec{G})$ , дополненной единицами по главной диагонали, составим дизъюнкты и запишем КНФ:

$$(A \vee B \vee D)(B \vee E)(C \vee D)DE = (ABD \vee BDE \vee ED)(BDE \vee DE)(CDE \vee DE) = DE.$$

Множество  $\{D, E\}$  является множеством внешней устойчивости орграфа  $\vec{G}$ , и вершины  $A, B, C$  имеют дуги в вершине  $E$  и  $D$ . Вершины  $D$  и  $E$  образуют ядро орграфа, т.к. они формируют множество как внутренней устойчивости, так и внешней.

**Пример 2.** Для графа  $G$  (рисунок 2а) определите множества внутренней устойчивости и число внутренней устойчивости. Найдите множества внешней устойчивости, ядро, вершинное покрытие графа. Укажите паросочетания и найдите максимальное паросочетание. Определите реберное покрытие.

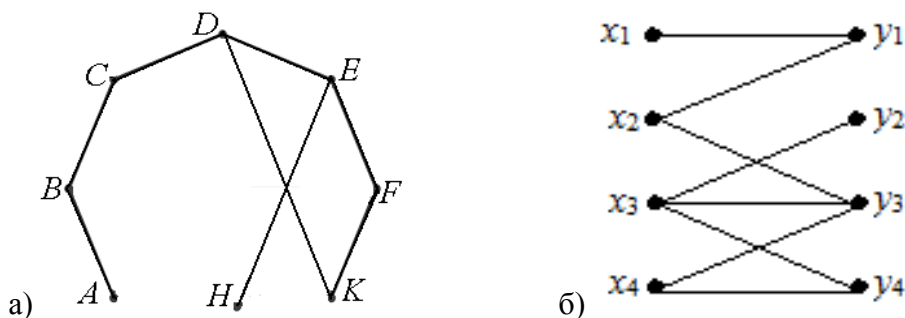


Рисунок 2. – Граф  $G$  (а) и его двудольное представление (б)

Решение. Матрица смежности графа  $G$  имеет вид:

$$B(G) = \begin{matrix} & A & B & C & D & E & F & K & H \\ \begin{matrix} A \\ B \\ C \\ D \\ E \\ F \\ K \\ H \end{matrix} & \begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \end{pmatrix} \end{matrix}.$$

По единицам строк матрицы  $B(G)$  составим парные дизъюнкты вершин, запишем КНФ и преобразуем в дизъюнктивную нормальную форму (ДНФ):

$$\begin{aligned} & (A \vee B)(B \vee C)(C \vee D)(D \vee E)(D \vee K)(E \vee F)(E \vee H)(F \vee K) = \\ & = BCEK \vee BDEK \vee BDEF \vee BDFH \vee ACEK \vee ACDEF \vee ACDFH. \end{aligned}$$

Множества внутренней устойчивости:  $\{A, D, F, H\}$ ,  $\{A, C, F, H\}$ ,  $\{A, C, K, H\}$ ,  $\{A, C, E, K\}$ ,  $\{B, D, F, H\}$ ,  $\{B, K, H\}$ ,  $\{B, E, K\}$ .

Число внутренней устойчивости  $\alpha_0(G) = 4$ .

Подставляя 1 на главной диагонали матрицы  $B(G)$ , получаем матрицу

$$B_1(G) = \begin{matrix} & A & B & C & D & E & F & K & H \\ \begin{matrix} A \\ B \\ C \\ D \\ E \\ F \\ K \\ H \end{matrix} & \begin{pmatrix} 1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 \end{pmatrix} \end{matrix}.$$

По единицам каждой строки матрицы  $B_1(G)$  составляются дизъюнкты вершин, формируется КНФ и преобразуется в ДНФ:

$$\begin{aligned} & (A \vee B)(A \vee B \vee C)(B \vee C \vee D)(C \vee D \vee E \vee K)(D \vee E \vee F \vee H)(E \vee F \vee K) \cdot \\ & \cdot (D \vee F \vee K)(E \vee H) = BDEF \vee BDEK. \end{aligned}$$

Множества вершин  $\{B, D, E, F\}$ ,  $\{B, D, E, K\}$  являются множествами внешней устойчивости графа  $G$ . В графе  $G$  ядро отсутствует, т.к. нет множества, одновременно являющегося внешне и внутренне устойчивым.

На основании теоремы о свойстве клики дополнения к множествам внутренней устойчивости определяют вершинные покрытия:

$$\begin{aligned} & \{B, C, E, K\}, \{B, D, E, K\}, \{B, D, E, F\}, \{B, D, F, H\}, \{A, C, E, K\}, \\ & \{A, C, D, E, F\}, \{A, C, D, F, H\}. \end{aligned}$$

Все указанные множества являются минимальными вершинными покрытиями, а первые пять еще и наименьшими. Поэтому число вершинного покрытия  $\beta_0(G) = 4$ .

Поскольку граф  $G$  не содержит циклов нечетной длины, то по теореме Кенига граф  $G$  двудольный.

Доли графа образуют два непересекающихся множества внутренней устойчивости, объединение которых дает все вершины графа, т.е.  $\{A, C, E, K\}$ ,  $\{B, D, F, H\}$ . Для удобства изобразим граф  $G$ , как на рисунке 2б), где вершина  $x_1$  соответствует вершине  $A$ ,  $x_2 - C$ ,  $x_3 - E$ ,  $x_4 - K$ ,  $y_1 - B$ ,  $y_2 - H$ ,  $y_3 - D$ ,  $y_4 - F$ , т.е. долям графа соответствуют множества

$$V_1 = \{x_1, x_2, x_3, x_4\}, V_2 = \{y_1, y_2, y_3, y_4\}.$$

Паросочетаниями являются, например:

$$M_1 = \{(x_3, y_2), (x_2, y_3), (x_1, y_1)\}, M_2 = \{(x_3, y_2), (x_2, y_1), (x_4, y_4)\},$$

полное и максимальное паросочетание есть  $M_3 = \{(x_3, y_2), (x_2, y_3), (x_4, y_4), (x_1, y_1)\}$ .

Продemonстрируем венгерский алгоритм определения максимального паросочетания. Так как  $|V_1| = |V_2|$ , то можно начать обход с вершин любого множества. Начнем с вершины  $x_1 \in V_1$ . Инцидентным ей ребром является ребро  $(x_1, y_1)$ . Вершины  $x_1$  и  $y_1$  исключаются из рассмотрения. Во множестве  $V_1 \setminus \{x_1\}$  выберем непросмотренную вершину  $x_2$ , которой инцидентны два ребра  $(x_2, y_1)$  и  $(x_2, y_3)$ . Вершина  $y_1$  исключена ранее, остается только ребро  $(x_2, y_3)$ , и вершины  $x_2$  и  $y_3$  теперь исключаются из рассмотрения. Во множестве  $V_1 \setminus \{x_1, x_2\}$  выбираем непросмотренную вершину  $x_3$ , которой инцидентны ребра  $(x_3, y_2)$ ,  $(x_3, y_3)$  и  $(x_3, y_4)$ . Поскольку вершина  $y_3$  исключена, то ребро  $(x_3, y_3)$  не подходит. Если в паросочетание включить ребро  $(x_3, y_4)$ , то вершина  $x_4$  останется непросмотренной (рисунок 4а), она не будет иметь инцидентных ребер. Если выбираем ребро  $(x_3, y_2)$ , то вершина  $x_4$  инцидентна ребру  $(x_4, y_4)$ . Таким образом, все вершины множества  $V_1$  просмотрены и максимальное паросочетание есть (рисунок 3б).

$$M_3 = \{(x_3, y_2), (x_2, y_3), (x_4, y_4), (x_1, y_1)\}.$$

При этом число паросочетаний  $\alpha_1(G) = 4$ . Построенное максимальное паросочетание  $M_3$  является совершенным из  $V_1$  в  $V_2$ . Если в графе есть совершенное паросочетание  $M_3$ , то оно является наименьшим реберным покрытием. Поэтому  $\beta_1(G) = 4$ .

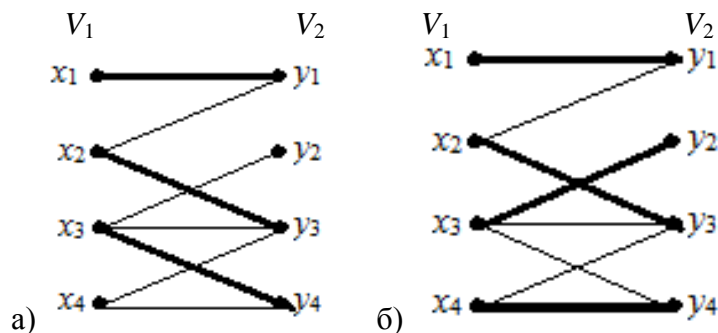


Рисунок 3. – а) паросочетание, б) максимальное паросочетание

Задания для индивидуальной работы могут быть предложены следующие.

**Задание 1.** Для заданного графа  $G$  проведите оценку числа внутренней устойчивости графа, определите множества внутренней устойчивости и число внутренней устойчивости. Найдите множества внешней устойчивости, ядро, вершинное покрытие.

**Задание 2.** Для остовного дерева заданного графа  $G$  проверьте граф  $G$  на двудольность по теореме Кенига, выделите доли, т.е. представьте в виде  $G_1 = (V_1, V_2, E)$ . Для графа  $G_1$  укажите паросочетания и найдите максимальное паросочетание и реберное покрытие.

После каждой темы проводится обязательный рубежный контроль в виде контрольной работы или теста. В результате происходит накопление оценок знаний студентов, что обеспечивает рейтинг для мониторинга их успеваемости.

Организованная таким образом работа направлена на эффективное формирование знаний и практических навыков по основным разделам дискретной математики за оптимальное время. Отличительной особенностью является краткое, емкое и доступное изложением материала, сформированность единого вектора обучения, при котором материал излагается взаимосвязано и поступательно. Так, например, решение предыдущих индивидуальных заданий может быть использовано в следующих задачах, тем самым подтверждая значимость изученных методов. Кроме этого, студентам предлагается список литературы, к которому можно обратиться для более глубокого понимания материала. Авторами разработано методическое обеспечение, которое позволяет самостоятельно освоить базовые понятия и познакомиться с методами дискретной математики, приобрести практические навыки решения задач [8].

Данный подход к обучению является одним из традиционных [4–7]; в статье демонстрируются возможность его использования при интенсификации обучения математическим дисциплинам в подготовке IT-специалистов. Были разработаны учебно-методические комплексы по дискретной математике для методического сопровождения дисциплины [9–10]. Такой способ организации учебного процесса оказался наиболее экономичным, продуктивным и оптимальным, что обеспечило также положительные отклики со стороны студентов.

### **Заключение**

Темп обучения и объемы теоретической информации при подготовке IT-специалистов в высшей школе требуют разработки дополнительных методов, направленных на интенсивное усвоение новых знаний. На практике реализован усовершенствованный подход к обучению математическим дисциплинам, включающий четкую структуризацию и систематизацию изучаемого материала, соблюдение единого принципа изложения, жесткие требования к выполнению всех индивидуальных и контрольных заданий, что позволило организовать учебную работу наиболее оптимальным способом. Преимуществом такой методики обучения является эффективность выработки практических умений и навыков наряду с усвоением теории.

Такая организация учебного процесса может быть использована при изучении любых математических дисциплин при условии разработки соответствующего методического обеспечения. Таким образом, совершенствование традиционных методов позволяет устанавливать ориентиры обучения и способствовать адаптации обучающихся к работе с большим объемом знаний.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Суворова, А. Д. Динамика уровня обученности студентов за период обучения в университете / А. Д. Суворова, Л. Н. Марченко, В. В. Подгорная // Модернизация математической подготовки в университетах технического профиля : материалы Между-

нар. науч.-практ. конф. / М-во трансп. и коммуникацій Респ. Беларусь, Белорус. гос. ун-т трансп. ; под общ. ред. Ю. И. Кулаженко. – Гомель : Белорус. гос. ун-т трансп., 2017. – С. 101–105.

2. Марченко, Л. Н. О профессиональной готовности выпускников / Л. Н. Марченко, И. В. Парукевич, В. В. Подгорная // Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет – предприятие» : материалы XI Междунар. науч.-метод. конф., Гомель, 23–24 нояб. 2017 г. – Гомель : Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины, 2017. – С. 448–452.

3. Блинец, И. В. Особенности преподавания прикладных математических дисциплин / И. В. Блинец, В. В. Подгорная // Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет – предприятие» : материалы XI Междунар. науч.-метод. конф., Гомель, 23–24 нояб. 2017 г. – Гомель : Гомел. гос. ун-т, 2017. – С. 85–88.

4. Линейная алгебра: пространство, базис и размерность : практ. пособие / А. В. Бузланов [и др.] / М-во образования Респ. Беларусь, Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины, 2017. – 35 с.

5. Линейная алгебра: подпространство линейного пространства, линейные отображения : практ. пособие / А. В. Бузланов [и др.] / М-во образования Респ. Беларусь, Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины, 2017. – 34 с.

6. Линейная алгебра: матрица линейного оператора, евклидово пространство : практ. пособие / А. В. Бузланов [и др.] / М-во образования Респ. Беларусь, Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины, 2017. – 36 с.

7. Линейная алгебра: линейные операторы в евклидовом пространстве, квадратичные формы : практ. пособие / А. В. Бузланов [и др.] / М-во образования Респ. Беларусь, Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины, 2017. – 36 с.

8. Марченко, Л. Н. Основы теории графов : практикум / Л. Н. Марченко, В. В. Подгорная. – М. : LAP LAMBERT Academic Publishing RU, 2018. – 71 с.

9. Дискретная математика и математическая логика для специальности 1-31 03 06-01 «Экономическая кибернетика (математические методы и компьютерное моделирование в экономике)» [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс. – Режим доступа: <http://dot.gsu.by/course/view.php?id=76>.

10. Дискретная математика и математическая логика» для специальности 1-40 04 01 «Информатика и технологии программирования» [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс. – Режим доступа: <http://dot.gsu.by/course/view.php?id=571>.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 21.08.2018

**Marchenko L.N., Podgornaya V.V. Peculiarities of Discrete Mathematics Teaching for IT-Specialists**

*The widespread use of information technology in various fields of knowledge has led to the demand for computer education not only among students but also among a wide interested audience. The basis of computer mathematics is discrete mathematics. Therefore, the mastery of its methods has become an integral part of the training of modern IT-specialist. However, the short period of training leads to the search for new methodological techniques to optimize and intensify the learning process. The article describes the approach to learning used by the authors on the example of teaching the discipline «Discrete mathematics and mathematical logic» for IT-specialists, provides fragments of educational material, substantiates the principles of its selection. These ideas can not only improve the quality of training of graduates, but also contribute to the self-study of basic concepts and algorithms of discrete mathematics, the acquisition of practical skills in solving problems. The use of this approach makes it possible to rationally organize the educational process.*



УДК 616–071.3:796.212

**С.А. Сурков**

*ст. преподаватель каф. легкой атлетики, плавания и лыжного спорта  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
e-mail: sport@brsu.brest.by*

## **АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЛОВЦОВ ВЫСОКОГО КЛАССА И ИХ ЗНАЧЕНИЕ ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В СПОРТИВНОМ ПЛАВАНИИ**

*Рассматриваются особенности показателей телосложения, пропорций, обхватных размеров тела пловцов высокой спортивной квалификации в зависимости от их способа плавания. Определены особенности физического развития, учитывающие способ плавания спортсменов. Проведенные исследования и полученные данные подтверждают необходимость контроля за физическим развитием и изменением антропометрических данных спортсменов специалистами, ведущими их подготовку с целью оперативного внесения изменения в программу технической подготовки пловцов, а также необходимость учитывать изменения антропометрических и обхватных показателей при определении специализации.*

### **Введение**

Плавание является популярным и успешно развивающимся видом спорта. Это обусловлено исключительно высоким оздоровительным и общеразвивающим воздействием занятий плаванием на организм человека. На сегодняшний день программа соревнований по спортивному плаванию представлена на Олимпийских играх, чемпионатах мира и других крупнейших соревнованиях.

По мнению В.П. Воелегова и Д.А. Лаврентевой, плавание как физическое действие обеспечивает человека возможностью держаться на поверхности воды и передвигаться в нужном направлении без посторонней помощи [3; 6]. Плавание как научно-педагогическая дисциплина изучает закономерности взаимодействия человека с водой и методики формирования двигательных навыков. Это является необходимым для формирования и совершенствования техники плавания.

В современном спортивном плавании рост результатов настолько стремителен, что требует все новых исследований в поиске резервов для полной реализации индивидуальных возможностей спортсменов. То есть требуется постоянное повышение качества и эффективности тренировочного процесса. Профессор Е.И. Иванченко утверждает, что рост достижений в плавании в большей мере определяется постоянным совершенствованием системы подготовки квалифицированных спортсменов [5]. По мнению профессора Н.Ж. Булгаковой, рациональное построение спортивной подготовки пловцов предполагает знание возрастных закономерностей развития основных функциональных систем и физических качеств, лимитирующих спортивные достижения в плавании, под влиянием специализированной тренировки [2].

Следует отметить, что проведены исследования и собраны данные о физическом развитии пловцов в различном возрасте, изучены темпы роста и развитие физических качеств в процессе многолетней тренировки, выявлено влияние индивидуальных темпов биологического созревания на динамику физических качеств и многие другие вопросы, связанные с тренировочным процессом [2; 4]. По мнению В.Ю. Давыдова, целесообразно отдельно рассматривать особенности морфологического развития высококвалифицированных пловцов, поскольку такие морфологические показатели (т.е. показатели, характеризующие телосложение), как тотальные размеры и вес тела, пропорции и обхватные показатели, являются важным критерием развития организма пловцов [4].

Вопросами физического развития в плавании занимались такие ученые, как Н.Ж. Булгакова, В.П. Воелегов, В.Ю. Давыдов [2–4]. По мнению исследователей, в ос-

нове совершенствования процесса физического развития высококвалифицированных спортсменов находится научное обоснование эффективности тренировочного процесса, контроль за уровнем физического развития спортсменов и, в частности, пловцов. Как отмечает В.Ю. Давыдов, пловцы отличаются своими морфологическими, функциональными, психологическими особенностями, они по-разному адаптируются к различным условиям деятельности, и их целенаправленная деятельность оказывает влияние на отбор наиболее одаренных спортсменов и на формирование у них специфического морфофункционального статуса [4]. По мнению В.В. Фомичева, особую значимость приобретает выявление наиболее одаренных, перспективных спортсменов [9].

По данным В.Ю. Давыдова, примерно 80 % из числа молодых спортсменов не становятся затем пловцами высокого класса и не могут показывать «чемпионские» результаты в возрасте, оптимальном для их достижения [4]. В связи с этим возникает вопрос о дальнейшем изучении потенциальных возможностей пловцов с точки зрения их телосложения, так как характеристики телосложения являются одним из показателей, оказывающих влияние на успех в соревновательной деятельности в плавании. Специальная тренировка с использованием значительных по объему и интенсивности физических нагрузок без учета индивидуальных вариантов роста и развития спортсменов может привести к патологическим нарушениям (перетренированность, перенапряжение, нарушение сердечного ритма и др.) [1].

В исследованиях Л.П. Макаренко и Е.Л. Фаворской выявлено, что скорость плавания различными способами и на разных дистанциях определяется особенностями телосложения, специфической и функциональной подготовленностью. Телосложение – это один из факторов, определяющих успех в плавании. Телосложение определяет перспективность спортсменов разного возраста, пола, квалификации, специализации, но быстро меняющиеся жизненные условия, направленность тренировочного процесса, усовершенствование методических и психологических подходов приводят к снижению значимости данного фактора [7; 8].

### **Материал исследования**

Цель исследования – изучение особенностей физического развития пловцов высокой спортивной квалификации в зависимости от способов плавания.

Задачи исследования:

1. Определить особенности тотальных размеров тела пловцов высокой спортивной квалификации разных специализаций.
2. Выявить значение особенностей пропорций и обхватных размеров тела пловцов высокой спортивной квалификации при определении специализации.

В исследовании использовались следующие методы: анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, антропометрия (тотальные размеры тела, пропорции и обхватные размеры тела), методы математической статистики.

Исследование было проведено на базе Брестского областного центра олимпийского резерва по водным видам спорта. В нем приняли участие юноши – кандидаты в мастера и мастера спорта, специализирующиеся в плавании различными способами: брасс 100 м, на спине 100 м, вольный стиль 100 м, вольный стиль 800 м, комплексное плавание, баттерфляй.

Как показывает многолетняя спортивная практика, несоответствие показателей морфологического развития должным характеристикам приводит к тому, что этот недостаток пловец вынужден компенсировать путем перегрузки других систем организма. Такая компенсация вызывает дополнительную необоснованную трату энергии, что приводит к истощению организма, снижению его резервных возможностей.

Проанализируем показатели тотальных размеров тела, к которым относятся длина и масса тела, окружность грудной клетки.

Анализ данных показал, что самыми высокими являются пловцы, специализирующиеся в плавании вольным стилем на 100 м, самые низкорослые – пловцы-брассисты и пловцы вольного стиля на 800 м (таблица 1).

Таблица 1. – Особенности показателей тотальных размеров тела у пловцов высокого класса

Способ плавания	Длина тела, см				Масса тела, кг		Окружность грудной клетки, см	
	стоя		сидя					
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Вольный стиль, 100 м	190,0	2,1	98,0	1,8	81,4	1,6	103,0	1,9
На спине, 100 м	189,0	2,0	97,0	2,1	75,0	1,7	102,0	2,0
Брасс, 100 м	177,0	2,3	93,0	2,6	73,1	2,0	97,0	2,4
Вольный стиль, 800 м	174,0	3,5	92,0	1,6	70,0	2,0	92,0	2,4
Баттерфляй	179,0	1,5	91,0	2,0	74,2	1,1	98,5	1,8
Комплексное плавание	182,0	2,2	92,0	1,8	75,0	1,4	98,3	2,0

Наивысший показатель длины тела сидя у спортсменов, специализирующихся в плавании вольным стилем на 100 м, – 98 см. Всего один сантиметр уступают им спортсмены, специализирующиеся в плавании на спине. Брассисты, спортсмены специализирующиеся в комплексном плавании в вольном стиле (800 м), и пловцы стиля баттерфляй уступают спортсменам, специализирующимся в плавании вольным стилем и на спине в пределах 5–7 см.

Наибольшая масса тела у пловцов вольным стилем на дистанции 100 м. Наименьшая масса тела у спортсменов, которые специализируются в плавании на 800 м.

Анализ показателей окружности грудной клетки показал, что у пловцов вольным стилем (100 м) и на спине не наблюдается статистически значимых различий.

То же прослеживается между показателями окружности грудной клетки пловцов, занимающихся баттерфляем и комплексным плаванием, а также брассистами. Статистически достоверные различия имеются между показателями окружности грудной клетки пловцов, специализирующихся на 800 м, и всеми другими показателями пловцов различных специализаций (таблица 1).

Как отмечает Н.Ж. Булгакова, величина и соотношение рычагов и пропорций, которые зависят от скелетных размеров тела, определяют (как и тотальные размеры тела) успех в конкретной специализации и тесно связаны со скоростью плавания, что важно учитывать в тренировочном процессе [2].

Анализ скелетных размеров тела у пловцов показал, что длина кисти самая большая у спортсменов, специализирующихся в вольном стиле на дистанции 100 м (24,5 см). Самые низкие показатели длины кисти у пловцов, специализирующихся в вольном стиле на 800 м. У пловцов других специализаций показатели расположились в пределах 21,5–22,5 см (таблица 2).

Сравнительный анализ показателей длины руки показал, что самые высокие показатели у пловцов в комплексном плавании – 83,2 см, незначительно меньшие показатели у пловцов, специализирующихся вольным стилем на 100 м. У пловцов-брассистов и дельфинистов длина руки по величине одинаковая и равна 77,0 см.

Таблица 2. – Особенности показателей пропорций тела у пловцов высокого класса, см

Способы плавания	Длина кисти		Длина руки		Длина стопы		Длина ноги		Ширина таза	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Вольный стиль, 100 м	24,5	2,1	82,4	1,5	28,9	1,5	87,5	5,1	39,8	1,8
На спине, 100 м	22,5	1,5	83,0	1,6	28,3	1,9	85,4	2,1	37,8	1,0
Брасс, 100 м	21,6	1,7	77,0	2,1	26,8	2,1	84,5	2,4	32,4	0,7
Вольный стиль, 800 м	21,3	1,4	81,0	1,5	26,7	1,3	80,1	1,5	29,8	1,7
Баттерфляй	21,5	1,1	77,0	1,9	26,3	0,9	83,0	1,4	28,7	0,8
Комплексное плавание	21,7	2,0	83,2	2,2	27,1	2,1	84,4	2,4	34,8	1,8

Исследование показателей длины стопы выявило, что самая длинная стопа у пловцов вольным стилем на 100 м (28,9 см), незначительно меньше она у пловцов на спине (28,3 см), за ними следуют спортсмены, занимающиеся комплексным плаванием, (27,1 см).

Незначительное расхождение в показателях длины стопы наблюдается у спортсменов, специализирующихся на 800 м, брассе и баттерфляе (от 26,3 до 26,8 см).

В таблице 2 также отображены показатели ширины таза. Как видно, пловцы вольным стилем (100 м) имеют самые высокие показатели, пловцы на спине (100 м) уступают им 2,0 см.

Наименьшие показатели ширины таза отмечены у дельфинистов (28,7 см). В пределах 29,8–34,8 находятся показатели у пловцов вольным стилем (800 м), брассистов и пловцов, специализирующихся в комплексном плавании.

Рассматривая показатели обхватных размеров тела пловцов, специализирующихся в различных способах плавания, можно констатировать зависимость обхватных размеров тела от длины дистанции: чем длиннее дистанция, тем меньше показатели обхватных размеров тела.

В нашем случае это просматривается у пловцов, специализирующихся в плавании на дистанции 800 м, а также в комплексном плавании.

Н.Ж. Булгакова объясняет эту зависимость следующим образом: с увеличением длины дистанции, скорость плавания падает, и работа переходит в зону более низкой мощности, не требующей больших мышечных усилий, следовательно, изменяются и требования к морфофункциональному типу пловцов [2]. По мнению исследователей, обхватные размеры тела относятся к конституциональным особенностям тела человека. По величине обхватов бедра, плеча и других косвенно судят о силовых возможностях спортсменов [2].

Как видно из таблицы 3, показатели обхвата правого и левого плеча, а также правого и левого бедра самые высокие у дельфинистов, далее следуют спортсмены, специализирующиеся в плавании вольным стилем (100 м) и на спине.

Соотношение обхватных размеров бедра, голени относительно размеров плеч самое большое у брассистов, что объясняется спецификой этого способа плавания.

Универсальность подготовки и физического развития отражаются на показателях обхватных размеров тела у пловцов, специализирующихся в комплексном плавании. Результаты исследований их размеров ниже, чем у тех, кто специализируется в плавании вольным стилем, на спине и баттерфляем, но выше чем у плавающих 800 м.

Таблица 3. – Особенности показателей обхватных размеров тела у пловцов высокого класса, см

Способ плавания	Плечо				Бедро				Голень			
	правое		левое		правое		левое		правая		левая	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Вольный стиль, 100 м	30,0	1,1	30,0	1,0	57,0	2,1	57,0	1,7	39,0	1,1	39,0	1,1
На спине, 100 м	30,0	1,4	30,0	1,3	57,0	1,8	57,0	1,8	39,0	1,2	39,0	1,2
Брасс, 100 м	29,2	1,1	29,2	1,1	58,0	1,5	58,0	1,5	39,0	1,0	39,0	1,0
Вольный стиль, 800 м	27,0	1,4	27,0	1,4	56,0	1,8	56,0	1,8	34,0	1,0	34,0	1,0
Баттерфляй	33,0	1,3	33,0	1,3	59,0	2,1	59,0	2,1	38,0	1,4	38,0	1,4
Комплексное плавание	27,2	1,0	27,2	1,0	58,4	1,8	58,4	1,8	38,3	1,0	38,3	1,0

### Заклучение

Таким образом, у пловцов, специализирующихся в плавании вольным стилем и на спине на 100 м, отмечены существенные статистические различия по тотальным размерам тела в сравнении с представителями других способов плавания (брасс, баттерфляй, комплексное плавание, вольный стиль на 800 м).

Измерение показателей тотальных размеров тела, особенности пропорций и обхватных размеров тела пловцов, специализирующихся в различных способах плавания, свидетельствуют:

- 1) показатели длины кисти, длины стопы, длины ноги и ширины таза самые высокие у пловцов вольного стиля на дистанции 100 м и у пловцов на спине на 100 м;
- 2) показатели длины руки самые высокие у пловцов в комплексном плавании;
- 3) показатели обхватных размеров тела пловцов, специализирующихся в баттерфляе, имеют более высокие значения, чем у представителей других способов плавания.

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы при:

- 1) выявлении одаренных пловцов для более эффективного совершенствования и определения специализации в спортивном плавании;
- 2) контроле и оценке эффективности учебно-тренировочного процесса на каждом этапе многолетней подготовки пловцов.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антоников, А. В. Планирование тренировочных нагрузок пловцов различной квалификации на основе анализа здоровья и динамики результатов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Антоников. – Малаховка, 2000. – С. 12.
2. Булгакова, Н. Ж. Отбор и ориентация пловцов в системе многолетней подготовки / Н. Ж. Булгакова, В. Н. Платонов // Плавание. – Киев, 2000. – С. 156–188.
3. Воелегов, В. П. Индивидуальная тактическая подготовка пловцов, специализирующихся в комплексном стиле плавания : монография / В. П. Воелегов. – Омск, 2001. – С. 84–86.
4. Давыдов, В. Ю. Отбор и ориентация пловцов по показателям телосложения в системе многолетней подготовки. Теоретические и практические аспекты : монография / В. Ю. Давыдов, В. Б. Авдиенко. – Волгоград : ВГАФК, 2012. – С. 134–139.
5. Общее и специфическое планирование подготовки юных пловцов-спринтеров Ливии и Республика Беларусь / Е. И. Иванченко [и др.] // Мир спорта. – 2009. – № 3. – С. 42–47.

6. Лаврентьева, Д. А. Особенности результатов соревновательной деятельности пловцов 10–12 лет с разными типами профилей моторной асимметрии / Д. А. Лаврентьева // Вестн. Адыг. гос. ун-та. – 2016. – № 2. – С. 125–132.

7. Макаренко, Л. П. Соревновательная деятельность пловца на дистанции 200 м вольным стилем / Л. П. Макаренко // Плавание. – 2000. – № 1. – С. 36–40.

8. Фаворская, Е. Л. Зависимость гидродинамических качеств пловцов высокого класса от особенностей телосложения и физической подготовленности в связи с задачами отбора и дальнейшего спортивного совершенствования : автореф. дис. канд. ... пед. наук / Е. Л. Фаворская. – Малаховка, 1989. – С. 7–8.

9. Фомичева, В. В. Модельные характеристики подготовленности пловцов-кролистов различных этапов подготовки и стадий полового развития как фактор оптимизации отбора и управления тренировочным процессом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Фомичева. – Волгоград, 1996. – С. 13.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.11.2018

**Surkov S.A. The Anthropometric Characteristics of Swimmers of High Class and Importance in Determining Specialization in Sport Swimming**

*The article deals with the features of indicators of physique, proportions and girth body size of swimmers of high sports qualification, depending on their method of swimming. The study identified features of physical development, taking into account the method of swimming athletes. The conducted researches and the received data confirm the necessity of control over physical development and change of anthropometric data of sportsmen by specialists conducting their training for the purpose of operative modification of the program of technical training of swimmers, and also the necessity to take into account the change of anthropometric and circumferential indexes at determination of specialization in swimming.*

УДК 372.016:51

**Л.В. Федорова**

аспирант каф. методики преподавания физико-математических дисциплин  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
e-mail: [milaam@mail.ru](mailto:milaam@mail.ru)

## **ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО КУРСА ГЕОМЕТРИИ**

*Выделены этапы проведения экспериментальной работы по проблеме формирования методологических знаний учащихся, их цели и пути достижения. Представлен основной диагностический инструментарий, позволяющий объективно провести экспериментальную работу в рамках изучения систематического курса геометрии. Выделены и описаны критерии, уровни сформированности методологических знаний учащихся, их показатели и количественные характеристики.*

### **Введение**

В организации экспериментальной работы по формированию методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии основной проблемой является выбор соответствующего диагностического инструментария. В нашем исследовании основными задачами диагностики являются:

- 1) выявление и определение педагогических условий, которые приведут не только к усвоению системы знаний, умений по систематическому курсу геометрии, но и формированию методологических знаний учащихся в процессе изучения этого курса;
- 2) педагогический мониторинг процесса формирования методологических знаний учащихся с целью оценки и при необходимости коррекции внедренной в систематический курс геометрии авторской методики.

Для решения поставленных задач необходимо разработать соответствующий диагностический инструментарий.

Изучение психолого-педагогической литературы в области диагностики педагогических процессов позволяет определить следующие функции диагностического инструментария в контексте нашего исследования:

- 1) определение у учащихся 7 класса познавательного интереса – интереса к методологическим знаниям, уровня усвоения учащимися геометрического материала;
- 2) осуществление обратной связи в процессе формирования методологических знаний учащихся в 7–10 классах;
- 3) оценка процесса формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии;
- 4) определение уровня сформированности методологических знаний у учащихся 11 класса, познавательного интереса школьников, уровня усвоения учащимися геометрического материала;
- 5) качественная и количественная обработка полученных эмпирических данных.

Экспериментальная работа по теме исследования включает в себя два этапа: пилотажное исследование и формирующий эксперимент. Цель пилотажного исследования заключается в изучении состояния исследуемой проблемы в практике школ; определении уровня сформированности методологических знаний студентов I курса специаль-

---

Научный руководитель – А.Н. Сендер, доктор педагогических наук, профессор, ректор Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

ности «Математика и информатика» Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина; выявлении интереса учащихся 7 класса к методологическим знаниям.

Пилотажное исследование включает в себя анализ научно-методической литературы по проблеме формирования методологических знаний учащихся, беседу с учителями математики, анкетирование на основе разработанных автором анкет для учителей математики, студентов и школьников. В рамках пилотажного исследования была изучена проблема формирования методологических знаний у школьников при обучении систематическому курсу геометрии: проведено анкетирование учителей математики г. Бреста и Брестской области. Данное анкетирование (в опросе принимали участие 100 человек) проводилось для изучения следующих вопросов:

- 1) мнение учителей математики о необходимости и возможности формирования методологических знаний учащихся при изучении геометрии;
- 2) место, отводимое учителями математики методологическим знаниям в процессе обучения геометрии;
- 3) методы, используемые учителями при формировании методологических знаний учащихся;
- 4) причины, которые мешают учителям в формировании методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии.

Изучение интереса учащихся к методологическим знаниям при изучении геометрии решается также с помощью анкетирования. В число приведенных в анкете положений включены следующие примеры вопросов: 1) Что изучает геометрия? 2) Чем аксиома отличается от теоремы? 3) Эксперименты в геометрии. 4) Сравнение геометрических фигур. 5) Геометрия в музыке. 6) Геометры Беларуси.

Респондентам предлагается оценить по 2-балльной шкале свой интерес к ряду вопросов методологического характера. Так, двумя баллами оценивается тот вопрос, который, как считает учащийся, имеет для него повышенный интерес; одним баллом – вопрос, оцениваемый учащимся как достаточно интересный; нулевая оценка дается вопросу, абсолютно не имеющему никакого личностного интереса для учащегося.

Результаты анкеты обрабатываются с точки зрения выделения положений методологического характера, набравших наибольший балл у большинства учащихся. Полученные данные учитываются при выделении структуры методологических знаний, формируемых при обучении систематического курса геометрии.

Целью формирующего эксперимента является разработка модели формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии, а также апробация разработанной методики формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии и выявление ее эффективности по следующим направлениям:

- 1) определение познавательного интереса учащихся при изучении геометрии и характера его изменения в результате внедрения в обучение школьников систематическому курсу геометрии разработанной методики формирования методологических знаний учащихся;
- 2) определение и исследование усвоения учащимися геометрического материала в результате внедрения в обучение школьников систематическому курсу геометрии разработанной методики формирования методологических знаний учащихся;
- 3) определение сформированности методологических знаний учащихся, изменения качества этих знаний в процессе обучения школьников систематическому курсу геометрии.

Формирующий эксперимент организуется по классической схеме: поисковый этап, апробация разработанной методики формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии, контрольный этап. На поиско-



вом и контрольном этапах формирующего эксперимента используется одинаковый диагностический инструментарий. На поисковом этапе решаются следующие задачи:

- 1) уточнение структуры методологических знаний, формируемых у учащихся при обучении систематическому курсу геометрии;
- 2) определение у учащихся 7 класса познавательного интереса;
- 3) определение у учащихся 7 класса уровня усвоения геометрического материала.

Для решения первой задачи помимо изучения научно-методической литературы проводится экспертная оценка структуры методологических знаний учащихся, формируемых при изучении систематического курса геометрии. В качестве экспертов выступают учителя математики Брестской области. Им предлагается выделить основные виды методологических знаний, необходимые для формирования при обучении систематическому курсу геометрии, и указать их глубину усвоения с помощью авторского опросника (таблица 1). Экспертная оценка предполагает ответы на следующие вопросы:

- 1) В таблице приведены методологические знания. Какие из них Вы считаете необходимым формировать в процессе обучения учащихся систематическому курсу геометрии (отметьте необходимые варианты знаком «+»)?
- 2) Какая, по вашему мнению, должна быть глубина усвоения выделенного Вами методологического знания?

Таблица 1. – Фрагмент таблицы, предназначенной для выделения видов методологических знаний и глубины их усвоения

Методологические знания	Выбор (+)	Глубина усвоения		
		Узнавание	Воспроизведение	Применение
<i>Обобщенные понятия</i>				
Абстракция				
Теорема				
Признак				
Классификация				
<i>Методы научного познания</i>				
Абстрагирование				
Анализ				
Сравнение				
Моделирование				
<i>Историко-научные знания</i>				
История возникновения геометрических понятий, символов, терминов				
Биографические очерки, посвященные известным геометрам				
История народов и география стран, в которых жили и творили классики геометрии				
<i>Знания о картине мира</i>				
Значимость геометрии как части человеческой культуры в современном мире				
Причины изменения знаний о геометрии				
Роль геометрии в литературе, живописи, музыке				
<i>Философские законы и категории</i>				
Единство и борьба противоположностей				
Содержание и форма				
Причина и следствие				

Результаты анализа данных описанного опросника учитываются при определении структуры методологических знаний учащихся, формируемых при обучении систе-

матическому курсу геометрии. Решение остальных задач осуществляется с помощью сравнения показателей между контрольной и экспериментальной группами. Так, исследование познавательного интереса учащихся при изучении геометрии предполагает его определение и сравнение между контрольной и экспериментальной группами по следующим параметрам:

а) отношение к предмету геометрии в целом, а также к отдельным областям геометрических знаний;

б) место познавательного интереса в системе мотивов учебной деятельности учащихся;

в) характер предпочитаемой учащимися учебной деятельности;

г) факторы, отрицательно влияющие на процесс формирования познавательного интереса учащихся (внутрипредметные) при изучении геометрии;

д) направленность познавательного интереса учащихся.

Определение познавательного интереса школьников и динамика его развития по указанным параметрам прослеживается по методике Г.И. Щукиной [1]. Исследование изменений познавательного интереса учащихся проводится по критерию Макнамары. С помощью указанного критерия проверяется нулевая гипотеза: данные исследования познавательного интереса учащихся по выделенным параметрам не изменяются после их обучения по экспериментальной методике. Альтернативная гипотеза состоит в следующем: данные исследования познавательного интереса учащихся по выделенным параметрам изменяются после их обучения по экспериментальной методике.

Исследование изменений усвоения учащимися геометрического материала осуществляется с помощью критерия  $X^2$  (хи-квадрат). Этот критерий применяется для сравнения усвоения геометрического материала у членов контрольной и экспериментальной групп. С этой целью для них в начале 7-го класса проводится диагностическая срезовая работа, а в конце 11-го – еще одна. С помощью указанного критерия проверяется нулевая гипотеза: уровень усвоения геометрического материала у школьников не повышается после их обучения по экспериментальной методике. Альтернативная гипотеза состоит в следующем: уровень усвоения геометрического материала у школьников повышается после их обучения по экспериментальной методике.

Для определения сформированности методологических знаний учащихся перво-степенным является определение критериев сформированности методологических знаний учащихся. «Критерий – признак, на основании которого производится оценка чего-либо» [2, с. 271]. Изучение работ по теме исследования не позволяет обнаружить единства в определении критериев сформированности методологических знаний учащихся, поскольку нет единого мнения ученых о содержании и структуре самого понятия «методологические знания». Выбор критериев сформированности методологических знаний учащихся производится исходя из того, что именно на «этапе целеполагания необходимо конструировать критериальную шкалу оценки качества будущего педагогического процесса» [3, с. 45]. В связи с этим в рамках исследования выделение критериев сформированности методологических знаний учащихся осуществляется исходя из тех задач, которые ставятся при формировании методологических знаний учащихся:

1. Формирование методологических знаний должно осуществляться на «знаниевом» уровне. Учителя должны раскрыть учащимся сущность методологических знаний и их значение для геометрии; ознакомить учащихся с основой общенаучных понятий, методов научного познания, алгоритмами применения методов научного познания; рассказать об истории возникновения геометрических понятий, символов, знаков, терминов; познакомить с биографией геометров, в том числе белорусских, и их основными идеями; привести факты о геометрии как методе познания и компоненте культуры и искусства, о связи геометрии с другими науками.

2. Формирование методологических знаний должно осуществляться на «деятельностном» уровне (выработка у учащихся умения применять методологические знания на геометрическом материале). Среди таких умений выделим следующие:

- 1) объяснить логическое строение определения, которое опирается на уже знакомое определение (через ближайший род и видовое отличие);
- 2) выделить ближайший род для геометрического понятия;
- 3) выделить видовые признаки геометрического понятия;
- 4) определить родовидовые отношения между геометрическими понятиями;
- 5) выделить в теореме условие и заключение;
- 6) представить теорему в условной форме;
- 7) построить теорему, обратной данной;
- 8) перевести формулировку теоремы на язык необходимых и достаточных условий;
- 9) доказать, что теорема выражает признак или свойство геометрической фигуры или их отношений;
- 10) обеспечить строгость доказательства теоремы;
- 11) приводить контрпримеры;
- 12) проводить классификацию геометрических фигур или их отношений;
- 13) выводить дедуктивные умозаключения;
- 14) выводить индуктивные умозаключения;
- 15) проводить аналитический и синтетический поиск доказательства теоремы (задачи);
- 16) проводить аналитический поиск решения задачи;
- 17) проводить практическую работу с целью выявления геометрического факта;
- 18) выделить существенные признаки у геометрической фигуры;
- 19) сравнить геометрические фигуры и их отношения;
- 20) применить аналогию при изучении геометрических фигур или их отношений;
- 21) применить аналогию при решении задач;
- 22) обобщить геометрические понятия;
- 23) применить обобщение при решении задач;
- 24) конкретизировать геометрические понятия;
- 25) применить конкретизацию при решении задач;
- 26) решать исторические задачи и задачи с историческим содержанием;
- 27) решать практические задачи и задачи с прикладной направленностью.

Соответственно, на основе описанных задач формирования методологических знаний учащихся выделим два критерия сформированности методологических знаний учащихся, которые назовем *когнитивный* и *деятельностный*.

По мнению И.Ф. Исаева, критерии должны раскрываться через качественные показатели, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия [4].

Когнитивный критерий в нашем исследовании представлен степенью сформированности методологических знаний учащихся. При выделении показателей сформированности методологических знаний учащихся мы исходим из того, что «исследователю доступны только экстерииоризированные действия респондентов, поэтому важно осуществить процедуру перехода от дидактического понятия к системе показателей явлений, в основе которых “наблюдаемые” действия» [5, с. 83]. Поэтому для выделения показателей сформированности тех знаний, которые определены понятием «методологические знания», сначала необходимо осуществить процедуру «процессуализации понятия» [5, с. 83] «методологические знания».

В рамках исследования методологические знания рассматриваются как обобщенные знания о методах и закономерностях познания, структуре и понятийном аппа-

рате конкретной науки. Выделены следующие компоненты методологических знаний, формируемые у учащихся при изучении систематического курса геометрии:

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

2) общенаучные понятия (абстракция, идеальный объект, определение, истина, аксиома, теорема, доказательство, признак, свойство, необходимое условие, достаточное условие, классификация);

3) философские категории (качество и количество, причина и следствие, необходимость и случайность, форма и содержание);

4) историко-научные знания (знание истории возникновения геометрических понятий, символов, знаков, терминов; биографических очерков, посвященных геометрам, их основных идей; отдельных страниц истории народов и географий стран, в которых решалась проблемы геометрии; о геометрии и геометрах Беларуси);

5) знания о картине мира (о роли практики в познании и геометрии; о геометрии как компоненте культуры; о геометрии как методе познания; о связи геометрии с другими науками; о геометрии в искусстве).

В связи с этим основными показателями когнитивного критерия выделяем:

1) информированность о методологических знаниях (знание сущности методологических знаний и их значения для геометрии);

2) владение общенаучными понятиями (знание их сущности);

3) владение методами научного познания (знание их сущности, алгоритмов их применения);

4) владение фактами из истории геометрии (знание особенностей возникновения и развития геометрии на различных этапах и в разных странах, великих геометров и основных фактов из их биографий);

5) владение фактами о геометрии как компоненте культуры; о геометрии как методе познания; о связи геометрии с другими науками; о геометрии в искусстве.

Для изучения такого показателя когнитивного критерия, как информированность о методологических знаниях, респондентам предлагается анкета, включающая вопросы методологического характера, например: «Какова природа аксиом геометрии?», «Почему геометрия дедуктивная наука?», «Какова роль эксперимента для геометрии?», «Имеет ли место аналогия в геометрии? Приведите примеры», «Проявляется ли геометрия в искусстве? Приведите примеры», «Важно ли знать происхождение геометрических терминов? Почему?».

На каждый вопрос респонденты дают ответы в письменной форме исходя из уровня своей информированности по методологическим вопросам. Анализ ответов осуществляется с помощью методики контент-анализа. Составляется матрица высказываний и рассчитывается частота упоминаний различных мнений. Затем ответы учащихся анализируются по степени их соответствия правильным ответам, после чего каждому правильному ответу присваивается один балл, а неправильному – нуль баллов. В итоге каждому учащемуся выводится суммарный балл.

Для определения таких показателей когнитивного критерия сформированности методологических знаний, как владение общенаучными понятиями, методами научного познания, фактами из истории геометрии, учащимся предлагается опросник, включающий ряд вопросов. Например, «Что значит доказать?», «Что значит сравнить геометрические фигуры?», «Укажите алгоритм классификации геометрических фигур?», «Что обозначает термин «пирамида»?», «Какое открытие в геометрии принадлежит ученому Фалесу?». Здесь степень сформированности методологических знаний школьников определяется следующим образом: ответам, в которых учащиеся дают полные и правиль-

ные ответы, присваивается 3 балла, частично неполным, но правильным ответам – 2 балла. Если ответ неполный и имеются некоторые ошибки, присваивается 1 балл; 0 баллов получают неправильные ответы или если ответ отсутствует.

Деятельностный критерий представлен степенью сформированности умений обучаемых применять методологические знания на геометрическом материале. Указанные умения проявлялись через такие показатели, как:

1) освоенность (правильность выполнения упражнений, направленных на применение методологических знаний);

2) оперативность (число ситуаций, в которых учащийся может применить методологические знания);

3) гибкость (способность обучаемого самостоятельно найти способ применения методологических знаний в незнакомой ситуации).

Для исследования показателя освоенности используются разработанные контрольные работы, содержащие задания, выполнение которых основано на применении методологических знаний на геометрическом материале. Данные, полученные в результате выполнения учащимися данной работы, обрабатываются с помощью методики определения индивидуального уровня (ИУ) сформированности методологических знаний учащихся. По методике ключевых определений, предложенной в работе [6] и модифицированной нами в соответствии с задачами нашего исследования, индивидуальный уровень (ИУ) сформированности методологических знаний вычисляется по формуле:

$$\text{ИУ} = \frac{\text{количество правильных ответов}}{\text{максимальное количество вопросов}} \cdot 100 \% . \quad (1)$$

Индивидуальный уровень показывает, каким процентом умений применять методологические знания на геометрическом материале обладает каждый учащийся 11-го класса. На основании полученных результатов ИУ каждому учащемуся сопоставляется определенный балл. Перевод процентов в 4-балльную шкалу оценки осуществляется по следующей схеме: 0 баллов – 0–25 %; 1 балл – 26–50 %; 2 балла – 51–75 %; 3 балла – 76–100 %. Причем в данных контрольных работах параллельно осуществляется оценка показателей оперативности и гибкости деятельностного критерия сформированности методологических знаний учащихся.

Так, в некоторых заданиях, предлагаемых в контрольной работе, указывается несколько пунктов (одни из них требуют алгоритма применения методологических знаний на геометрическом материале, знакомого для учащегося, а другие – нет), каждый из которых направлен на применение учащимися методологических знаний на геометрическом материале в различных ситуациях. Вот, например, задание на сравнение свойств призмы:

1) В чем сходство прямой и наклонной призмы, в чем их отличие?

2) Укажите свойства, присущие всем призмам.

3) Укажите свойства, присущие только некоторым призмам.

4) Укажите свойства, не принадлежащие ни одной призме.

Исследовать сформированность методологических знаний учащихся проблематично без выделения соответствующих уровней сформированности методологических знаний учащихся. Данная задача оказалась достаточно сложной. Изучение психолого-педагогической литературы по теме исследования показало, что информация об уровнях сформированности методологических знаний учащихся представлена обширно, даже описаны основания выделения данных уровней. Проблема, однако, состоит в том, что мнения исследователей по качественной характеристике выделенных ими уровней очень различны. Поэтому основное внимание при изучении работ, посвященных формированию методологических знаний школьников, уделено положениям, которые ло-

жаты в основу выделения уровней сформированности методологических знаний учащихся. Среди них отметим следующие:

- 1) уровень сформированности методологических знаний учащихся отражает качество методологических знаний;
- 2) каждый последующий уровень имеет основу в предыдущем;
- 3) при переходе от одного уровня к другому показатели не исчезают, а преобразуются.

В контексте нашего исследования сформированность методологических знаний учащихся определяется следующими уровнями: *высоким, средним и низким*.

Опираясь на критерии и показатели сформированности методологических знаний учащихся, описанные выше, представляем следующую качественную характеристику уровней сформированности методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии (таблица 2).

Таблица 2. – Качественная характеристика уровней сформированности методологических знаний учащихся

Критерии	Уровни и показатели		
	Низкий	Средний	Высокий
Когнитивный	Отсутствие понимания учащимися о значении методологических знаний для геометрии; знания об общенаучных понятиях и методах научного познания носят узкофрагментарный характер на уровне представлений; незнание фактов из истории геометрии и практической значимости геометрии	Понимание роли методологических знаний для геометрии; понимание сущности общенаучных понятий и методов научного познания; владение некоторыми фактами из истории геометрии и фактами практической значимости геометрии	Глубокое осознание значения методологических знаний для геометрии; демонстрация знаний об общенаучных понятиях и методах научного познания на уровне точного описания; владение большим количеством фактов из истории геометрии и фактов практической значимости геометрии
Деятельностный	Отсутствие умений самостоятельно применять методологические знания на геометрическом материале	Умение применять методологические знания на геометрическом материале по образцу в различных ситуациях; неумение применять методологические знания на геометрическом материале в незнакомых ситуациях	Умение самостоятельно применять методологические знания на геометрическом материале в разных (типичных и нетипичных) ситуациях

Следующим важным направлением в разработке диагностического инструментария является количественная характеристика уровней сформированности методологических знаний, которая определяется с помощью индивидуального *показателя*. Данная методика предложена во многих педагогических исследованиях и модифицирована нами в соответствии с целями нашего исследования. Для определения интегрированного показателя сформированности методологических знаний учащихся необходимо использовать средние баллы по всем критериям сформированности методологических знаний каждого респондента, при этом вычисление осуществляется по формуле:

$$P = \frac{P_1 + P_2}{P_{\max}} \cdot 100 \%, \quad (2)$$

где  $P_1$  – средний балл по когнитивному критерию;  $P_2$  – средний балл по деятельностно-му критерию;  $P_{\max}$  – максимально возможное количество баллов.

После соответствующих подсчетов описанного показателя определение уровня сформированности методологических знаний школьников осуществляется на основе данных, приведенных в таблице 3.

Таблица 3. – Количественная характеристика уровней сформированности методологических знаний школьников

Уровень сформированности методологических знаний	Показатель сформированности методологических знаний
Низкий	0–33
Средний	34–66
Высокий	67–100

Предложенные составляющие диагностического обеспечения процесса формирования методологических знаний школьников при изучении систематического курса геометрии используются на всех этапах экспериментальной работы. Поэтому разработанный диагностический инструментарий позволяет определить итоговый (в 11 классе) уровень сформированности методологических знаний школьников, а также при необходимости промежуточные (с 7 по 10 классы), показатели которых с целью последующего анализа целесообразно представлять в табличном виде (таблица 4).

Таблица 4. – Уровень сформированности методологических знаний школьников на различных этапах, %

Уровень	Класс				
	7	8	9	10	11
Высокий					
Средний					
Низкий					

Данные, представленные в табличном виде, позволяют провести их тщательный анализ. Например, такие данные дают основания для изучения характера изменения (роста или снижения) сформированности методологических знаний школьников, его интенсивности на различных этапах проведения экспериментальной работы. Подобные таблицы можно составлять отдельно для каждого критерия сформированности методологических знаний учащихся. Это позволяет проанализировать состояние сформированности методологических знаний в рамках каждого критерия. Например, исследование динамики изменения уровня сформированности методологических знаний учащихся по когнитивному критерию может показать рост или снижение количества обучаемых, которые испытывают трудности в понимании ими сущности методологических знаний от класса к классу, а также выявить, какие наибольшие затруднения обучаемые испытывают в раскрытии общенаучных понятий, какие ошибки в их описании они допускают. Это позволяет делать выводы и корректировать методику формирования знаний об общенаучных понятиях от класса к классу.

### Заключение

Выделенные и описанные содержательные направления диагностического обеспечения формирования методологических знаний учащихся играют важную практическую роль в проведении экспериментальной работы по формированию методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии.

Представленный диагностический инструментарий позволяет оценить разработанную модель формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии; выявить эффективность апробированной авторской методики формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии по следующим направлениям: 1) исследовать познавательный интерес учащихся и характер его изменения в результате внедрения в обучение систематическому курсу геометрии разработанной методики формирования методологических знаний учащихся; 2) исследовать усвоение школьниками геометрического материала и характер его изменения в результате внедрения в обучение систематическому курсу геометрии разработанной методики формирования методологических знаний учащихся; 3) исследовать уровень сформированности методологических знаний учащихся, определить изменение качества этих знаний в процессе обучения систематическому курсу геометрии.

Количественные и качественные характеристики каждого показателя выделенных критериев сформированности методологических знаний учащихся (когнитивного и деятельностного) позволяет выявить степень соответствия уровня сформированности методологических знаний учащихся желаемой норме на всех этапах экспериментальной работы, а также определить основные направления коррекционной работы и способы ее реализации в процессе формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 2010. – 199 с.
2. Рапацевич, Е. С. Золотая книга педагога / Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современ. шк., 2010. – 720 с.
3. Северин, С. Н. Педагогическое проектирование : учеб.-метод. пособие для магистрантов / С. Н. Северин. – Брест : БрГУ, 2018. – 126 с.
4. Исаев, И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – М. : Белгород, 1993. – 219 с.
5. Северин, С. Н. Методология педагогического исследования : учеб. пособие для магистрантов / С. Н. Северин. – Брест : БрГУ, 2017. – 158 с.
6. Вербицкая, Н. О. Метод ключевых определений / Н. О. Вербицкая, В. Ю. Бодряков // Нар. образование. – 1997. – № 10. – С. 87–90.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 09.11.2018

#### ***Fyodorova L.V. Diagnostic Support for the Process of Formation of Methodological Knowledge of Students in the Study of Systematic Geometry Course***

*The article deals with the problem of formation of methodological knowledge of students. The stages of experimental work on the problem of research, their goals and ways of achieving are highlighted. The basic diagnostic tools permitting to carry out objectively experimental work on the specified problem within studying of a systematic course of geometry are presented. The author identifies and describes the criteria, levels of formation of methodological knowledge of students, their performance and quantitative characteristics.*



УДК [377.091.3.016:81'243]:001.818

**Р.В. Вишняков**

*магістр пед. наук, прэподаватэль каф. педагагікі  
Брестскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна  
e-mail: vishniakov@bk.ru*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

*На основе результатов экспериментального исследования обосновывается целесообразность использования кейс-технологии в педагогическом процессе по иностранному языку. Анализ полученных результатов показывает, что достигнутое повышение уровня сформированности у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку и высокая динамика роста социокультурной, компенсаторной и речевой компетенций – компонентов иноязычной коммуникативной компетенции – обусловлены реализацией дидактического потенциала кейс-технологии в специально созданных педагогических условиях.*

### **Введение**

Реализации подходов гуманистической педагогики (лично ориентированного, субъектно-деятельностного), усилению практико-ориентированности образовательного процесса способствует внедрение в педагогическую практику образовательных технологий, основывающихся на активизации и интенсификации образовательного процесса в сочетании с использованием методов проблемного обучения [1–3].

Одной из таких технологий является кейс-технология. Потребность в более широком ее применении обусловлена ориентацией образовательного процесса на активную учебно-познавательную, проблемно-исследовательскую и творческую деятельность, созданием условий для социализации и саморазвития личности учащегося [4; 5].

Образовательные эффекты внедрения кейс-технологии в педагогический процесс зависят от качества разработки педагогического обеспечения, необходимого для использования данной технологии.

Неотъемлемой частью такого педагогического обеспечения видится необходимость экспериментального подтверждения результативности использования кейс-технологии в обучении иностранному языку, определения характера, степени, интенсивности ее влияния на уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих.

Опытно-экспериментальная работа по использованию кейс-технологии на учебных занятиях по иностранному языку в колледже позволила:

- 1) установить, насколько корректно были сформулированы и обоснованы условия эффективного использования кейс-технологии и механизмы их реализации;
- 2) доказать значительную продуктивность разработанной методики использования кейс-технологии в обучении иностранным языкам и соответствующего учебно-методического обеспечения ее реализации;
- 3) подтвердить валидность авторского диагностического инструментария оценки результативности использования технологии как средства обучения и воспитания личности в образовательном процессе колледжа на примере изучения иностранного языка.

---

Научный руководитель – Т.А. Ковальчук, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

### **Опытно-экспериментальная работа по использованию кейс-технологии в образовательном процессе колледжа**

Опытно-экспериментальная работа по использованию кейс-технологии на учебных занятиях по иностранному языку проводилась с декабря 2016 г. по октябрь 2017 г. Базой исследования стал филиал Брестского государственного технического университета – Брестский политехнический колледж. В исследовании приняли участие 56 человек: 39 учащихся строительного отделения и 17 машиностроительного отделения.

Для успешного проведения эксперимента и получения валидных результатов, был осуществлен подбор однородных групп по составу и степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции: контрольная группа (КГ) включала 29 человек и экспериментальная группа (ЭГ) – 27 человек. Средний возраст участников эксперимента на момент его начала составлял 15,6 года. Группы являлись однородными также и по половому признаку.

Все участники эксперимента являлись на момент его начала учащимися I курса колледжа, изучающими английский язык как иностранный в соответствии с Учебной программой по учебному предмету «Иностранный язык» для X класса (базовый уровень) для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [6] в количестве 78 учебных часов в году согласно учебному плану колледжа.

Степень совпадения качественных характеристик контрольной и экспериментальной групп до начала формирующего этапа эксперимента была установлена методами математической статистики, а именно через использование критерия однородности Пирсона  $\chi^2$  (т.к. эмпирические данные измерены в порядковой шкале, число выборки не превышает 50, и число градаций равно трем) [9; 10].

Поскольку полученное значение «хи-квадрат» контрольной и экспериментальной групп  $\chi^2_{\text{эмп}} = 0,18$  оказалось меньше критического значения  $\chi^2_{\text{крит}(0,05)} = 5,99$  ( $\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{крит}(0,05)}$ ), то было определено, что достоверность однородности характеристик КГ и ЭГ учащихся по уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции составляет 95 %. Следовательно, отобранные для эксперимента группы участников сравнимы и однородны по составу и качественным характеристикам.

В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы (декабрь 2016 г. – февраль 2017 г.) был разработан диагностический инструментарий оценки результативности использования кейс-технологии в образовательном процессе по учебной дисциплине «Иностранный язык» и было выявлено состояние сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (в совокупности ее декомпозиционных составляющих) учащихся I курса на начало проведения исследования.

С целью подготовки необходимого диагностического инструментария сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся колледжа с опорой на существующие методики оценки результативности образовательного процесса [7; 8] была разработана система критериев и показателей ее организации.

Исходя из общепринятой в нормативно-методической документации системы среднего образования Республики Беларусь декомпозиции иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) [6], были определены следующие критерии сформированности ИКК: речевой, языковой, социокультурный, компенсаторный и учебно-познавательный. В качестве показателей сформированности ИКК выступили знания, умения и навыки, личностные качества, приобретаемые учащимися в образовательном процессе. Была использована трехуровневая шкала (низкий, средний, высокий) оценки уровней сформированности компетенции.

Разработанные показатели сформированности компетенций – компонентов ИКК в соответствии с установленной уровневой градацией представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Уровневые показатели сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся колледжа

Компетенции – компоненты ИКК	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
Языковая	Низкая осведомленность о фонетическом строе изучаемого языка; искаженное произношение фонетических единиц; использование простых грамматических конструкций с искажением смысла при устном и письменном общении; недостаточное владение базовой лексикой языка; чтение и перевод простых текстов; трудности при построении диалогового общения и осуществлении коммуникации; недостаточное проявление внимательности, аккуратности, настойчивости	Владение лексически и грамматическим кодом для осуществления коммуникации общего характера без значительного искажения смысла при устном и письменном общении; умение различать контексты употребления лексики и стилистических структур; владение навыками поискового и изучающего чтения; готовность осуществлять межличностное общение; достаточное проявление внимательности, настойчивости	Высокая степень осведомленности о фонетическом строе изучаемого языка; высокий уровень развития фонематического слуха, произношения звуков в слове и речевом потоке, умения правильного выбора и употребления лексики в разных контекстах и стилистических структурах; грамматические навыки коммуникации общего характера без искажения смысла; правильное использование системы языковых норм и средств для межличностного общения; высокий уровень развития внимательности, аккуратности, настойчивости
Речевая	Отсутствие навыков организации языкового материала в связный текст; низкая степень владения умениями монологического и диалогического общения; элементарный уровень развития общих аудитивных навыков; низкая степень сформированности внимательности к деталям, последовательности, воспитанности, умения владеть собой; узкая эрудиция	Владение навыками организации языкового материала в связный текст; осведомленность о правилах построения дискурсов; владение умениями монологического и диалогического общения; достаточный уровень развития общих аудитивных навыков; создание фрагментов письменной речи с допустимым количеством ошибок; достаточная степень сформированности внимательности к деталям, последовательности, воспитанности, умения владеть собой; средний, достаточный уровень эрудиции	Высокий уровень развития навыков организации языкового материала в связный текст; осведомленность о правилах построения дискурсов; грамотное использование коммуникативных стратегий; владение умениями монологического и диалогического общения; высокий уровень развития общих аудитивных навыков; создание фрагментов письменной речи с незначительными ошибками; высокая степень сформированности внимательности к деталям, последовательности, воспитанности, умения владеть собой; широкая эрудиция

## Продолжение таблицы 1

Социо-культурная	Низкая степень осведомленности об этнических и правовых нормах, принятых в данном языковом коллективе, основных методах осуществления обмена информацией в обществе; элементарный уровень поведенческого этикета, знаний о социальных, историко-культурных, географических, природно-климатических особенностях стран изучаемого языка; низкая способность к социальной адаптации, недостаточное умение работать в команде; отсутствие рефлексии	Достаточное использование достижений межкультурного понимания с учетом национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка; адекватное использование языковых средств для социального взаимодействия; умение вести переписку с ровесниками за рубежом, осуществлять коммуникацию посредством ИТ-технологий; достаточный уровень развития внимательности, пунктуальности, способности к социальной адаптации, умения работать в команде, толерантности, рефлексии	Высокий уровень осведомленности об этнических и правовых нормах, принятых в данном языковом коллективе, основных методах осуществления обмена информацией в обществе; высокий уровень поведенческого этикета, знаний о социальных, историко-культурных, географических, природно-климатических особенностях стран изучаемого языка; широкое использование достижений межкультурного понимания с учетом национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка; умение вести переписку с ровесниками за рубежом, создавать публикации, вести блог, личную страницу в Интернете, осуществлять коммуникацию посредством ИТ-технологий; высокий уровень развития внимательности, пунктуальности, способности к социальной адаптации, умения работать в команде, толерантности, рефлексии
Компенсаторная	Элементарное знание основ построения стратегий дополнительной вербальной и невербальной коммуникации; недостаточное использование коммуникативных стратегий с целью компенсации недостатка знаний грамматического и лексического кода; недостаточная внимательность, мобилизованность; отсутствие интуиции, оригинальности мышления	Достаточное знание основ построения стратегий дополнительной вербальной и невербальной коммуникации; достаточное использование коммуникативных стратегий с целью компенсации недостатка знаний грамматического и лексического кода (языковая и контекстуальная догадка); использование междисциплинарных знаний; достаточно развиты внимательность, мобилизованность, наличие интуиции	Высокий уровень сформированности знаний основ построения стратегий дополнительной вербальной и невербальной коммуникации; правильное использование коммуникативных стратегий с целью компенсации недостатка знаний грамматического и лексического кода (умений языковой и контекстуальной догадки); готовность использовать междисциплинарные знания; высокий уровень развития внимательности, мобилизованности; наличие интуиции, оригинальности мышления

## Окончание таблицы 1

Учебно-познавательная	Недостаточное понимание целей учебной деятельности, мотивов, смыслов, связи с жизнью, связи видов деятельности с ожидаемыми результатами; базовые знания в области информационно-коммуникационных технологий; недостаточный уровень сформированности знаний о способах решения задач, логических универсальных действиях; недостаточный уровень организованности, последовательности, целеустремленности, настойчивости, ответственности	Осознание и понимание целей учебной деятельности, мотивов, смыслов, связи с жизнью; владение основными методами, способами и средствами получения, хранения и обработки информации, навыками работы с различными источниками информации, навыками работы с компьютером; умения устанавливать причинно-следственные связи, формулировать проблемы; достаточный уровень организованности, последовательности, целеустремленности, настойчивости, ответственности	Осознание и понимание целей учебной деятельности, мотивов, смыслов, связи с жизнью, связи видов деятельности с ожидаемыми результатами; владение основными методами, способами и средствами получения, хранения и обработки информации, навыками работы с различными источниками информации, навыками работы с компьютером; умения анализа, синтеза, сравнения, классификации, установления причинно-следственных связей, доказательства, выдвижения и обоснования гипотез, формулирования проблемы; высокий уровень организованности, последовательности, целеустремленности, настойчивости, ответственности; креативность мышления
-----------------------	--	--	--

На констатирующем этапе эксперимента учащимся было предложено выполнение комплекса контрольных заданий, позволяющих определить уровни сформированности показателей ИКК учащихся I курса.

Данный комплекс (далее ККЗ1. – В. Р.) включал в себя следующие виды заданий: лексико-грамматический тест (письменно), ведение диалога (устно), монологическое высказывание (устно), перевод с русского языка на английский (письменно), выполнение заданий к тексту (письменно).

За каждое из выполненных заданий учащийся получал баллы от 1 до 3, в случае отсутствия ответа – 0.

Затем находилось среднее арифметическое из четырех балльных оценок.

Оценки выполнения комплекса контрольных заданий для определения уровня сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции группировались для их соотнесения с высокими, средними и низкими показателями.

Был выбран следующий переход к порядковой шкале: от 0,0 до 1,0 баллов – низкий уровень, от 1,1 до 2,0 – средний, от 2,1 до 3,0 – высокий.

Результаты входной диагностики (отношение количества учащихся с определенными показателями к общему количеству испытуемых) в сравнительном аспекте контрольной и экспериментальной групп по уровню сформированности компетенций-компонентов ИКК представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на констатирующем этапе (сравнение контрольной и экспериментальной групп), %

Задание	Компетенция – компонент ИКК	Уровень					
		Низкий		Средний		Высокий	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Лексико-грамматический тест	языковая	27,6	37,0	51,7	48,2	20,7	14,8
Ведение диалога	речевая	27,6	33,4	37,9	44,4	34,5	22,2
Монологическое высказывание	социокультурная	44,8	40,7	27,6	40,7	27,6	18,6
Перевод с русского языка на английский	компенсаторная	41,4	37,0	41,4	40,8	17,2	22,2
Выполнение заданий к тексту	учебно-познавательная	24,2	25,9	48,2	48,2	27,6	25,9
Среднее арифметическое		33,1	34,9	41,4	44,4	25,5	20,7

По результатам опросов и бесед с учащимися в ходе констатирующего этапа эксперимента было установлено, что наиболее низкий уровень сформированности у учащихся характерен для социокультурной и компенсаторной компетенций, а наиболее высокий присущ речевой и учебно-познавательной компетенциям. Данные выводы подтвердились приведенными результатами обработки ответов комплекса контрольных заданий (ККЗ1) входной диагностики ИКК и отражены в таблице 3.

Таблица 3. – Сформированность у учащихся компетенций – компонентов ИКК на констатирующем этапе в экспериментальной группе, %

Компетенция – компонент ИКК	Средний и высокий уровень сформированности компетенций
Учебно-познавательная	74,1
Речевая	66,6
Языковая	63,0
Социокультурная	59,3
Компенсаторная	58,0

Исходя из результатов наблюдений, опросов и бесед, выявлен более низкий уровень сформированности социокультурной и компенсаторной компетенций. Это можно объяснить:

- 1) недостаточностью включения технологий, основанных на теориях активного обучения, а также коллективных, групповых форм организации деятельности в образовательный процесс;
- 2) неподготовленностью проблемно-исследовательского пространства обучения;
- 3) невысокой степенью использования ситуативно обусловленного обучения иностранному языку, применения аутентичных иноязычных материалов лингвострановедческой, социально-, историко-культурной направленности;
- 4) недостаточным обеспечением дидактическими средствами развития лингвистической интуиции, языковой и контекстуально-коммуникативной догадки, умения использовать междисциплинарные знания.

Формирующий этап эксперимента, направленный на апробацию кейс-технологии в образовательном процессе колледжа по учебной дисциплине «Иностранный язык», проводился в период с марта 2017 г. по май 2017 г. В нем принимали участие 27 учащихся из состава экспериментальной группы.

Целью данного этапа эксперимента являлось развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной. Данные о сферах общения, пред-

метно-тематическом содержании образовательного процесса по иностранному языку, тематике разработанных кейсов, их принадлежности к соответствующей классификации, формируемых компетенциях показаны в таблице 4.

Таблица 4. – Использование кейсов на учебных занятиях по иностранному языку для формирования иноязычной коммуникативной компетенции

Название кейса	Вид кейса	Сфера общения	Предметно-тематическое содержание речи	Формируемые компетенции – компоненты структуры ИКК
Уличное искусство граффити: должно ли быть под запретом?	Объяснительный	Социально-культурная	Искусство	речевая языковая социокультурная
Посещение выставки. Описание картины	Описательный			речевая языковая социокультурная компенсаторная
Что такое клонирование?	Исследовательский	Социально-познавательная	Наука и техника	речевая языковая учебно-познавательная
Технологии будущего: «умный» дом	Описательный			речевая языковая компенсаторная учебно-познавательная
История успеха	Объяснительный		Выдающиеся люди стран изучаемого языка	речевая языковая социокультурная учебно-познавательная

Оценка результативности использованной технологии обучения и воспитания вследствие анализа развития иноязычной коммуникативной компетенции была проведена в ходе контрольного этапа эксперимента путем выполнения участниками КГ и ЭГ комплекса контрольных заданий итоговой диагностики ИКК (далее – КК32 – В. Р.).

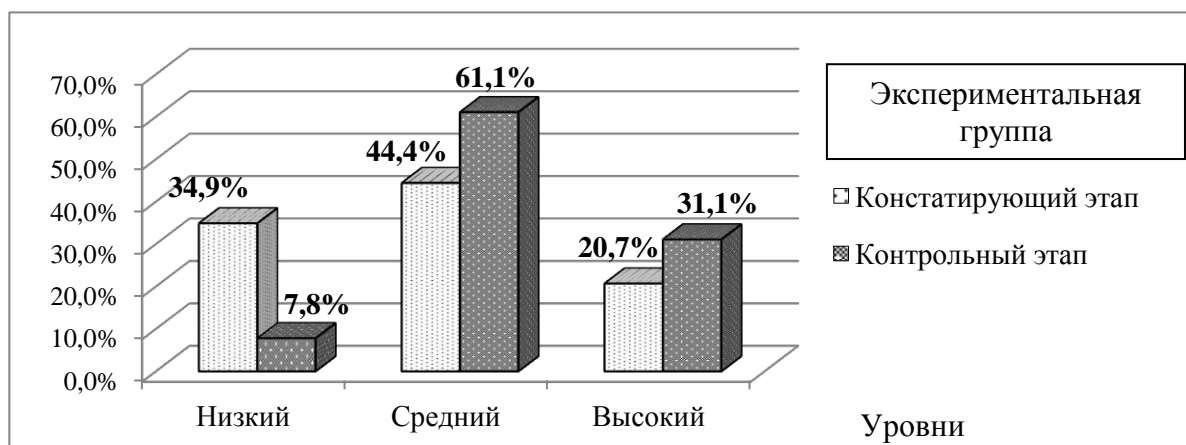
Таблица 5. – Уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции на контрольном этапе (сравнение контрольной и экспериментальной групп), %

Задание	Компетенция – компонент ИКК	Уровень					
		Низкий		Средний		Высокий	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Лексико-грамматический тест	языковая	15,8	7,3	55,6	56,3	24,5	22,3
Ведение диалога	речевая	19,0	3,1	46,5	62,5	41,0	31,3
Монологическое высказывание	социокультурная	21,3	12,6	41,8	65,1	36,3	33,5
Перевод с русского языка на английский	компенсаторная	21,6	13,6	54,9	60,7	24,9	35,9
Выполнение заданий к тексту	учебно-познавательная	9,3	2,4	54,5	61,2	32,9	32,7
Среднее арифметическое		17,4	7,8	50,7	61,1	31,9	31,1

Обработка результатов КК32 математическими методами позволила установить уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции и определить динамику роста сформированности ее структурных компонентов по окончании формирующего этапа эксперимента.

Из таблицы 5 видно, что число учащихся с низким уровнем сформированности ИКК в экспериментальной группе ниже на 9,6 % (выражение разности  $\Delta = 17,4 - 7,8$  %), чем в контрольной; число учащихся со средним уровнем сформированности ИКК в ЭГ выше на 10,4 % ( $\Delta = 61,1 - 50,7$  %). Количественное и, соответственно, процентное число учащихся с высоким уровнем сформированности ИКК оказалось выше в контрольной группе на 0,8 % ( $\Delta = 31,9 - 31,1$  %). Несмотря на полученную более высокую величину в КГ, это не означает, что приращение в ЭГ оказалось ниже. Напротив, приращение по высокому уровню в ЭГ, равное 10,4 %, полученное как разность между процентом учащихся на констатирующем (20,7 %) и контрольном (31,1 %) этапах, выше величины приращения по высокому уровню в КГ, равному 6,4 % (разность между 25,5 и 31,9 % на констатирующем и контрольном этапах).

Приведенное заключение о более высокой динамике роста уровня сформированности ИКК в экспериментальной группе по окончании формирующего этапа эксперимента подтверждается результатами диагностики в ЭГ на констатирующем и контрольном этапах (рисунок 1).



**Рисунок 1. – Средние арифметические величины уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

Обобщение результатов исследования показывает, что приращение количества обучающихся с высоким и средним уровнем сформированности в контрольной группе составило 15,7 %, в то время как величина этого показателя в экспериментальной группе достигла 27,1 %. Разность между данными величинами, равная 11,4 %, отражает динамику роста уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в экспериментальной группе.

Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы показали и покомпонентную характеристику развития иноязычной коммуникативной компетенции. Следует сказать, что наиболее значительная положительная динамика развития после проведения формирующего этапа эксперимента отмечается по таким компетенциям, как социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная, что подтверждается данными таблицы 6.



Таблица 6. – Сформированность компетенций – компонентов ИКК на контрольном этапе в экспериментальной группе, %

Компетенция – компонент ИКК	Средний и высокий уровень сформированности компетенций
Социокультурная	98,6
Компенсаторная	96,6
Учебно-познавательная	93,9
Речевая	93,8
Языковая	78,6

Динамика уровня сформированности компетенций – компонентов ИКК отражена в гистограмме на рисунке 2.

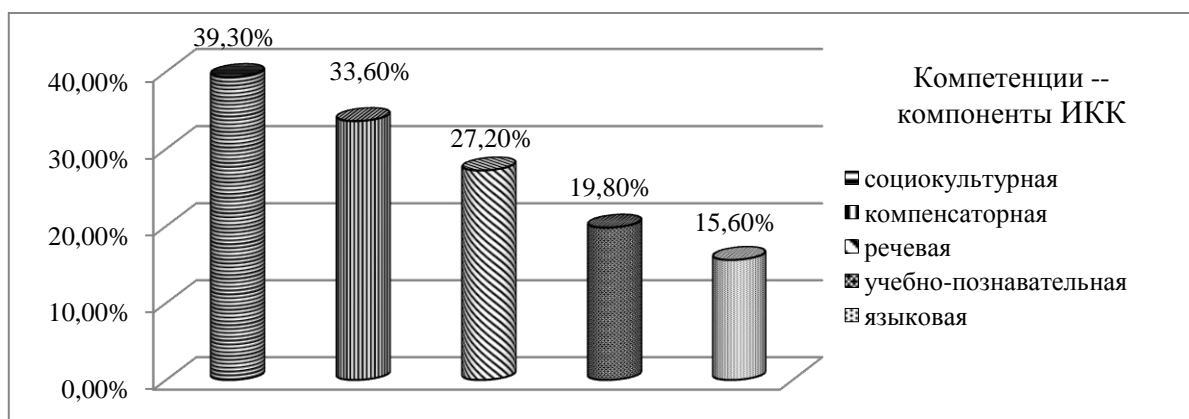


Рисунок 2. – Динамика роста сформированности компетенций – компонентов ИКК

Значимым достижением является положительная динамика по уровню сформированности социокультурной компетенции – компонента ИКК (движение с позиции 4 на 1 в рейтинге сформированности компетенций-компонентов ИКК (таблицы 3 и 6), представлявшей трудность для учащихся колледжа согласно результатам исследований констатирующего этапа.

### Заклучение

Исследование показало, что использование кейс-технологии в образовательном процессе по иностранному языку позволило получить повышение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции на 27,1 % (количество учащихся со средним и высоким уровнем сформированности ИКК выросло с 65,1 до 92,2 %), в то время как в группе учащихся, где обучение велось по традиционной методике, было достигнуто приращение, равное 15,7 % (с 66,9 до 82,6 %).

Наибольшая динамика развития наблюдается у социокультурной, компенсаторной и речевой компетенций – компонентов ИКК. Достижение полученных результатов стало возможным благодаря использованию дидактического потенциала кейс-технологии в специально созданных педагогических условиях (применение целостного информационно-методического комплекса, направленного на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих и обеспечивающего успешную образовательную деятельность обучающихся посредством проблематизации содержания, использования активных методов и приемов обучения и воспитания, организации продуктивного взаимодействия субъектов в процессе установления многосторонней коммуникации, совместной парной и групповой работы).

Результаты выполненного исследования свидетельствуют о педагогической обоснованности использования кейс-технологии как средства обучения и воспитания личности в образовательном процессе колледжа по учебной дисциплине «Иностранный язык», а также дают основания предполагать об имеющемся потенциале более широкого и эффективного использования кейс-технологии в образовательном процессе по различным учебным дисциплинам на разных уровнях образования.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М., 2004. – 38 с.
3. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 1999. – 224 с.
5. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2008. – 368 с.
6. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. X класс (базовый уровень) : утв. М-вом образования Респ. Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 295 с.
7. Малышев, К. Б. Системно-психологический анализ деятельности школы / К. Б. Малышев. – М. : Ин-т психологии РАН, 1998. – 255 с.
8. Третьяков, П. И. Управление школой по результатам. Практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. – М. : Новая шк., 1997. – 288 с.
9. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
10. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2001. – 350 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.09.2018

#### **Vishniakov R.V. Educational Effects of Case Technology Employment in the Educational Process of the Foreign Language Course**

*The article explains the advisability of case technology employment in the educational process of the foreign language course on the basis of the experimental research results' presentation. The analysis and assessment of the attained results show the achieved increase in the foreign language communicative competence in the foreign language course and the high growth rate of the sociocultural, compensatory and speech components of the foreign language communicative competence have been due to the realization of the case technology didactical resource under the deliberately created pedagogical conditions.*

УДК 378.147:141.32

**М.С. Шиманчик**

магістр пед. наук, прапедаватэль каф. педагогікі  
Брэстскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна  
e-mail: [tms84@tut.by](mailto:tms84@tut.by)

## МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Представлена модель педагогического обеспечения формирования субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов, ее составляющие. Раскрыты методологические основания формирования субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов. Философской основой разработки педагогического обеспечения является учение экзистенциализма, методологическую основу педагогического обеспечения составляют аксиологический, системный, субъектно-деятельностный, акмеологический подходы, где системообразующим является аксиологический подход. Определены также педагогические средства-ресурсы и условия формирования субъектно-профессиональной позиции будущего педагога.*

### Введение

Современная система образования ориентирована на реализацию концепции «образование через всю жизнь», в связи с чем ценностными приоритетами высшего образования становятся развитие у будущих специалистов потребности и способности к самообразованию, саморазвитию. Образовательные стандарты указывают на то, что выпускник вуза должен обладать такими характеристиками, как высокий уровень профессиональной компетентности, креативность, знание новейших методов и технологий в соответствующей сфере деятельности, стремление к самообразованию, навыки самостоятельной работы и работы в команде, высокая адаптивность и т.д. Все эти качества формируются успешнее, если студент занимает субъектно-профессиональную позицию по отношению к собственному образованию, развитию (саморазвитию). Студенты со сформированной субъектно-профессиональной позицией могут в полной мере использовать потенциал профессиональной подготовки для получения качественного образования, а также своего профессионального и личностного совершенствования.

Субъектно-профессиональная позиция (СПП) педагога – это интегральная качественная характеристика личности педагога, проявляющаяся в определенный период ее развития, представляющая собой целостное единство компонентов: ценностно-мотивационного, содержательно-деятельностного (профессионально-педагогического), личностного, проявляющаяся в отношении к себе, учащимся, своей профессиональной деятельности, в осознанной, ценностно-осмысленной, мотивированной, целенаправленной активности, потребности и способности к саморазвитию, самообразованию, самоуправлению, обеспечивающая результативность включения личности в процессы познания и преобразования себя и окружающего мира, личностно-профессиональное развитие, достижение поставленных задач во всех видах деятельности.

Формирование и развитие СПП, как показывает образовательная практика, происходит стихийно, что не обеспечивает достижение обозначенной цели. Формирование такого сложного интегративного качества специалиста требует научно обоснованного проектирования и специально организованного процесса, что, в свою очередь, требует разработки соответствующего педагогического обеспечения.

Понятие «педагогическое обеспечение» в педагогических исследованиях (Я.А. Амвросьев, И.П. Волков, А.А. Попов, И.Д. Проскуровская, И.В. Протасова, Т.В. Стедюк, Т.А. Строкова, А.И. Тимонин, Н.Ю. Шепелева, Ю.В. Яковлева) в самом широком смысле трактуется как процесс и результат деятельности педагогов, направленный на до-

стижение поставленных целевых установок на основе использования соответствующих педагогических средств. Под педагогическими средствами понимают комплекс личностных и институциональных ресурсов (содержательный, деятельностный, аналитический) которые могут быть задействованы для достижения поставленной цели.

### **Модель педагогического обеспечения формирования субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов**

Использование метода знакового функционального моделирования (В.А. Ясвин) позволяет представить модель педагогического обеспечения формирования субъектно-профессиональной позиции в условиях активизации аксиологического потенциала образовательного процесса [1]. Модель представляет комплекс педагогических средств и условий, направленных на достижение цели – формирование субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов посредством активизации аксиологического потенциала образовательного процесса (рисунок).

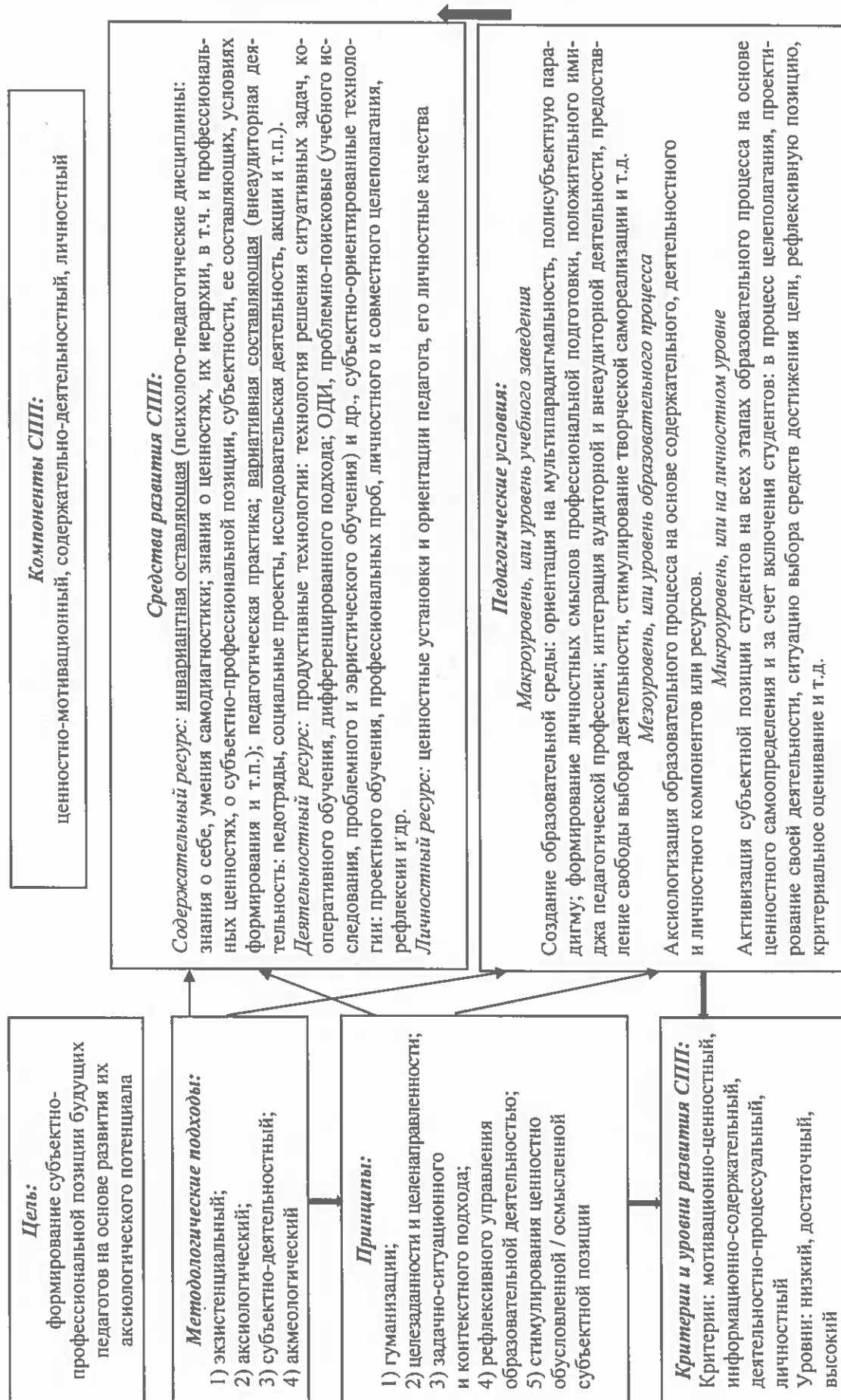
### **Методологические подходы к формированию субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов**

Комплекс педагогических средств и условий, как известно, определяется и реализуется на методологической основе, где системообразующим является аксиологический подход. На философском уровне основой разработки педагогического обеспечения является учение экзистенциализма. Методологическую основу педагогического обеспечения составляют аксиологический, системный, субъектно-деятельностный, акмеологический подходы, также идеи гуманистической философии и психологии, теории экзистенциальной педагогики.

Обращение к культуре постмодернизма помогает по-новому взглянуть на некоторые тенденции развития педагогической теории и практики. Реализация идей постнеклассической науки обусловлена, прежде всего, усилением значения роли субъекта, а постнеклассический идеал познания включает аксиологические и ценностные характеристики объектов, явлений действительности [2].

Базисные основания постнеклассической культуры – это усиление «человеческих ориентаций» в культуре и науке (как в методах и средствах исследования, так и в общекультурном и философском осмыслении), междисциплинарный характер научного поиска и «стягивание» различных векторов к объекту исследования и познания в целом. Объект постнеклассики, включая сложные саморазвивающиеся системы, принципиально ориентируется на человека [2]. В зависимости от философских оснований, цели и ценности образования существенным образом изменяются, определяют различные стратегии и тактики педагогической деятельности, проектирования и осуществления образовательного процесса.

В условиях постмодернистской модели образования сегодня активно разрабатывается новая концепция педагогики в контексте экзистенциального подхода. Экзистенциальный подход в педагогике имеет философские и психологические предпосылки. Философским основанием реализации данного подхода является экзистенциализм как учение, основными понятиями которого выступают бытие, смысл жизни, свобода выбора, ответственность, жизненная позиция, представление о другом человеке и др. Ценность в рамках данного философского направления понимается как экзистенциальный феномен, складывающийся из трех элементов – смысла, значимости и субъектного переживания. Углубленное осмысление экзистенциальных ценностей приводит к мысли, что любая базовая ценность может называться экзистенциальной, поскольку она «имеет существование» и задает смысло-жизненные ориентиры, определяющие цели существования и деятельность индивида [3].



Рисунк. – Модель педагогического обеспечения формирования субъектно-профессиональной позиции будущего педагога

Для ценностей, выделяемых в качестве экзистенциальных, как отмечает Л.В. Баева, характерна важная черта: все они либо интегрируют, собирают вокруг себя, либо проникают во все другие важные сферы, аспекты жизни человека, становясь жизненными ценностями, если понимать под жизнью целостный, органический, внутренне связанный феномен [4]. Ранг экзистенциальной ценности можно присвоить и образованию (его важнейшим целевым ориентирам-ценностям). Ученые развивают концепцию экзистенциальной педагогики (М.И. Рожков, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, А.В. Шершнева), наблюдается экзистенциализация образовательных феноменов. В число экзистенциальных ценностей можно включить следующие: личность как субъект, саморазвитие, поиск и реализация смысла образования, профессиональной подготовки, профессиональной педагогической деятельности, субъектно-профессиональная позиция, развитие экзистенциальной сферы, обучающийся как ценность.

На основе анализа работ философов и психологов (М. Хайдеггер, В. Франкл, Р. Мэй, В.Н. Дружинин, И. Ялом), классиков экзистенциализма, а также разделяющих данные взгляды (С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, С.Л. Братченко), можно сформулировать основные теоретические идеи, которые важны в аспекте концепции экзистенциальной педагогики.

1. Человек есть абсолютно уникальное существо со своим индивидуально-неповторимым рисунком возможностей, что обуславливает особую роль индивидуального подхода в образовании; развитие и сохранение индивидуальности является важной задачей в образовательной практике.

2. Доминирующее влияние на формирование личностных качеств, развитие индивидуальности оказывает понимание человеком самого себя, что невозможно без самопознания. Организация самодиагностики студентами своих способностей, качеств является одной из важных задач их профессиональной подготовки.

3. Человек свободен и сам творит свое бытие, делает сам себя, поэтому обретение человеком «самости», осуществление своих возможностей являются основными экзистенциальными требованиями к образованию.

4. Человек переживает себя как субъекта своей жизни, что актуализирует реализацию в образовательном процессе субъектно-ориентированного подхода, создание субъектно-развивающей среды как условия развития субъектных качеств личности.

5. Человек – существо, ориентированное на смысл, который всегда должен быть им найден, стремится к ценностям, их осознанию и переживанию, что в равной мере относится и ценностям образования.

6. Свобода выбора – одно из основных свойств существования человека, имеющее определяющее значение для его развития и поведения. Выбор всегда обусловлен или детерминируется не только требованиями конкретной ситуации, но и индивидуальной позицией, что актуализирует роль субъектно-профессиональной позиции студента в его профессиональном становлении.

С позиции экзистенциальной педагогики, основоположником которой является М.И. Рожков, основными идеями проектирования и осуществления профессиональной подготовки следует считать:

1. Признание того, что одной из главных задач и ценностей образовательного процесса, профессиональной подготовки становится развитие экзистенциальной сферы обучающегося, которая позволяет ему оптимально прожить свою жизнь (включая профессиональную сферу) через обретение своей «самости» (способности к самоуправлению, проектированию своего личностно-профессионального развития), максимальное использование своих возможностей (потенциала), развитие субъектных качеств, рефлексивной позиции, обеспечивающей самоопределение относительно смысла своей образовательной деятельности, профессиональной подготовки, своих ценностных ори-

ентаций, которые и определяют осознанный выбор субъекта и несение за него ответственности. Экзистенциальная сфера, по мнению О.С. Гребенюка, Т.Б. Гребенюк, А.В. Шершневой, является движущей силой развития человека, его индивидуальности. Ее составляют совокупность ценностных ориентаций (ценностных установок), позиций (следовательно, и субъектно-профессиональная позиция) личности, которые определяют отношение студента к окружающему миру, педагогической профессии, другим людям, самому себе. Именно экзистенциальная сфера выполняет функции выбора и регулирования поведения студента, становления потребностей, смыслов, ценностных ориентаций, позиций (включая и субъектно-профессиональную), которые выполняют мотивационную и когнитивно-операционную функции его развития и саморазвития, в т.ч. профессионального самоопределения и профессиональной самореализации.

2. Реализацию образовательного процесса, профессиональной подготовки как совокупности определенных значимых событий (прежде всего специально созданных), которые оказывают существенное влияние на развитие личности и к которым необходимо определить ее субъективного ценностного отношения (смысл, значение события для личностно-профессионального развития, реализации главных жизненных целей, планов, проектов). Если считать события главным фактором изменения личности, то актуальным становится вопрос о том, о каких событиях идет речь в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов. Конечно, это должны быть значимые события, которые вызывают значительный эмоциональный отклик. Таковыми событиями могут быть следующие: взаимодействие преподавателя и студентов; взаимодействие студентов друг с другом; специально созданные и возникающие образовательные ситуации (например, ситуации выбора и принятия решения, определения поведенческой реакции, а также различные социально-значимые дела и мероприятия, как например, экологические, добровольческие акции и т.п.).

3. Стимулирование саморазвития обучающегося на основе активного отношения к событию посредством рефлексивного анализа и ценностно обусловленной оценки происходящих и специально созданных образовательных событий, активного включения его в событие [5].

Одним из центральных понятий экзистенциализма является экзистенциальный выбор, который детерминируется прежде всего ценностными установками, личностной позицией, что актуализирует особую роль субъектно-профессиональной позиции будущего педагога, ее мотивационно-ценностного компонента. Как верно утверждает А.П. Мерсиянова, нельзя любой выбор считать экзистенциальным. Экзистенциальный выбор – это выбор существования, выбор особого, высшего порядка, который актуализирует глубинные ценностно-смысловые основания развития личности [6]. Считаем, что в качестве высших ценностно-смысловых ориентиров в аспекте формирования СПП будущего педагога могут быть такие, как отношение к саморазвитию как фактору успешного решения жизненных и профессиональных задач, отношение к себе и другим как к субъектам, отношение к Другому как ценности (в рамках данного исследования речь идет об уважении и понимании учащегося, создание условий для его свободной жизнедеятельности), отношение к педагогической профессии как профессии, выполняющей особую гуманитарную миссию, к образованию как универсальной ценности (как формы постижения и выстраивания бытия, образа человека, своего существования, включая и личностно-профессиональное развитие и саморазвитие, приобщение к общечеловеческим и образовательным ценностям и т.д.).

Согласно экзистенциальной концепции человек обладает свободой в творении (проектировании и реализации) собственного жизненного, профессионального пути, свободой изменять окружающий мир и себя в соответствии со своими ценностно-смысловыми установками, ориентирами. Совершенно очевидно: какое отношение форми-

руется к обучающимся у будущего педагога в процессе профессиональной подготовки, такова будет стратегия его профессиональной деятельности, образовательные результаты. Так, если студент включает в свою систему образовательных ценностей учащегося как субъекта образовательного процесса, то он должен быть готов к реализации соответствующей стратегии образовательного процесса, основанной на создании субъектно-развивающей образовательной среды.

В контексте экзистенциального подхода существенное изменение претерпевают результаты профессиональной подготовки будущих педагогов: экзистенциальные, общечеловеческие, педагогические ценностные ориентиры, субъектно-профессиональная позиция, с помощью которых обеспечивается ценностное, осознанное ориентирование (самоопределение) в мире, в своей профессиональной сфере, актуализируется потребность в саморазвитии, способности осознано проектировать свой профессиональный путь в соответствии со своими ценностными установками, обеспечивать сохранение и устойчивость продуктивного опыта и, в целом, гуманитарных традиций.

Исходя из основных теоретических идей экзистенциальной педагогики, реализация экзистенциального подхода предполагает *на методологическом уровне* проектирование и осуществление образовательного процесса на позициях аксиологического, субъектно-деятельностного подходов. Формирование субъектно-профессиональной позиции должно осуществляться в условиях доминирования методологии аксиологического подхода. Сущность аксиологически ориентированного профессионального образования заключается в том, чтобы помочь личности обучающегося осуществить сознательный выбор педагогических ценностей и сформировать на их основе относительно устойчивую систему смыслов, личностных ценностных ориентаций, воплощенных в принятых на данном этапе педагогических ценностях-нормах, способных обеспечить положительную мотивацию ее профессиональной деятельности и поведения, осознанное выстраивание своего профессионального пути, саморегуляцию в соответствии с новыми задачами, постоянное самосовершенствование и саморазвитие, сохранение устойчивости продуктивного опыта, сохранение своей индивидуальности.

Основные теоретические аспекты процесса формирования СПП в контексте аксиологического подхода можно сформулировать следующим образом:

1. В качестве интегрирующей ценности признается ценность субъектно-профессиональной позиции будущего педагога, которая является фактором и критерием личностного и профессионально ориентированного развития и саморазвития личности, активизации аксиологического потенциала личности и, следовательно, ценностно осмысленного существования и действия. СПП актуализирует, в свою очередь, такие ценности, как развитие и саморазвитие, способность к самоуправлению, свобода выбора, самостоятельность, ответственность, рефлексивная позиция.

2. Мотивационно-ценностный компонент в структуре СПП рассматривается как системообразующий, определяющий содержание других компонентов, особенности их реализации, так как ценности играют особую ключевую роль в развитии личности и окружающего мира, обладают познавательным, регулятивно-целевым значением, выступая в качестве норм и идеалов в системе реально действующих общественных отношений, являются необходимым атрибутом существования человека, позволяющим ему осознанно определять жизненные и профессиональные ориентиры (личностное и профессиональное самоопределение), выполняют смыслообразующую функцию деятельности, поведения, являются их мотивом; придают всем остальным аспектам позиции (содержательно-деятельностному, личностному) ценностный смысл.

3. Основным целевым ориентиром является активизация аксиологического потенциала образовательного процесса, который обеспечивается когнитивной, деятельностной и личностной составляющими.



4. Основное содержание образовательного процесса составляют педагогические ценности, которые едины с гуманистическими или общечеловеческими ценностями (жизнь, здоровье, личность, Другой, добро, красота, справедливость и т.п.).

5. Образовательный процесс проектируется и осуществляется не просто как приобретение новых знаний, умений, а прежде всего как раскрытие духовных сил личности, ценностных характеристик объектов и явлений, формирование ценностного отношения к своей образовательной деятельности, ее целям, средствам, результатам, а также субъектам образовательного процесса.

Процесс формирования СПП необходимо рассматривать сквозь призму субъектно-деятельностного подхода (Л.В. Байбородова, В.В. Белкина) [7]. Суть субъектно-деятельностного подхода заключается в том, что деятельность в ее многообразных формах изменяет психическую структуру личности, обуславливает развитие ее субъектных качеств, а личность, становясь субъектом, в свою очередь, осознанно и самостоятельно осуществляет выбор видов и форм деятельности. Активная, ценностно обусловленная, самостоятельная, целенаправленная деятельность выступает как средство развития субъектности обучающегося, ее способности преобразовать окружающий мир и самого себя, активности как главной характеристики субъекта, таких качеств, как ответственность, самостоятельность, инициативность (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская).

Разработчики деятельностного подхода утверждают, что любые качества и способности, важные для будущего педагога, проявляются, формируются и развиваются в деятельности (А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский). Основой развития, исходя из сущности образования, субъектно-ориентированного подхода, нужно признать совместную деятельность субъектов образовательного процесса, их продуктивное взаимодействие (коммуникация, сотрудничество), направленное на взаимное познание и взаимные положительные изменения, достижение поставленных целей и задач.

При формировании субъектно-профессиональной позиции будущего педагога в контексте аксиологического подхода особое значение приобретает ценностно-ориентационная деятельность, основу которой составляет такой вид психической деятельности, как оценочная. Оценочная деятельность направлена не только на восприятие, освоение содержательной стороны педагогической действительности, но и на оценку педагогических объектов, явлений, их свойств с позиции их значимости для будущей профессиональной деятельности, личностно-профессионального развития и саморазвития. Как отмечает В.Н. Мясищев, именно в результате оценочной деятельности происходит осознание ценности объекта, явления педагогической действительности и формируется ценностное отношение к нему [8].

Таким образом, во-первых, реализация аксиологического подхода требует рассмотрения любого элемента содержания педагогических дисциплин обязательно с позиции ценности (профессионально-педагогической, социально-личностной); во-вторых, процесс оценочной деятельности необходимо рассматривать как важнейший фактор формирования ценностных установок, ценностной ориентации, а следовательно, и субъектно-профессиональной позиции будущего педагога.

Субъектно-деятельностный подход к проектированию и реализации процесса формирования СПП в контексте аксиологического подхода означает:

1) сознательное ценностно-осмысленное включение обучающихся в разнообразную образовательную, общественно значимую деятельность, имеющую черты прежде всего будущей педагогической профессии;

2) актуализацию у обучающихся рефлексивной позиции относительно личностного и профессионального самоопределения на основе результатов самодиагностики, создание условий (права, свободы выбора, самостоятельности и ответственности) для проектирования, конструирования индивидуальных образовательных и профессио-

нальных планов в соответствии со своими интересами, возможностями и задатками, ценностными установками;

3) создание условий для включения студентов в различные виды деятельности, требующие от субъектов деятельности творческого подхода, осознанного выбора эффективных способов достижения поставленных задач, созидания собственной среды развития, разработки собственной системы, иерархии педагогических ценностей;

4) обеспечение субъект-объектных отношений в образовательном процессе, когда обучающийся становится одновременно субъектом и объектом своего развития и саморазвития, созидает себя как личность, как субъекта своей жизнедеятельности;

5) использование средств, механизмов, создание условий, содействующих тому, чтобы ценности были пропущены через внутренний мир обучающегося, стали объектом его деятельности, ценностного отношения, созидания системы ценностей;

6) обеспечение опыта совместно-самостоятельного управления в образовательной деятельности, ценностно-осмысленное определение студентами на занятиях целей, задач, средств, способов и форм предстоящей деятельности, включение их в рефлексивный анализ, самооценку своей деятельности исходя из личностных ценностно-целевых установок (смыслов), деятельности своих партнеров, своего участия в выполнении совместных задач.

В настоящее время представляется возможным говорить о реализации еще одного подхода к подготовке педагогических кадров – акмеологического (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Г.И. Марасанов, Г.С. Михайлов, А.К. Маркова и др.). Рассмотрение сущностных характеристик акмеологического подхода чрезвычайно важно с позиции определения и обоснования ценностных ориентиров профессиональной подготовки будущих педагогов, их ценностного сознания, становление как субъектов деятельности, обладающих качествами развития, саморазвития, самоопределения. Акмеологический подход сквозь призму аксиологического предполагает:

1) признание приоритетности ценности саморазвития, процесса, идущего от самого субъекта, развития субъектности и творческой самореализации как главных факторов успешности обучающегося в профессиональной подготовке;

2) создание условий для развития человека как личности и как субъекта образовательной деятельности и жизнедеятельности в целом, получение опыта самоуправления и творческой самореализации, степени сложности учебных, профессиональных и жизненных задач;

3) освоение субъектом деятельности знаний, технологий, обеспечивающих его возможность успешной творческой самореализации в различных сферах деятельности, в том числе и в области избранной профессии;

4) создание условий для прочного и органичного освоения будущими специалистами педагогических ценностей как основных регулятивных факторов развития и саморазвития;

5) проектирование и реализацию образовательного процесса – постоянное движение к достижению все новых, более сложных, чем прежде, целей, замыслов, выполняющих функцию мотивов, что важно не только развивающемуся человеку, но и окружающему миру (обществу, образовательной практике); создание самим человеком среды для своего развития и саморазвития посредством проектирования индивидуального образовательного маршрута, формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Творчество и профессионализм традиционно рассматриваются в качестве важнейших ресурсов оптимизации деятельности педагога, а это означает, что они являются важными ценностными ориентирами их профессиональной подготовки. В связи с этим

система подготовки педагогов в высшей школе должна быть ориентирована на развитие качеств и способностей личности, обеспечивающих формирование культуры профессиональной деятельности, включая и опыт творческой деятельности. В рамках акмеологического подхода к подготовке педагогов актуализируется ряд проблем, связанных с развитием и становлением профессионализма личности, развитием их ценностного сознания. Как отмечает А.А. Деркач, это, прежде всего, проблема обеспечения устойчивости или надежности деятельности специалиста. Это предполагает выявление и развитие в процессе подготовки педагога качеств личности, обеспечивающих свойства надежности и устойчивости. Набор этих качеств должен быть необходимым и достаточным [9]. Далее: это проблема выявления и развития резервов субъекта деятельности, формирования компенсаторных механизмов, которые могут быть востребованы при изменении условий деятельности. Считаем, что именно такое интегративное качество педагога, как СПП, сможет обеспечить устойчивость и надежность педагогической деятельности, ее успешность, а также стать компенсаторным механизмом, резервом, увеличивающим личностный потенциал педагога при решении сложных или новых задач.

В целом акмеологический подход отражает взгляд на становление субъекта профессиональной деятельности как на процесс непрерывных позитивных изменений, обеспечивающих достижение различных составляющих профессиональной зрелости личности, важными составляющими которой являются ценностное сознание, ценностное поведение.

Следует отметить, что на методическом уровне реализация экзистенциального, аксиологического, субъектно-деятельностного и акмеологического подходов предусматривает приобретение студентами опыта свободного, но осознанного выбора, ценностного отношения к образовательным ценностям, опыта проявления субъектных качеств в частности и субъектно-профессиональной позиции в целом. Именно такой опыт, умения и навыки, ценностные ориентации, освоенные в его рамках, необходимы для самостоятельного и успешного личностно-профессионального развития и саморазвития, что и придает практико-ориентированную направленность профессиональной подготовки будущих педагогов, обеспечивает ее продуктивность. Согласно утверждению А.Г. Здравомыслова, ценностные ориентации, являясь элементом внутренней структуры личности, закрепляются жизненным опытом (а, значит, и образовательным) каждого студента и всей совокупностью его переживаний в этом опыте [10]. И важным условием формирования ценностных ориентаций является усиление эмоционального компонента образовательного процесса, обеспечения единства знаний, эмоций, чувств и действий студентов.

На основании анализа основных теоретических положений методологических подходов можно заключить, что их ценностные приоритеты сходятся в таких точках, как «ценности», «личность», «субъект», «индивидуальность», «Другой как ценность», «развитие и саморазвитие» как ценности-цели профессионального образования, являющиеся ценностной основой подготовки будущего учителя, отвечающего современным требованиям. Интегрирует все названные ценности такое личностное качество, как «субъектно-профессиональная позиция» будущего педагога. Методологические подходы обосновывают системообразующую функцию ценностных ориентаций в структуре субъектно-профессиональной позиции, раскрывают основные требования к разработке педагогического обеспечения, определяют педагогические средства, механизмы и психолого-педагогические условия формирования СПП будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Раскрытие сущности понятия позволило определить подходы к педагогическому обеспечению процесса развития СПП будущих учителей на методическом уровне: средний (В.А. Ясвин), задачно-ситуационный (В.В. Сериков) контекстный (А.А. Вербицкий). Исходя из методологических подходов можно сформулировать принципы форми-

рования СПП будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки: гуманизация, целезаданность и целенаправленность, продуктивность, стимулирование саморазвития студентов; рефлексивное управление и самоуправление образовательной деятельностью, актуализация результатов обучения.

Основные педагогические средства-ресурсы как компоненты педагогического обеспечения формирования СПП могут быть представлены следующим образом:

1) *содержательный ресурс* (инвариантная оставляющая (психолого-педагогические дисциплины: знания о себе, умения самодиагностики; знания о профессиональных ценностях, их иерархии, о субъектно-профессиональной позиции, субъектности); педагогическая практика; вариативная составляющая (внеаудиторная деятельность: педотряды, социальные проекты, исследовательская деятельность, акции и т.п.);

2) *деятельностный ресурс* (продуктивные технологии: технология решения ситуативных задач, кооперативного обучения, дифференцированного подхода; ОДИ, проблемно-поисковые и др.; субъектно-ориентированные технологии: проектного обучения, проектирования социальных и образовательных событий, профессиональных проб, проектирования индивидуального образовательного маршрута, личностного и совместного целеполагания, формирующего оценивания, рефлексии);

3) *личностный ресурс* (ценностные установки и ориентации педагога, личностные качества (активность, самостоятельность, ответственность, способность к самоуправлению и т.д.).

Условия формирования СПП:

а) *макроуровень*: создание субъектно-развивающей образовательной среды (ориентация на мультипарадигмальность, полисубъектную парадигму, формирование личностных смыслов профессиональной подготовки, положительного имиджа педагогической профессии, интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности, учет запросов студентов, предоставление свободы выбора, стимулирование творческой самореализации и т.д.);

б) *мезоуровень*: аксиологизация образовательного процесса на основе содержательного, деятельностного и личностного компонентов или ресурсов;

в) *микроуровень*: активизация субъектной позиции студентов на всех этапах образовательного процесса на основе ценностного самоопределения и за счет включения студентов в процесс коллективного и личностного целеполагания, проектирования своей деятельности, создания ситуации выбора средств достижения цели, реализации рефлексивной позиции, критериального (формирующего) оценивания собственной и коллективной деятельности, ее результатов и процесса.

Следует отметить особое значение использования в образовательном процессе педагогических средств и механизмов (задачи-ситуации, ситуации-дилеммы, метод кейс-стади, ценностная рефлексия), обеспечивающих осознание ценностных ориентаций педагога в контексте гуманистического взаимодействия; присвоение педагогических ценностей, формирование способности к ценностно-обоснованному принятию решений, управлению своей деятельностью. Ориентироваться в профессионально-педагогических ценностях позволяло использование задач-ситуаций ценностного выбора, требующих смыслопоисковой активности будущих педагогов. Целью использования задач-ситуаций ценностного выбора является овладение студентами морально-нравственными, гуманистическими категориями, развитие у них способности соотносить гуманистические ценности с конкретными ситуациями, возникающими в образовательном процессе. Такие ситуации целесообразно применять на начальных этапах формирования субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов ввиду того, что студентам предлагается не только определенная педагогическая проблема, но прежде они получают представление об основных гуманистических ценностных категориях.

### Заклучение

Педагогическое обеспечение формирования субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов можно представить как процесс и результат педагогической деятельности на основе использования личностных и институциональных ресурсов, обеспечивающих активизацию аксиологического потенциала образовательного процесса как главного фактора достижения поставленной цели. Методологическую основу формирования СПП будущих педагогов составляют экзистенциальный, аксиологический, субъектно-деятельностный и акмеологический подходы, где системообразующую функцию выполняет аксиологический подход. В контексте аксиологического подхода основным целевым ориентиром является активизация аксиологического потенциала образовательного процесса, который обеспечивается когнитивной, деятельностной, личностной составляющих. Основное содержание образовательного процесса составляют педагогические ценности, он проектируется и осуществляется как раскрытие духовных сил личности, ценностных характеристик объектов и явлений, формирование ценностного отношения к своей образовательной и профессиональной деятельности, ее целям, средствам, результатам, а также субъектам образовательного процесса.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
2. Архипова, О. В. Философско-культурные основания образования в течение жизни: постнеклассический контекст [Электронный ресурс] / О. В. Архипова. – Режим доступа: <https://lll21.petrstu.ru/journal/article.php?id=1942>. – Дата доступа: 26.09.2018.
3. Баева, Л. В. Ценностные основания индивидуального бытия: опыт экзистенциальной аксиологии / Л. В. Баева. – М. : Прометей, 2003. – 250 с.
4. Баева, Л. В. Ценности изменяющегося мира. Экзистенциальная аксиология истории : монография / Л. В. Баева. – Астрахань, 2004. – 275 с.
5. Рожков, М. И. Концепция экзистенциальной педагогики / М. И. Рожков // Ярослав. пед. вестн. – 2002. – № 4 (33). – С. 1–15.
6. Мерсиянова, А. П. Основные признаки экзистенциального выбора / А. П. Мерсиянова // Вестн. Томск. гос. ун-та. Педагогика и психология. – 2010. – № 335. – С. 153–156.
7. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. – Ярославль : Канцлер, 2015. – 453 с.
8. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 368 с.
9. Деркач, А. А. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 205–219.
10. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.11.2018

### **Shimanchik M.S. The Model of Pedagogical Support of the Formation of Subject-Professional Position of Future Teachers**

*The article presents the model of pedagogical support of the formation of subject-professional position (SPP) of future teachers, its components. The main attention is paid to the disclosure of the methodological foundations of the formation of the SPP of future teachers. At the philosophical level, the basis for the development of pedagogical support is the teaching of existentialism. The methodological basis for the development of pedagogical support is axiological, systemic, subject-activity, acmeological approaches, where the axiological approach is the backbone. The article also discusses the pedagogical tools-resources and the conditions for the formation of the future teacher's SPP.*

УДК 159.9:796.01

**А.А. Гаврилович**

*ст. преподаватель каф. психологии*

*Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина*

*e-mail: [psihkaf@brsu.brest.by](mailto:psihkaf@brsu.brest.by)*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕНТОВ ПСИХИЧЕСКОЙ НАДЕЖНОСТИ СПОРТСМЕНОВ ИГРОВЫХ ВИДОВ СПОРТА**

*Представлена систематизация теоретических подходов к пониманию надежности в спортивной деятельности. Обсуждаются результаты исследования взаимосвязи компонентов психической надежности (соревновательной эмоциональной устойчивости, саморегуляции, мотивационно-энергетического компонента, стабильности и помехоустойчивости) спортсменов игровых видов спорта, осуществляемого в контексте изучения взаимосвязи социально-психологической совместимости и психической надежности в спортивной деятельности.*

### **Введение**

В настоящее время спорт можно рассматривать как высокоспецифичный вид деятельности в силу обилия факторов объективного и субъективного плана, оказывающих воздействие на спортсмена и его психические состояния. Анализ исследований, посвященных проблеме психических состояний в психологической науке, позволяет констатировать, что ее разработка связана прежде всего с именами отечественных ученых. Так, в одной из первых и значительных работ в данном направлении Н.Д. Левитов определяет психическое состояние как «целостную характеристику психической деятельности за определенный период времени, показывающую своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности» [1, с. 21]. В дальнейшем исследование проблемы психических состояний человека занимались В.А. Ганзен, Е.П. Ильин, Л.В. Куликов, А.О. Прохоров, Ю.Е. Сосновикова, И.И. Чеснокова. В рамках психологии спорта эти вопросы анализировали А.В. Алексеев, В.В. Васильев, А.С. Егоров, Е.П. Ильин, А. Карстен, А.Н. Крестовников, Я.Б. Лехтман, А.Ц. Пуни, В.К. Сафонов, К.М. Смирнов, В.Ф. Спиридонов, Г.Б. Суворов, О.В. Черникова. Особое внимание в работах О.В. Дашкевич, Ф.П. Космолинского, В.Л. Марищука, Ю.Ю. Палайма, В.М. Писаренко, К.К. Платонова, Е.А. Плетницкого, В.В. Суворовой, М.С. Фидарова, О.В. Черниковой, Г.Х. Шингарова уделяется изучению отрицательных психических состояний (стресс, фрустрация, состояние напряженности, состояние психического пресыщения), влияющих на формирование нервно-психической неустойчивости как «свойства психики, характеризующегося широким диапазоном признаков неблагополучия в нервно-психической сфере, с повышением степени ее выраженности связывается высокий риск срыва нервно-психической деятельности под влиянием неблагоприятных факторов» [2, с. 41].

Системным подходом к анализу нервно-психической устойчивости в спорте выступает ее изучение в процессе обеспечения психической надежности спортсмена (Ю.М. Блудов, Л.Н. Данилина, А.А. Крылов, В.А. Плахтиенко, В.Л. Марищук, В.К. Са-

---

Научный руководитель – Ю.А. Коломейцев, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии управления Академии управления при Президенте Республики Беларусь

фонов, О.А. Сиротин, Н.А. Худадов). Значительная часть работ, в которых отмечается актуальность оценки психических состояний спортсменов в прогнозе успешности спортивной деятельности, направлена на исследование их готовности к соревнованиям и психической надежности – «сложного интегративного качества личности, обеспечивающего устойчивость основных психических механизмов в экстремальных условиях тренировки и соревнований» [3, с. 102].

Анализ литературы позволяет констатировать, что проблема надежности стала предметом научного изучения в середине XX в. Понятие «надежность» первоначально соотносилось с наиболее важными требованиями, предъявляемыми к техническим средствам деятельности, что обусловило ее глубокое изучение в рамках технических наук, позже – инженерной психологии. В дальнейшем проблема надежности активно исследовалась в рамках самых разных отраслей психологической науки, включая спортивную психологию (В.В. Давыдов, Т.Т. Джамгаров, Н.А. Худадов, А.В. Родионова).

Современная спортивная наука не предлагает единого подхода к пониманию надежности в спорте. В то же время обзор ее определений исследователями спортивной деятельности позволяет систематизировать их с учетом особенностей предмета исследования в следующие группы.

1. *Надежность как безотказное выступление* спортсменов (вне зависимости от вида спорта) на соревнованиях со стабильной результативностью в пределах заданного периода времени. При этом эффективность деятельности спортсмена рассматривается в качестве основного компонента надежности (А.Ф. Вендрих, В.М. Дьячков, Ю.Я. Киселев, В.Б. Коренберг, Л.П. Матвеев, Н.А. Худадов).

2. *Надежность как степень технической подготовленности и технической устойчивости* спортсменов различных видов спорта к воздействию «сбивающих» факторов соревнований, позволяющая ему выступать в конкретном соревновании не ниже заданного уровня (В.В. Давыдов, В.М. Дьячков, П.А. Жоров, Н.А. Худадов).

3. *Надежность как уровень профессионального мастерства*, который обуславливает уровень результативности деятельности спортсменов в сложных условиях соревнований (В.В. Давыдов, В.М. Дьячков, П.А. Жоров, Б.Б. Косов, Н.А. Худадов).

4. *Психическая надежность как комплексное состояние*, определяющее эффективность соревновательной активности спортсменов индивидуальных и командных видов спорта (Ю.М. Блудов, Т.Т. Джамгаров, В.Э. Мильман, В.А. Плахтиенко). По мнению В.Э. Мильмана, Г.В. Ванева, О.М. Коваль, психическая надежность, являясь качественной характеристикой состояния общей надежности, отражает устойчивость функционирования психического механизма управления спортивной деятельностью. Б.Ф. Ломов, О.А. Конопкин, Б.Б. Косов рассматривают психическую надежность в качестве потенциальных резервов спортсмена.

Вместе с тем необходимо констатировать, что взаимосвязь психической надежности и межличностного взаимодействия в спорте изучена недостаточно. Анализ теоретико-эмпирических исследований в области спортивной психологии свидетельствует, что проблема межличностных отношений в спорте изучается в контексте развития взаимоотношений в системе «тренер – спортсмен» и «спортсмен – спортсмен» (Т.В. Гомельская, Ю.А. Коломейцев, Б.Дж. Кретти, Р. Мартенс, И. Стейнер); социально-психологического климата (Б.А. Вяткин, Д. Гоулд, Е.Ю. Девяткина, А.Л. Журавлев, С. Кенани, Ю.А. Коломейцев, Л.В. Лихачев, Г.В. Ложкин, Ю.В. Луценко, М.А. Новиков, В.А. Пак, Р. Уэйнберг); межличностной совместимости, сплоченности, сработанности и взаимопонимания (Г.Д. Бабушкин, А.Л. Вавилов, В.И. Казьмин, Ю.А. Коломейцев, Р.Л. Кричевский, Л. Лазаревич, А.В. Мальчиков, В. Параносич, Н.В. Поздняк, А.В. Родионов, Ю.В. Сысоев, А.П. Травина). Особую актуальность проблема межличностных отношений приобретает в контексте изучения внутрикомандных взаимоотношений в спорте.

Так, авторитетный румынский спортивный психолог М. Эмпуран утверждает, что у игроков командных видов спорта, действующих сообща, должны быть выражены такие психологические качества, как эвристические способности, коммуникабельность, способность к сотрудничеству [4]. Немецкий психолог К. Kohl отмечает, что наличие противоречивых тенденций в поведении у спортсменов командных видов спорта, с одной стороны, это коллективный поиск путей достижения цели и объединение усилий ради запланированного результата; с другой – стремление руководить другими и «показать себя» зрителям [5].

В подходах к пониманию феномена совместимости, классификации и определению ее видов (уровней) мы полностью разделяем взгляды Ю.А. Коломейцева. Ученый, придерживаясь традиционной в отечественной психологии классификации видов совместимости (социальная, психологическая и психофизиологическая), в качестве интегрального предлагает вид социально-психологической совместимости как «единство взглядов и мнений на нормы и требования общества, одинаковые потребности и систему ценностей, синхронность психомоторных реакций, уровень возбуждения и торможения, сходство по таким личностным качествам, как экстра- интроверсия, синтония, мотивация, внимание, скорость переработки информации и т.д.» [6, с. 120].

Общей целью нашего исследования является анализ взаимосвязи социально-психологической совместимости, изучаемой нами с использованием шкалы-опросника «Атмосфера в группе» Ф. Фидлера (адаптирована Ю.Л. Ханиным), методики «Направленность личности» В. Смейкла и М. Кучера, методики «Мотивы спортивной деятельности» Е.А. Калинина, методики «Социометрия» (вариант, адаптированный к спортивной деятельности Ю.А. Коломейцевым), других методик [7], и психической надежности в спортивно-игровой деятельности. Предметом настоящего анализа выступают взаимосвязи компонентов психической надежности у спортсменов игровых видов спорта.

### **Организация и результаты исследования**

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе факультета физического воспитания Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Выборку составили спортсмены игровых видов спорта профессионального уровня ( $n = 70$ ): футболисты дублирующего состава клуба «Динамо-Брест», волейболисты команды «Западный Буг», волейболистки команды «Прибужье», баскетболистки команды «ЦОР Виктория». Участие в исследовании было добровольным.

Для изучения психической надежности спортсменов была использована методика «Психическая надежность спортсмена» В.Э. Мильмана. Ученый, определяя психическую надежность как «устойчивость функционирования основных психических механизмов в сложных соревновательных условиях», выделяет такие ее компоненты, как «соревновательная эмоциональная устойчивость, саморегуляция, мотивационно-энергетический компонент, стабильность и помехоустойчивость» [8, с. 83]. Созданная им методика позволяет измерять выраженность у отдельного спортсмена каждого из указанных компонентов. Обработка первичных данных осуществлялась с помощью корреляционного анализа с использованием статистической программы SPSS (V. 16).

В результате были выделены следующие специфические взаимосвязи между компонентами психической надежности спортсменов игровых видов спорта.

1. Значимая положительная корреляция между выраженностью соревновательной эмоциональной устойчивости и уровнем саморегуляции ( $r = 0,318$ ,  $p \leq 0,01$ ). Эмоциональная устойчивость, выступая важнейшим условием достижения запланированного уровня эффективности психической и физической работоспособности в стрессовых условиях спортивных соревнований, является результатом длительного тренировочного процесса и серьезной системной работой над собой. Эмоциональная устойчи-



вость, определяющая самообладание, управление своими действиями, чувствами, переживаниями, поступками, обладание способностью сознательно регулировать свое поведение в экстремальных условиях, напрямую зависит от достигнутого уровня саморегуляции, показателями которой выступают «умение правильно осознавать и оценивать свое эмоциональное состояние, умение влиять на него, в частности посредством словесных самоприказов, умение перестроиться в ходе соревновательной борьбы, развитие функции самоконтроля над своими действиями и т.д.» [8, с. 84]. Полученные нами результаты в полной мере соотносятся с данными, представленными в работах В.И. Моросановой, посвященных разработке различных аспектов проблемы саморегуляции личности. Автор отмечает, что именно саморегуляция обеспечивает мобилизацию и интеграцию психологических особенностей человека для достижения целей деятельности и поведения, способствует выработке гармоничного поведения. На ее основе развивается способность управлять своими эмоциональными состояниями сообразно реализации поставленной цели, направлять свое поведение в соответствии с задачами [9].

2. Значимая положительная взаимосвязь между выраженностью мотивационно-энергетического компонента и соревновательной эмоциональной устойчивостью ( $r = 0,318$ ,  $p \leq 0,01$ ). Уровень соревновательной мотивации, отражающий состояние внутренних побудительных сил, способствующих полной реализации спортсменом своих возможностей в ходе соревновательной борьбы, определяет адекватность эмоциональной оценки ситуации и соразмерность эмоциональных реакций в условиях соревновательного выступления. Следовательно, в стрессовых ситуациях соревновательной деятельности, когда физическое и психическое напряжение достигает пиковых значений, оптимальный уровень мотивации приобретает решающее значение в обеспечении необходимой эмоциональной устойчивости спортсмена. Полученные результаты соотносятся с содержанием законов оптимума мотивации Йеркса – Додсона.

3. Значимая положительная корреляция между выраженностью соревновательной эмоциональной устойчивости и стабильностью-помехоустойчивостью ( $r = 0,318$ ,  $p \leq 0,01$ ), т.е. спокойный эмоциональный фон выступления, трезвая и рациональная оценка спортсменом внешних событий и запланированной программы действий, оптимальная регуляция посредством эмоций энергетического потенциала в предстартовой ситуации и в ходе соревновательной борьбы обусловлены отсутствием спонтанных колебаний спортивной формы и техники спортсмена, его устойчивостью к воздействию разноплановых по механизму возникновения и степени трудности препятствий, сопутствующим спортивным соревнованиям. Например, в спортивно-игровой деятельности речь может идти о преодолении таких внешних препятствий, как неожиданность реакции болельщиков, непредсказуемость тактических замыслов соперника, ошибочность собственных или командных действий. Совершенно не случайно в работах А.Ц. Пуни акцентируется такое направление предсоревновательной подготовки спортсмена, как специальная подготовка к встрече с соревновательными помехами и упражнение в их преодолении.

### **Заключение**

Результаты теоретического анализа позволяют зафиксировать определенную неоднозначность понятия «психическая надежность», которое, на наш взгляд, можно трактовать и как некоторый итог функционирования целостной системы саморегуляции в условиях спортивной деятельности, и как приобретаемое системное качество личности спортсмена, проявляющееся в особом взаимодействии эмоциональных, мотивационных, волевых и других параметров, в комплексе обеспечивающих психическую устойчивость спортсмена. Как и любое личностное качество, психическая надежность формируется и проявляется в пространстве межличностных отношений. Поэтому более де-

тальное изучение параметров социально-психологической совместимости в спортивной команде позволит в дальнейшем определить наиболее благоприятные условия для практической реализации надежности спортивной деятельности.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о наличии статистически достоверных взаимосвязей эмоциональной устойчивости со всеми другими компонентами психической надежности (саморегуляцией, мотивационно-энергетическим компонентом и стабильностью-помехоустойчивостью). По мнению В.Э. Мильмана, совокупность данных компонентов задает объем понятия «психическая надежность». Однако «поскольку стрессоры действуют через эмоциональную сферу... эмоциональная устойчивость часто трактуется широко, как психическая устойчивость в целом (Л.М. Аболлин, П.Б. Зильберман, О.А. Сиротин)» [10, с. 29]. Думается, что обе трактовки не противоречат друг другу. Полученные эмпирические результаты позволяют утверждать, что эмоциональную устойчивость можно считать системообразующим компонентом психической надежности у спортсменов игровых видов спорта.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 343 с.
2. Марищук, В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб. : Сентябрь, 2001. – 260 с.
3. Психолого-педагогическое сопровождение спортивной деятельности в контексте самореализации личности : монография / Л. Г. Уляева [и др.] ; под общ. ред. Л. Г. Уляевой. – М. : П. Ю. Мархотин, 2014. – 236 с.
4. Теория и методика физической культуры: учебник / под ред. Ю. Ф. Курамшина. – М. : Совет. спорт, 2003. – 464 с.
5. Кретти, Б. Д. Психология в современном спорте : пер. с англ. / Б. Д. Кретти. – М. : Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.
6. Коломейцев, Ю. А. Социальная психология спорта : учеб.-метод. пособие / Ю. А. Коломейцев. – Минск : БГПУ, 2004. – 292 с.
7. Гаврилович, А. А. Совместимость как показатель межличностных отношений в спортивной команде и эффективности ее деятельности / А. А. Гаврилович // Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 3 ч. – Минск, 2017. – Ч. 3. – С. 64–70.
8. Методики психодиагностики в спорте / В. Л. Марищук [и др.]. – М. : Просвещение, 1984. – 191 с.
9. Моросанова, В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – 213 с.
10. Мильман, В. Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В. Мильман // Стресс и тревога в спорте : междунар. сб. науч. ст. / сост. Ю. Л. Ханин. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – С. 24–46.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.11.2018

#### **Gavrilovich A.A. Interrelationship Between Psychical Reliability Components of Athletes in Playing Sports**

*The article presents a systematization of theoretical approaches to understanding of reliability in sports activity. The research results of interrelationship between psychical reliability components of athletes in playing sports (competitive emotional stability, self-regulation, motivational and energy component, stability, noise immunity) carried out in the context of studying of interrelationship between social and psychological compatibility and psychical reliability in sports activity are discussed.*

УДК 159.95

**Е.И. Медведская**

канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
e-mail: [psihkaf@brsu.brest.by](mailto:psihkaf@brsu.brest.by)

## ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗНОЙ КРЕАТИВНОСТИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СУБКУЛЬТУР

*Обсуждается проблема выраженности креативности у представителей разных информационных субкультур. Основным критерием эмпирической дифференциации выступил собственный выбор субъектом предпочитаемой им знаковой системы информации (печатной или мультимедийной). На этом основании выделены два полярных типа информационных субкультур – культура слова и культура образа и, соответственно, два типа их представителей – «человек читающий» и «человек просматривающий». Представлены результаты измерения у взрослых параметров невербальной креативности (уникальность, количество ассоциаций, отдаленность ассоциаций), большинство из которых достоверно более выражено у респондентов типа «человек читающий».*

### Введение

Способность к творчеству традиционно считается одной из сущностных, атрибутивных характеристик человека. Об этом свидетельствует и 60-летняя история создания искусственного интеллекта. Хотя успехи «машинного разума» очень впечатляют (компьютерные программы, обыгрывающие чемпионов мира в шахматы или игру Го и др.), «XXI век распрощался с иллюзией подобия искусственного и естественного интеллекта: машинные программы не моделируют структуру и механизмы деятельности человеческого разума, а моделируют лишь конечные результаты его работы (например, решение задач), они подобны естественному интеллекту лишь функционально» [1, с. 304]. Другими словами, простую проверку типа теста Тьюринга искусственный интеллект сегодня пройти уже сможет, но сама постановка вопросов и поиск новых путей их решения остается безусловной прерогативой человека.

Творчество – это особая «деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей» [2, с. 393]. В силу своей особой значимости структура и детерминация данного типа способностей традиционно находится в поле зрения исследователей. С 50-х гг. XX в. благодаря работе Дж. Гилфорда в обиходе психологической науки и практики появляются понятия креативности и дивергентного мышления, которое является продуктивным, предполагающим варьирование способов решения проблемы, приводящим к неожиданным выводам и результатам [3]. В настоящее время в психологии существуют различные теоретические подходы к пониманию креативности. Их детальное изложение и критический анализ представлены в целом ряде фундаментальных работ [4–6] и не входит в задачи настоящего исследования, в котором креативность понимается, во-первых, как синоним творческим способностям, а во-вторых, как способность находить оригинальные решения и нестандартные способы деятельности в нерегламентированных, неопределенных условиях.

Следует отметить, что социальная ценность творческих способностей только возрастает в современном динамичном и высокотехнологичном мире. Идейный вдохновитель «новых медиа» американский издатель Т. О. Рейли наряду с техническими возможностями (оцифровка любого содержания и мгновенность его передачи на любые расстояния) отмечает также и собственно психологический момент усиления веб-технологии посредством «коллективной активности» и «коллективного разума» их пользователей [7]. Это возможно благодаря таким ведущим характеристикам Web-2, как гипертекстовость, интерактивность (диалоговый характер потребления информации), децентрализация источников информации и, как следствие, демократизация.

Таким образом, новые медиа обеспечивают их пользователям свободу выбора, мысли и творчества. Возможности новых медиа, безусловно, изменяют и их пользователей. Однако оценки этих изменений разными специалистами неоднозначны. В наши дни интернет-пространство открывает новые возможности для перехода от репродуктивного мышления («мыслить – значит вспоминать») к продуктивному (порождать самостоятельные критические суждения) [8, с. 136]. Благодаря этим новым возможностям «возникает новая среда, в которой мы сейчас живем и незаметно меняемся. С одной стороны, жить становится лучше. Например, Интернет появился, теперь можно как бы преодолевать пространство и время, получить доступ к самым разным информационным ресурсам. Но, с другой стороны, легкая возможность получать готовую информацию отрицательно влияет на культивирование творческих способностей» [9, с. 44].

Представленные мнения авторитетных ученых в характеристике позитивных и негативных последствий новых медиа для становления творческих способностей их пользователей существенно отличаются. Данных эмпирических исследований, посвященных обсуждаемой проблеме, в соответствующей литературе не обнаружено. Поскольку именно для становления и проявления этого типа способностей обеспечивают благоприятные условия новые медиа, то активные пользователи данных технологий будут обладать и более высоким уровнем их развития. Уникальность современной социокультурной ситуации заключается в трансформации эпохи печатного слова – распространение электронных (цифровых) информационных технологий. Эти эпохи отличаются не только носителями информации, но и системой ее кодирования, которая в новых медиа представлена не словом, а образом. Эта существенная характеристика позволяет предполагать, что активные пользователи цифровых технологий будут обладать более высокой образной креативностью, чем любители чтения, поскольку речь идет о предпочитаемом ими способе кодирования информации.

### **Организация исследования**

В исследовании принимало участие 170 респондентов в возрасте 35–58 лет (198 женщин и 72 мужчины). Все участники исследования имеют высшее образование и являются работниками умственного труда (педагоги, медики, экономисты, юристы). Для дифференциации выборки на представителей различных информационных субкультур респондентам предлагалась комбинированная анкета, направленная на определение их выбора предпочитаемой знаковой системы информации. Критериями для отнесения субъекта к определенному типу выступали: 1) выбор вида деятельности в свободное время (чтение или просмотр); 2) повседневная практика обращения с разными информационными носителями (на что: чтение или просмотр – тратится больше времени).

Креативность является предметом теоретического изучения с разных методологических позиций, что приводит и к разнообразию методического инструментария ее эмпирического измерения. Недостатки существующих диагностических методик креативности (тесты Гилфорда, Торренса, Медника и др.) неоднократно становились предметом критического анализа [5; 6; 10] по двум основаниям, а именно: отождествление креативности и дивергентного мышления (и соответственно, актуализация тестовыми инструкциями у испытуемых именно интеллектуальных, а не творческих усилий) и принятие оригинальности (или редкости ответов) за ведущий критерий креативности. В настоящее время вопрос о валидности тестов креативности остается дискуссионным.

Для изучения невербальной креативности был использован тест «Свобода ассоциаций» З. Зиверт, позволяющий определять визуальную креативность, способность к преобразованиям (гипотетичность и вариативность мышления) [11, с. 326–330]. Стимульный материал представляет собой 15 рисунков современного российского художника А.Н. Фанталова. Задача респондентов – дать рисунку несколько интерпретаций. Время выполнения теста не ограничивается (как правило, занимает от 20 до 30 мин).

Тест позволяет определять несколько параметров креативности: количество вариантов (ассоциаций); оригинальность (уникальность) ответов; степень отдаленности ассоциаций. Поскольку психометрических данных к тесту свободных ассоциаций в русскоязычной литературе не обнаружено, то проводились подсчеты общего числа ассоциаций (в том числе и отдельно числа ассоциаций, представляющих отдаленные ассоциативные зоны). Расчеты ведущего параметра креативности – оригинальности ответов – осуществлялись по принятым в других тестах креативности алгоритмам – по оценке статистической редкости ответа в исследуемой выборке: 0 баллов – повторяющиеся ответы, 1 балл – уникальные. При этом повторяющимися считались ответы из близких ассоциативных областей. Например, в 0 баллов оценивались следующие варианты: «Воздушный шар», «Воздушный шар над морем», «Воздушный шар летит над землей», «Полет на воздушном шаре». Аналогично оценивались другие родственные ассоциации: «Подводный мир», «Подводное царство», «Водный мир», «Морская жизнь».

При качественном анализе первичных протоколов обращает на себя внимание наличие не только ассоциаций-номинаций, но и целостных предложений. Например, на рисунок 1 были даны следующие варианты ответов: «Пила что-то разрезает», «Скорпион, прорывающийся сквозь песчаную бурю», «В море разбивается лодка на щепки». К рисунку 2 следовали ассоциации «Трава, в которой летают бабочки», «Водоросли, между ними плавают маленькие рыбки». В проективном тесте Роршаха подобные ответы выделяются в отдельную категорию «движение», наличие которой свидетельствует о воображении и фантазии [12, с. 453] и выступает показателем гибкости и разносторонности ассоциативного процесса, инициативности ассоциативной деятельности. Поэтому дополнительно проводились также подсчеты и ассоциаций данного типа.

### Результаты и их обсуждение

Обработка данных анкетирования показала, что в исследованной выборке 15 % респондентов (25 человек) можно отнести к типу «человек читающий». Представители этой группы выбирают чтение по разным причинам (развивает мышление и память, обогащает словарный запас, увлекает), указывая не только на физический дискомфорт у экрана (устают глаза, укачивает), но и на худшее усвоение информации. 21 % (36 опрошенных) можно охарактеризовать как принадлежащих к типу «человек просматривающий». Они аргументируют свой выбор цифровых источников доступностью, краткостью информации и отмечают при обращении к традиционной книге необходимость сосредоточения, сложности поиска, переживания скуки или тревоги. Большую часть выборки представляет смешанный тип, не имеющий каких-либо однозначных приоритетов в выборе источников информации. Это люди, которые с легкостью и удовольствием как читают книги, так и пользуются цифровыми носителями. Однако следует отметить, что в среднем в день этим видам деятельности уделяется различное время: на чтение – от 15 до 40 мин, на просмотр – от 2 часов и более (в основном это новости, в том числе и в социальных сетях, поиск профессиональной информации, развлечение). Полученные данные еще раз подтверждают прогнозы специалистов о скором проигрыше книги в конкурентной борьбе за потребителя с цифровыми технологиями.

Последующий анализ параметров образной креативности осуществлялся методом контрастных групп в двух выборках – субъектов читающих и субъектов просматривающих (по 20 человек в каждой). Численное ограничение выборок связано не только с выявленным эмпирическим путем небольшим количеством респондентов, которых можно отнести к типу «субъект читающий», но и ограничениями математико-статистических критериев, позволяющих оценивать достоверность параметров невербальной креативности у представителей различных информационных субкультур.

В таблице представлены усредненные для представителей разных информационных субкультур параметры невербальной креативности (У – уникальность (оригинальность); К – количество ответов; ОтА – отдаленность ассоциаций; Дв – движение).

Таблица. – Параметры образной креативности респондентов

«Человек читающий»				«Человек просматривающий»			
У	К	ОтА	Дв	У	К	ОтА	Дв
15,26	27,13	7,33	2,13	10,73	21,46	4,33	0,6

Данные таблицы демонстрируют, что все параметры невербальной креативности выше у «носителей культуры слова». Применение критерия Розембаума для оценки достоверности выявленных различий показало следующее:

- 1) для уникальности ассоциаций:  $Q = 8$  при  $Q_{\text{крит.}} = 6$  для  $p < 0,05$ ;
- 2) для количества ответов:  $Q = 4$  ( $Q > 0,05$ );
- 3) для числа ассоциаций из отдаленных областей:  $Q = 9$  при  $Q_{\text{крит.}} = 9$  для  $p < 0,01$ ;
- 4) для ответов категории «движение»:  $Q = 6$  при  $Q_{\text{крит.}} = 6$  для  $p < 0,05$ .

Статистические расчеты позволяют утверждать, что только по одному параметру (количество ассоциаций) представители разных информационных культур не отличаются друг от друга. По всем другим (нетипичность ответов, активность ассоциативного процесса, богатство воображения) достоверные преимущества выявлены у «человека читающего». Таким образом, полученные данные не подтверждают теоретически прогнозируемого у активных пользователей цифровых технологий роста творческих способностей. Имеющиеся эмпирические данные позволили обнаружить несколько феноменов, нуждающихся в дальнейшем теоретическом и эмпирическом изучении.

Первый из них – это стимулирование некоторыми изображениями (например, рисунок 1) большей активности ассоциативного процесса у носителей культуры образа по сравнению с носителями культуры слова. При общей большей продуктивности ассоциаций на невербальный материал у «человека читающего» данное изображение привело к угнетению процесса ассоциирования (17 ответов), в то время как у «человека просматривающего» оно превысило средние значения и составило 24 (таблица).



Рисунок 1. – Материал из стимульного набора теста образных ассоциаций

Возможно, данный факт можно считать артефактным. Его появление, видимо, обусловлено необходимостью преодоления «инерции репродуктивности» [13, с. 115], выражающейся в появлении оригинальных ответов не на первых стадиях решения задач на креативность. Вероятно, обнаруженный факт может послужить основанием для более детального исследования особенностей графики как источника, «запускающего»

творческий процесс. Такое объяснение выглядит наиболее обоснованным с учетом того, что некоторые близкие по символике, довольно лаконичные рисунки (рисунок 2) вызвали совершенно противоположный эффект, породив у «человека читающего» почти в полтора раза больше ассоциаций, чем у «человека просматривающего» (29 против 19).



**Рисунок 2. – Материал из стимульного набора теста образных ассоциаций**

Еще один эффект обнаружен при проведении корреляционного анализа (программа SPSS, v. 16). Для измеренных параметров образной креативности в группе «человек читающий» никаких корреляционных взаимосвязей не установлено, а в группе «человек просматривающий» выявлена одна значимая корреляция между количеством ассоциаций и отдаленностью ассоциативных полей:  $r = 0,65$ ,  $p < 0,01$ . Так, продуцирование субъектом ассоциаций на визуальный материал предполагает с его стороны установление все более разнообразных связей – ассоциативный процесс расширяется. При таком расширении не фиксируется рост уникальных ассоциаций: расширение связей не говорит об их новизне, а осуществляется по уже известным, освоенным ранее аналогиям.

### **Заключение**

Представители типа «человек читающий» статистически достоверно отличаются от представителей типа «человек просматривающий» большей уникальностью ответов и широтой ассоциативного процесса. Многогранность и трудноуловимость природы креативности обуславливает несовершенство существующих психологических инструментов ее изучения, в том числе и тестов, посредством которых «можно выделить креативов, но нельзя определить точно некреативов» [11, с. 196]. Полученные данные с определенной оговоркой позволяют утверждать, что креативов больше среди любителей чтения, чем среди взрослых, отдающих свои предпочтения цифровым технологиям.

Несмотря на то что новые медиа обладают определенным потенциалом проявления творческих способностей их пользователей, у медиаобраза, есть и еще одно мало афишируемое качество. На основании тех характеристик виртуальных образов, которые дают специалисты («бомбардировка» сознания (Э. Тоффлер, 2004); «захват» сознания (М. Маклюэн, 2003); «ослепляющий поток» (М. Кастельс, 2004)), это качество можно обозначить как навязанность извне, или навязчивость. Иначе говоря, внешняя свобода Интернета в выборе информации имеет и существенное внутреннее ограничение для ее переработки реципиентом, обусловленное медиаобразом, как основным способом кодировки информации.

У представителей типа «человек просматривающий» выявлено два специфических феномена: 1) «всплеск» продуктивности ассоциаций на некоторые графические изображения и 2) взаимосвязь продуктивности и широты ассоциативного процесса. Однако активизация усилий не обеспечивает качества продукта, т.е. интенсификация процесса ассоциирования не приводит к его результативности, к увеличению числа уни-

кальных ассоциаций. Формат проведенного исследования не позволяет говорить о причинно-следственных связях между повседневной практикой обращения с различными информационными источниками и уровнем развития креативности их пользователей. Полученные данные доказывают перспективность дальнейших исследований психической организации представителей различных информационных субкультур.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Катречко, С. Л. О соотношении искусственного и естественного интеллекта / С. Л. Катречко // Философия искусственного интеллекта : тр. Всерос. междисциплинар. конф., Москва, 16–17 марта 2016 г. – М. : ИИнтелл, 2017. – С. 304–319.
2. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Guilford, J. P. Three faces of intellect / J. P. Guilford // American Psychologist. – 1959, August. – P. 469–479.
4. Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – Воронеж : МОДЭК, 2003. – 720 с.
5. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
6. Sternberg, R. J. Conceptions of giftedness: A map of the terrain / R. J. Sternberg, J. E. Davidson // Conceptions of giftedness. – New York, 1986. – P. 3–18.
7. О’Рейли, Т. Что такое Веб 2.0? [Электронный ресурс] / Т. О’Рейли. – Режим доступа: <http://www.computerra.ru/think/234100/>. – Дата доступа: 20.05.2018.
8. Гусельцева, М. С. Информационная социализация в транзитивном обществе: контексты дигимодернизма / М. С. Гусельцева // Цифровое общество как культурный контекст развития человека : сб. науч. ст. и материалов Междунар. конф., Коломна, 14–17 февр. 2018 г. / под общ. ред. Р. В. Ершовой. – Коломна, 2018. – С. 135–141.
9. Философия, искусственный интеллект, когнитивные исследования / В. А. Лекторский [и др.] // Философия искусственного интеллекта : науч. тр. Всерос. междисциплинар. конф., Москва, 17–18 марта 2016 г. / под ред. В. А. Лекторского. – М. : ИИнтелл, 2017. – С. 37–44.
10. Богоявленская, Д. Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? / Д. Б. Богоявленская // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. – 2004. – Т. 1. – № 2. – С. 54–65.
11. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 434 с.
12. Анастаси, А. Психологическое тестирование : пер. в англ. / А. Анастаси, С. Урбина. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 688 с.
13. Хуснутдиева, Л. Г. Исследование речемыслительной креативности личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Л. Г. Хуснутдиева. – М., 1993. – 138 л.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.11.2018

#### **Medvedskaya E.I. Features of Imaginative Creativity in Representatives of Various Information Subcultures**

*The article deals with the problem of developing creativity in representatives of different information subcultures. The main criterion for the empirical differentiation is the subject's choice of the preferred sign system, which serves for the transmission of information (printed or multimedia). On this basis, two polar types of information subcultures (the word culture and the image culture) have been singled out, and, accordingly, two types of their representatives («the reading person» and «the person looking through») have been distinguished. The article presents the measurement results of the non-verbal creativity parameters (uniqueness, number of associations, and remoteness of associations) among adult; the leading parameters are expressed significantly more in the respondents of «the reading person» type.*



УДК 159.9:173.7(043)

**Д.Э. Синюк<sup>1</sup>, Т.В. Табала<sup>2</sup>**<sup>1</sup>канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии развития  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина<sup>2</sup>магистр психологии, воспитатель яслей-сада № 10 г. Брестаe-mail: [1psycholev@brsu.brest.by](mailto:1psycholev@brsu.brest.by)

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК О ХАРАКТЕРЕ ОТНОШЕНИЙ С ИХ РОДИТЕЛЯМИ

*Обсуждается специфика детско-родительских отношений в юношеском возрасте. Показаны результаты эмпирического исследования представлений юношей и девушек, проживающих с родителями и отдельно от них, о характере отношений с близкими взрослыми по таким шкалам, как позитивный интерес, директивность, враждебность, автономность, непоследовательность. Эмпирически доказано, что место проживания молодых людей в большинстве случаев не влияет на воспитательную практику как матерей, так и отцов юношей и девушек.*

### Введение

Семья – первый в жизни человека социальный институт, в котором закладываются основы его психического и личностного развития, приобретается опыт взаимоотношений с окружающими. Каким ребенком станет в будущем, как сложится профессиональная и семейная жизнь, во многом определяют детско-родительские отношения [1]. А.Я. Варга характеризует детско-родительские отношения как целостную систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ними, особенностей воспитания и понимания характера ребенка, его поступков. Родительское отношение является многомерным образованием, которое включает в себя интегральное принятие или отвержение ребенка, межличностную дистанцию, т.е. степень близости родителя к ребенку, форму и направленность контроля за его поведением [2]. Как указывает В.Н. Дружинина, «влияние стиля взаимодействия родителей с детьми имеет далекие последствия и определяет их жизненный путь» [3, с. 27].

Взаимоотношения со взрослыми – одна из важнейших проблем юношеского возраста. Существует общая задача, стоящая перед подростками и юношами, – это переход от детской зависимости к отношениям, основанным на взаимном доверии, уважении и относительном, но неуклонно растущем равенстве. Во многих семьях эти изменения происходят болезненно и воспринимаются родителями как непослушание, вызывающее поведение и т.п. Т.А. Куликова указывает, что, с точки зрения юношей и девушек, мать и отец выступают как источники эмоционального тепла и поддержки, без которых они чувствуют себя незащищенными и беспомощными; как носители власти, распорядители благ, поощрений и наказаний; как пример для подражания, воплощение лучших человеческих качеств; как друзья и советчики, которым можно доверить многое. Соотношение этих функций и психологическая значимость каждой из них с возрастом меняются [4]. Как отмечает А.Г. Лидерс, практически нет ни одного социального или психологического аспекта поведения молодых людей, который не зависел бы от их семейных условий в настоящем или в прошлом [5].

Эмоциональный тон отношений между родителями и детьми психологи представляют в виде шкалы, на одном полюсе которой стоят максимально близкие, теплые, доброжелательные отношения (родительская любовь), а на другом – далекие, холодные и враждебные [6]. Эмоциональный тон семейного воспитания существует не сам по себе, а в связи с определенным типом контроля и дисциплины, направленных на формирование конкретных черт характера. Разные способы родительского контроля также можно

представить и в виде шкалы, на одном полюсе которой высокая активность, самостоятельность и инициатива ребенка, а на другом – пассивность, зависимость, слепое послушание. На наш взгляд, чтобы понять взаимоотношения молодых людей с родителями, необходимо знать, как меняются с возрастом функции этих отношений и связанные с ними представления. В основе эмоциональной привязанности ребенка к родителям первоначально лежит зависимость от них. По мере роста самостоятельности (особенно в юношеском возрасте) эта зависимость начинает тяготить детей. Одной из самых важных потребностей переходного возраста становится потребность в эмансипации от контроля и опеки родителей, от установленных ими правил и порядков. Есть достоверные данные, что избыток эмоционального тепла затрудняет формирование внутренней автономии и порождает устойчивую потребность в опеке, зависимость как черту характера, т.е. слишком уютное семейное «родительское гнездо» не стимулирует подрастающего «птенеца» к вылету во взрослый мир, полный загадок, противоречий и сложностей. Однако отсутствие эмоционального тепла так же, как и повышенный контроль, может привести к ощущению ненужности. Авторитет родителей юноши и девушки уже не воспринимают абсолютно и некритично, как в детстве. У молодых людей появляются и другие авторитеты, кроме родителей. Большинству детей в этом возрасте хотелось бы видеть в родителях друзей и советчиков. При всей тяге к самостоятельности они остро нуждаются в жизненном опыте и помощи старших. Реальные же взаимоотношения юношей и девушек с родителями, как отмечает С.В. Ковалев, часто обременены конфликтами, и их взаимопонимание оставляет желать лучшего [7]. Понять внутренний мир другого человека можно только при безусловном принятии и уважении к нему. Неумение, нежелание выслушать, понять то, что происходит в сложном внутреннем мире уже не маленького ребенка, взглянуть на проблему глазами сына или дочери, уверенность в непогрешимости своего жизненного опыта – все это создает психологический барьер между родителями и растущими детьми [8]. Безусловно, хорошие родители знают о своем ребенке значительно больше, чем кто бы то ни было. Но с детьми происходят изменения, и часто они совершаются слишком быстро для матерей и отцов [6].

Е. Шафер выделяет следующие характеристики отношений родителей (матери и отца) по отношению к своим подрастающим детям: позитивный интерес, директивность, враждебность, автономность, непоследовательность. Он утверждал, что воспитательное воздействие родителей (как это описывают дети) можно охарактеризовать с помощью трех факторных переменных: «принятие – эмоциональное отвержение», «психологический контроль – психологическая автономия», «скрытый контроль – открытый контроль». Под «принятием» подразумевается положительное отношение к ребенку вне зависимости от исходных ожиданий родителей. «Эмоциональное отвержение» рассматривается как отрицательное отношение к ребенку, отсутствие к нему любви и уважения, а порою и просто враждебность. Понятие «психологический контроль» обозначает и определенное давление и преднамеренное руководство детьми, и степень последовательности в осуществлении воспитательных принципов.

Анализ литературных источников свидетельствует, что до настоящего времени недостаточно внимания уделялось проблеме оценки родителей самими взрослеющими детьми, а используемые для этих целей психодиагностические методы не всегда содержат достоверную информацию. По данным ряда исследователей (П.В. Трояновской, И.А. Горьковой, О.А. Карабановой), представления родителей и юношей об отношении друг к другу достаточно часто не совпадают, причем с возрастом это расхождение становится все сильнее.

Для определения представлений юношей и девушек о характере отношений с родителями нами был использован модифицированный вариант опросника «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (Е. Шафер). Исследование проводилось

на базе Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина. В нем приняли участие студенты I–III курсов в возрасте 17–23 лет: 50 девушек, проживающих с родителями, 50 девушек, проживающих отдельно от родителей, 40 юношей, проживающих с родителями, и 40 юношей, проживающих отдельно от родителей. При этом 14 % юношей и девушек, проживающих с родителями, и 8 % юношей и девушек, проживающих отдельно от родителей, не имеют отцов.

### Результаты исследования и их обсуждение

Статистические данные исследования приведены в таблице.

Таблица. – Представления студентов о родительских установках, поведении и методах воспитания, %

Характер отношений	Выборка (юноши и девушки)			
	Проживающие с родителями		Проживающие отдельно от родителей	
	мать	отец	мать	отец
<i>Шкала позитивного интереса</i>				
Невыраженный	30	28	30	26
Нормативный	33	19	34	24
Ярковыраженный	37	39	36	42
<i>Шкала директивности</i>				
Невыраженный	43	42	56	57
Нормативный	37	28	20	17
Ярковыраженный	20	16	24	18
<i>Шкала враждебности</i>				
Невыраженный	43	30	51	40
Нормативный	26	20	21	20
Ярковыраженный	31	36	28	32
<i>Шкала автономности</i>				
Невыраженный	17	25	17	18
Нормативный	43	27	30	35
Ярковыраженный	40	34	53	39
<i>Шкала непоследовательности</i>				
Невыраженный	14	19	13	19
Нормативный	39	29	41	34
Ярковыраженный	47	38	46	39

1. Рассмотрим особенности восприятия и понимания молодыми людьми воспитательной практики их матерей. Проанализируем результаты, полученные по *шкале позитивного интереса*. У трети респондентов, проживающих как с родителями, так и отдельно от них, выявлен ярко выраженный позитивный интерес, что свидетельствует о стремлении этих молодых людей к материнской сверхопеке. Мать расценивается ими как сильный и самостоятельный человек. Отмечается фактор потворствования, когда мать находится как бы «на побегушках» и стремится удовлетворить любое желание своего уже по сути взрослого ребенка. Нормативные значения по данной шкале выявлены примерно у такого же количества молодых людей, т.е. они уверены, что матери демонстрируют в своем поведении их психологическое принятие. У 30 % респондентов обеих групп обнаружены невысокие значения по анализируемой шкале. Данный факт может указывать на определенные сомнения этих молодых людей в том, что их матери стремятся к искреннему общению с ними.

Далее рассмотрим результаты по *шкале директивности*. У 43 % юношей и девушек, проживающих с родителями, и 56 % респондентов, проживающих отдельно, обна-

ружен невыраженный характер отношений с матерью по данной шкале. У третьей части опрошенных (37 %), проживающих с родителями, и у пятой части молодых людей второй группы показатели по данной шкале находятся в пределах нормы. Их матери уверены, что эти молодые люди вполне способны самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Примерно у четверти опрошенных, проживающих отдельно (24 %), и у пятой части респондентов, проживающих с родителями, ярко выражена директивность матерей, которые их жестко контролируют, характеризуются тенденцией к легкому применению родительской власти, основанной на амбициях.

Узнаем данные, полученные по *шкале враждебности*. 51 % юношей и девушек, проживающих отдельно, и 43 % опрошенных, проживающих с родителями, считают, что враждебность и строгость матери по отношению к ним вовсе не проявляют. Вместе с тем примерно у трети респондентов, проживающих с родителями (31 %), и у 28 % опрошенных второй группы выявлены высокие баллы по данной шкале. Враждебность матерей, с их точки зрения, проявляется в агрессивности и чрезмерной строгости в межличностных отношениях. Нормативный характер отношений выявлен у пятой части опрошенных (21 %), проживающих отдельно, и у 26 % юношей и девушек, проживающих с родителями.

При интерпретации данных по *шкале автономности* мы выяснили следующее. Ярко выраженный характер автономности был выявлен у 53 % матерей опрошенных, проживающих отдельно, и у 40 % респондентов, проживающих с родителями, что свидетельствует об определенном диктате их матерей, упоении ими своей властью, не признающей никаких вариаций. Эти матери не воспринимают своих сыновей как личностей, со своими чувствами, мыслями, представлениями и побуждениями. Отрицаются также какие-либо формы заботы и опеки по отношению к дочерям. Такие матери оцениваются девушками как снисходительные, нетребовательные. Они практически не поощряют детей, относительно редко и неохотно делают замечания, не обращают внимания на их воспитание. Примерно у трети респондентов (30 %), проживающих отдельно, и у 43 % юношей и девушек, проживающих с родителями, наблюдается нормативный характер отношений с родителями по рассматриваемой шкале. Невыраженный характер отношений с матерями по данной шкале выявлен у 17 % респондентов обеих групп.

Последней рассмотрим *шкалу непоследовательности*. Примерно половина юношей и девушек, проживающих с родителями и отдельно от них (47 и 46 % соответственно), уверена, что их матери непоследовательны в отношениях с ними, т.к. используют резкую смену стиля и приемов – переходят от очень строгих к либеральным и, наоборот, от психологического принятия дочери/сына к их эмоциональному отвержению. В то же время 14 % респондентов, проживающих с родителями, и 13 % молодых людей, проживающих отдельно, считают, что матери проявляют по отношению к ним ригидность в предъявлении требований и установлении правил. Нормативные значения по данной шкале выявлены у 39 % опрошенных, проживающих с родителями, и у 41 % респондентов, проживающих отдельно.

Расчеты различий между юношами и девушками, проживающими с родителями и отдельно от них, по шкалам «*Позитивный интерес*», «*Враждебность*», «*Непоследовательность*» с помощью критерия Фишера показал, что этих различий нет (*позитивный интерес*:  $f^*_{эмп} = 0,148$ ; *враждебность*:  $f^*_{эмп} = 0,678$ ; *непоследовательность*:  $f^*_{эмп} = 0,29$ ). В то же время расчет различий с помощью критерия Фишера показал, что у молодых людей, проживающих отдельно от родителей, характер отношений с матерями по шкале директивности выше, чем у респондентов, проживающих с родителями ( $f^*_{эмп} = 2,694$ ). По шкале автономности получен аналогичный результат: у доли лиц, проживающих отдельно от родителей, автономность матерей значительно выше, чем у группы лиц, проживающих с родителями ( $f^*_{эмп} = 1,916$ ). Таким образом, можно

сказать, что по отношению к молодым людям, проживающим отдельно от родителей, матери проявляют более жесткий контроль, может наблюдаться тенденция к легкому применению материнской власти, основанной на амбициях. При этом уровень автономности у этих матерей выше, что говорит об их деспотической власти, не терпящей потворствования.

2. Рассмотрим особенности восприятия и понимания молодыми людьми воспитательной практики их отцов. У 42 % юношей и девушек, проживающих отдельно, и у 39 % опрошенных, проживающих с родителями, обнаружен ярко выраженный характер отношений по *шкале позитивного интереса*. Невыраженный характер отношений с отцами выявлен примерно у четверти опрошенных обеих групп. Эти юноши и девушки уверены, что их отцы им не вполне доверяют и не готовы принимать их такими, какие они есть, порой могут применять по отношению к своим детям грубую силу. Нормативный характер отношений по данной шкале обнаружен у 24 % респондентов, проживающих отдельно, и у пятой части молодых людей (19 %), проживающих с родителями.

По *шкале директивности* у 42 % юношей и девушек, проживающих с родителями, и у 57 % респондентов, проживающих отдельно, обнаружены невысокие значения, что свидетельствует об отсутствии у их отцов тенденции к лидерству путем завоевания авторитета, основанного на фактических достижениях и доминантном стиле общения. Этим опрошенным порой не хватает «твердой мужской руки», направляющей их «на путь истинный», побуждая их подчиняться принятым в обществе нормам и правилам поведения, моральным требованиям. У 28 % опрошенных, проживающих с родителями, и у 17 % юношей и девушек, проживающих отдельно, выявлены нормативные значения по данной шкале. Ярко выраженная *директивность* отцов в отношениях с детьми обнаружена у 30 % респондентов, проживающих с родителями, и у 18 % юношей и девушек, проживающих отдельно.

Рассмотрим результаты по *шкале враждебности*. Примерно у третьей части опрошенных (30 %), проживающих с родителями, и у 40 % юношей и девушек, проживающих отдельно, обнаружены невысокие значения по данной шкале. У 36 % студентов, проживающих с родителями, и у 32 % респондентов второй группы выявлены высокие значения по данной шкале, т.к. они уверены, что их отцы проявляют по отношению к ним излишнюю жестокость. Это неблагоприятный тип отцовского отношения, характеризующийся, с одной стороны, сочетанием сверхтребовательности, ориентированной на эталон «идеального ребенка» и соответствующий слишком жесткой зависимости, и эмоционально-холодным, отвергающим отношением с другой. Нормативные значения по шкале враждебности выявлены у пятой части студентов обеих групп.

По *шкале автономности* результаты распределились следующим образом. Высокие значения по данной шкале обнаружены у третьей части молодых людей (34 %), проживающих с родителями, и у 39 % опрошенных, проживающих отдельно, т.е. они уверены, что их отцы абсолютно формально относятся к их воспитанию, характеризуются излишней беспристрастностью в общении с ними. Взаимодействие «родитель – ребенок» основывается на позициях силы и деспотичности. При этом отцам абсолютно все равно, что происходит вокруг, они не считают нужным согласовывать свои действия с потребностями и запросами близких, интересы которых полностью игнорируются. У 35 % респондентов, проживающих отдельно, и примерно у четвертой части юношей и девушек (27 %), проживающих с родителями, показатели находятся в пределах нормы. Низкие значения по шкале автономности выявлены у четвертой части молодых людей, проживающих с родителями, и у 18 % респондентов второй группы.

Примерно такие же результаты были получены по *шкале непоследовательности*. 39 % респондентов, проживающих отдельно, и 38 % молодых людей, проживаю-

щих с родителями, отец представляется человеком совершенно непредсказуемым. С достаточно высокой степенью вероятности в его поведении могут проявляться совершенно противоречащие друг другу психологические тенденции, причем амплитуда колебаний максимальна. Примерно пятая часть респондентов (19 % юношей и девушек обеих групп) считает, что отцы проявляют по отношению к ним ригидность в предъявлении требований и установлении правил. У 29 % молодых людей, проживающих с родителями, и у третьей части респондентов, проживающих отдельно, показатели находятся в пределах нормы.

Расчеты различий между юношами и девушкам, проживающими с родителями и отдельно от них, по шкалам «*Позитивный интерес*», «*Враждебность*», «*Автономность*», «*Непоследовательность*» с помощью критерию Фишера показал, что этих различий нет (*позитивный интерес*:  $F^*_{эмп} = 0,863$ ; *враждебность*:  $F^*_{эмп} = 0$ ; *автономность*:  $F^*_{эмп} = 1,223$ ; *непоследовательность*:  $F^*_{эмп} = 0,764$ ). При этом расчет различий с помощью критерия Фишера показал, что у молодых людей, проживающих отдельно от родителей, характер отношений с отцами по *шкале директивности* выше, чем у респондентов, проживающих с родителями ( $F^*_{эмп} = 1,874$ ). Это говорит о наличии у их отцов тенденции к лидерству путем завоевания авторитета, основанного на фактических достижениях и доминантном стиле общения.

### **Заключение**

Новизна полученных результатов состоит в том, что впервые было проведено исследование представлений юношей и девушек, проживающих с родителями и отдельно от них, о характере отношений с близкими взрослыми. Эмпирически доказано: место проживания молодых людей (с родителями либо отдельно от них) в большинстве случаев не влияет на воспитательную практику как матерей, так и отцов юношей и девушек.

Мы выяснили, что молодые люди, проживающие с родителями либо отдельно от них, чаще желают освободиться от опеки близких взрослых. При этом часть юношей и девушек, проживающих как с родителями, так и отдельно от них, стремятся к материнской сверхопекке (мать расценивается ими как сильный и самостоятельный человек). Наряду с этим отмечается фактор потворствования, когда мать как бы «на побегушках» и стремится удовлетворить любое желание своего уже взрослого ребенка. Враждебность матерей по отношению к этим юношам и девушкам характеризуется, с точки зрения опрошенных, агрессивностью и чрезмерной строгостью в межличностных контактах. Вместе с тем часть молодых людей уверена, что их матери непоследовательны в отношениях с ними, т.к. демонстрируют резкую смену стиля, приемов, что выражается в переходе от очень строгой к либеральной позиции и, наоборот, от психологического принятия дочери/сына к их эмоциональному отвержению. При этом мы выяснили, что по отношению к молодым людям, проживающим отдельно от родителей, матери проявляют более жесткий контроль, может наблюдаться тенденция к легкому применению родительской власти, основанной на амбициях. Также мы обнаружили, что уровень автономности у этих матерей выше, что говорит об их деспотической «слепой» власти, не терпящей потворствования.

Что касается отношений с отцами, то большинство юношей и девушек, проживающих как отдельно от родителей, так и с ними, уверены, что отцы им вполне доверяют и готовы принимать их такими какие они есть, не применяют по отношению к своим детям грубую силу. Часть молодых людей, проживающих как с родителями, так и отдельно от них, утверждают, что отцы не демонстрируют враждебности по отношению к ним. Однако примерно такая же часть опрошенных уверена, что их отцы излишне жестоки с ними. Это неблагоприятный тип отцовского отношения, характеризующийся, с одной стороны, сочетанием свертребовательности, ориентированной на эталон «иде-

ального ребенка» и соответствующий слишком жесткой зависимости, и эмоционально-холодным, отвергающим отношением – с другой. Молодые люди уверены, что их отцы абсолютно формально относятся к их воспитанию, характеризуются излишней беспристрастностью в общении с ними. Взаимодействие «родитель – ребенок» основывается на позициях силы и деспотичности. При этом отцам абсолютно все равно, что происходит вокруг, они не считают нужным согласовывать свои действия с потребностями и запросами близких, интересы которых полностью игнорируются. Отец представляется человеком совершенно непредсказуемым. С достаточно высокой степенью вероятности в его поведении могут проявляться совершенно противоречащие друг другу психологические тенденции, причем амплитуда колебаний максимальна.

Также мы выяснили: у молодых людей, проживающих отдельно от родителей, характер отношений с отцами по шкале директивности выше, чем у респондентов, проживающих с родителями. Это говорит о наличии у их отцов тенденции к лидерству путем завоевания авторитета, основанного на фактических достижениях и доминантном стиле общения.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Целуйко, В. М. Трудности семейного воспитания / В. М. Целуйко // Диалог. – 2016. – № 2. – С. 30–41.
2. Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. Я. Варга. – М., 1978. – 20 с.
3. Дружинина, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинина. – М. : КСП, 1996. – 160 с.
4. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т. А. Куликова. – М. : Академия, 1999. – 232 с.
5. Лидерс, А. Г. Психологическое обследование семьи / А. Г. Лидерс. – М. : Академия, 2007. – 432 с.
6. Сидорова, М. В. Детско-родительское общение в подростковом возрасте / М. В. Сидорова // Соц.-пед. работа. – 2010. – № 3 (109). – С. 15–19.
7. Ковалев, С. В. Психология современной семьи / С. В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
8. Чибисова, М. А. Мифы и рифы демократического воспитания / М. А. Чибисова // Шк. психолог. – 2013. – № 12. – С. 4–8.
9. Пузыревич, Н. Л. Возрастные кризисы в развитии ребенка: секреты общения родителей с детьми / Н. Л. Пузыревич // Диалог. – 2013. – № 6. – С. 18–22.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.04.2018

#### **Sinyuk D.E., Tabala T.V. The Opinion of Young Boys and Girls about the Character of Relations with Their Parents**

*The specifics of child-parent relations in adolescence are discussed in the article. The results of empirical research of the opinion of young men and women living together with parents or separately, of the nature of relations with close adults on the following scales are presented: positive interest, directivity, hostility, autonomy, inconsistency. It is empirically proven that the place of living of young people, in most cases does not affect the educational practices of both mothers and fathers of boys and girls.*

УДК 159.92

**В.А. Чемеревская***аспирант каф. психологии развития**Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина**e-mail: viktoriya\_2209@mail.ru***РАЗВИТИЕ ОБРАЗА ТЕЛЕСНОГО «Я» ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ПОДРОСТКОВОМУ**

*Описаны особенности искаженного образа телесного «Я» у детей младшего школьного возраста и факторы, оказывающие влияние на его формирование. Дается характеристика нарушений, которые возникают в результате искажения образа телесного «Я». Проведен анализ признаков, характерных для детей, у которых наблюдаются различные индивидуальные варианты изменения тела. Описаны гендерные особенности и их значение в период полового созревания детей. Сформулирована биопсихосоциальная модель становления образа телесного «Я».*

**Введение**

В процессе своего развития человек присваивает существующие в обществе стереотипы и идеалы по отношению к телу. Образ телесного «Я» рассматривается в психологии как один из компонентов образа «Я». Именно в подростковом возрасте происходят физиологические изменения, поэтому внешность для ребенка приобретает наибольшую значимость. Подростки начинают болезненно относиться к представлению о норме в отношении роста тела, его размера, веса, пропорций, прически, лица и т.д. Из-за гипертрофированной значимости внешности подростком остро переживаются все изъяны, действительные и мнимые, поэтому наблюдается значительное снижение самооценки и чувства собственной значимости. Переживания в связи с представлениями о собственном теле объясняются и тем, что существует прямая связь между физической привлекательностью и социальным статусом в сообществах подростков. Подростковый возраст характеризуется также существенными изменениями, происходящими в сфере самосознания, одним из компонентов которого является образ телесного «Я», а развитие самосознания начинается с формирования чувства собственного тела. Однако неизученным остается вопрос, как изменяется отношение к своему телу у ребенка при переходе от младшего школьного возраста к подростковому. В психологии развития особенности самосознания детей младшего школьного возраста в аспекте телесности изучены крайне поверхностно, скорее фрагментарно. Младший школьный возраст рассматривается преимущественно как период интенсивного развития когнитивной сферы и рефлексии в результате освоения учебной деятельности. Однако к концу младшего школьного возраста на пороге подросткового периода взросления ребенок все больше обращается к себе, к своему внутреннему миру. В этой связи актуальной проблемой является определение факторов и механизмов становления образа телесного «Я» на протяжении младшего школьного возраста. Еще большую актуальность данной проблеме придают данные о возникновении у подростков различных деформаций и искажений образа «Я» и телесного «Я».

Цель статьи – систематизировать на основе теоретического анализа данные о содержании и механизмах развития образа телесного «Я» в онтогенезе.

---

Научный руководитель – И.Е. Валитова, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина



### **Содержание телесного «Я» и этапы его развития**

В традиционной классификации процесса самосознания [1] образ «Я» рассматривается как интегративное установочное образование, включающее следующие компоненты: 1) когнитивный – образ своих качеств, способностей, возможностей, социальной значимости, внешности и т.д.; 2) аффективный – отношение к самому себе (самоуважение, себялюбие, самоуничижение и т.д.); 3) поведенческий – реализация на практике мотивов, целей в соответствующих поведенческих актах.

Исследователи в области Я-концепции (В.С. Агапов, Р. Бернс, И.С. Кон, В.А. Петровский, М.В. Корепанова) рассматривают образ телесного «Я» в качестве ведущей составляющей образа «Я». Под образом телесного «Я» Е.Т. Соколова понимает «сложное комплексное единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела» [2, с. 22], что в полной мере отражает когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. М.В. Агарева, рассматривая образ телесного «Я» как качество личности, составляющее телесно-чувственную основу сознания, включающее в себя ментальное представление о теле (мысли, эмоции, знания), образующее зрительную картину, в основе которой находятся образы-впечатления человека о себе [3], делает акцент на когнитивном и аффективном компоненте образа телесного «Я».

В современной культуре внешность является предметом культивирования. Пропаганда эталонов красоты, которым не соответствует большинство людей, приводит к тому, что становится модным заниматься бодибилдингом, прибегать к пластической хирургии, диетам, делать тату и пирсинг, имплантировать металлические элементы. Эти и многие другие тенденции, касающиеся внешнего вида, начинают оказывать влияние на ребенка в конце младшего школьного и начале подросткового возраста.

Телесное «Я» начинает формироваться уже в период младенчества. Как известно [3–5], существует несколько этапов развития образа телесного «Я», которые в обобщенном виде представляют последовательность, отражающую этапы онтогенеза.

1. В период младенчества формируется восприятие и ощущение собственного тела, осознание чувства комфорта и дискомфорта, происходит осознание границ собственного тела, соотношение различных частей тела, их взаимодействия, а также разделение «Я» и «не Я» (отделение своего тела от окружающего пространства).

2. В период раннего возраста формируется схема тела, благодаря которой происходит координация тела в пространстве; также происходит формирование представлений о собственном теле.

3. В дошкольном возрасте в образ телесного «Я» начинают включаться элементы гендерной идентичности, а также происходит формирование концепции тела, которое проявляется в знаниях ребенка о теле (как об организме), что выражается посредством слов или рисунка.

4. В младшем школьном возрасте происходит проявление образа телесного «Я».

Таким образом, каждый возрастной этап развития образа телесного «Я» отражает определенные возрастные особенности и закономерности развития.

### **Механизмы формирования образа телесного «Я»**

Относительно процесса формирования образа телесного «Я» можно ориентироваться на позицию В.В. Столина [4]. Мы полагаем, что описанные им механизмы формирования самосознания применимы и к процессу формирования образа телесного «Я».

Первым таким механизмом является прямое (в словесной форме) или косвенное (через поведение) внушение родителями ребенку определенного образа телесного «Я». Образ, внушаемый ребенку, может быть как положительным (ребенку говорят, что он красивый, привлекательный, у него хорошая фигура), так и отрицательным (некрасивый, толстый, тощий, большой нос, маленькие губы).

Вторым механизмом является формирование стандартов и уровня притязаний в отношении своего тела. Так, окружающие могут помочь ребенку ставить цели, к которым нужно стремиться, демонстрировать образцы и идеалы внешности, на которые стоит равняться. И если все эти стандарты и цели реалистичны для конкретного ребенка, то у него формируется реалистичный образ телесного «Я». Например, если у ребенка ожирение, то образцом внешности может стать человек, который смог избавиться от лишних килограммов. Если же эти цели и образцы нереалистичны, например завышены, то это может приводить к неуверенности в себе и своих возможностях, а также к искаженному образу телесного «Я». Например, если девочка низкого роста, то цель стать моделью для нее будет нереалистичной.

Третьим механизмом является контроль за поведением ребенка, в процессе которого он сам усваивает способы самоконтроля. Контроль родителей, проявляющийся, например, в контроле за правильным питанием ребенка, может приводить к тому, что он сам начинает отслеживать, какие продукты вредны, а какие полезны. Контроль посредством страха плохо выглядеть в глазах окружающих проявляется, например, в том, чтобы окружающие не обзывали ребенка толстым и превращается в самоконтроль – реакцию на мнение других о своей внешности и фигуре и избегание негативного мнения о себе.

Четвертым механизмом является идентификация ребенка со значимым для него взрослым. Поэтому для того чтобы у ребенка сформировался реалистичный образ телесного «Я», очень важно, чтобы ребенок выбирал правильный образец для идентификации. Если девочка выбирает для идентификации свою мать, отличающуюся склонностью к диетам, девочка также может присвоить ограничительный тип пищевого поведения, в результате чего у нее возникнет предрасположенность к нервной анорексии. Если подросток будет идентифицироваться с тренером по каратэ, то в последующем он будет стремиться заниматься спортом, чтобы достичь результата в виде красивого тела.

### **Искаженный образ телесного «Я»**

К младшему школьному возрасту у ребенка уже должен сформироваться образ телесного «Я» (разделение границ «Я» и «не Я»; схема тела и концепция тела; в образ телесного «Я» должны быть включены элементы гендерной идентичности). Младшие школьники мало обращают внимание на то, как они выглядят, не всегда следят за своим внешним видом, часто неряшливы, не задумываются о том, как они выглядят в глазах окружающих, и не меняют свой внешний вид, чтобы понравиться окружающим.

Однако именно в младшем школьном возрасте происходят незаметные изменения внешности и размеров тела, которые должны включаться в уже сложившиеся представления о собственном теле, имеющиеся у ребенка. К концу младшего школьного возраста у ребенка происходит осознание своих собственных изменений и развитие рефлексии (в большей степени имеющие отношение к учебной деятельности), формируется произвольность и осознанность психических процессов, развивается собственное отношение с окружающими.

К подростковому возрасту происходит формирование идеала личности, проявляется склонность к рефлексии, развитие волевых качеств, потребность в самоутверждении и самосовершенствовании, формируется чувство взрослости – «запускаются» процессы полового созревания. Поэтому зачастую изменения тела в процессе полового созревания, а также интерес к противоположному полу требуют радикальной перестройки образа телесного «Я», к которой ребенок не готов. Это приводит к искажению образа телесного «Я» и является предпосылкой возникновения проблем не только поведенческого характера во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, но и сомато-психических, психосоматических, психофизических проблем.

В онтогенезе происходит закономерный процесс присвоения субъектом своего тела, формирования психологических механизмов регуляции телесных функций и фе-

номенов, который может натолкнуться на препятствия, изменяющие образ тела и впоследствии приводящие к феноменам отчуждения. Н.А. Каминская рассматривает такие феномены отчуждения собственного тела, как нарушение границ своего тела, изоляция переживаний, формирование дисфункциональных схем восприятия, рассогласование субъектного восприятия своего тела и отраженного облика [6].

Отчуждение собственного тела проявляется в недостатке переживания собственной целостности, в трудности идентификации своего собственного «Я» и тела, в ощущении своего образа тела как фрагментарного, расчлененного и дезорганизованного. У детей и подростков при искаженном образе своего тела наблюдаются такие варианты нарушений поведения, как нарушения пищевого поведения (анорексия, булимия, ожирение), признаки нарушения поведенческой адаптации, спортивная аддикция (зависимость от спорта, от физических упражнений, фитнес-зависимость, когда мальчики стараются нарастить мускулы, а девочки похудеть и приблизиться к эталону красоты), присоединение к деструктивным субкультурам (отражаются в специфическом внешнем облике), социальная изоляция и депрессивные расстройства, а также дисморфофобические расстройства (патологическое состояние, при котором человек буквально одержим своими воображаемыми или незначительными физическими недостатками).

Существуют различные индивидуальные варианты изменений тела, которые также оказывают влияние на формирование искаженного образа телесного «Я». Мы предлагаем разделить их условно на две группы по критерию активности человека по отношению к своему телу. Во всех случаях человек соотносит свое тело и свою внешность с социально-нормативными критериями того, какими должны быть тело и внешность в существующих социокультурных условиях.

В первую группу можно отнести телесные изменения, произошедшие в результате собственных действий (нарушения пищевого поведения, избыточная масса тела, физический перфекционизм), направленных на изменение своего тела. В этих случаях активность субъекта направляется на преодоление субъективно определяемых недостатков, вызывающих неудовлетворенность своей внешностью.

У девушек с нарушениями пищевого поведения наблюдается низкая самооценка, трудности в установлении межличностных отношений, перфекционизм, субъективная неудовлетворенность своим телом, искаженное восприятие своего тела, трудности определения собственных ощущений и чувств, ощущение дискомфорта при нарушении личных границ, установка на то, что социальные стандарты физической привлекательности связаны с успешностью в различных сферах жизни, с социальным принятием [7]. У подростков с признаками физического перфекционизма завышены требования к себе, наблюдается полезависимость, низкий уровень дифференцированности когнитивно-аффективной сферы, искажение телесной и гендерной самоидентичности, размытость воспринимаемых субъектом телесных границ и неустойчивая самооценка [8].

Во вторую группу можно отнести изменения, которые напрямую не зависят от активности субъекта (внешние видимые физические дефекты, врожденные нарушения опорно-двигательного аппарата, например, детский церебральный паралич, врожденные пороки черепно-лицевой области, травмы опорно-двигательного аппарата, дерматиты). Активность человека в этом случае направляется на изменение своего тела как преодоление объективно имеющихся физических недостатков.

В детей с внешними видимыми физическими дефектами наблюдается негативный образ «Я», барьеры в социальной интеграции, социальная тревога, низкая самооценка и негативный образ тела, социальное избегание [6]. Общей тенденцией изменения образа телесного «Я» у детей с ДЦП является уменьшение субъективной значимости его анатомических характеристик и увеличение ценности физических качеств личности и имиджеологического оформления ее внешнего облика как компенсации полученных в результате травмы физических дефектов [9].

Немаловажную роль в развитии телесного «Я» существенную роль играют и гендерные особенности, которые раскрываются именно в период полового созревания. По мнению Р. Бернса, развитие половых признаков зачастую отстает от общего физического развития, что может приводить к различным психологическим последствиям, которые зависят от того, насколько ярко видна диспропорция в развитии [10]. Подросткам крайне важно мнение сверстников, которое влияет не только на их самооценку, но и на восприятие себя и своего тела. Подростки чаще всего негативно реагируют на сверстников, у которых есть какие-либо внешние дефекты, а приводит к тому, что мнение группы становится приоритетным, и у ребенка формируется не только низкая самооценка, но и неприятие собственных недостатков, что может приводить к искаженному образу телесного «Я». Кроме того, в современном обществе существует эталон красоты, к которому призывают стремиться, несмотря на индивидуальные внешние особенности.

Таким образом, развитие телесного «Я» к концу младшего школьного – началу подросткового возраста имеет три основные характеристики: 1) осознание особенностей своего физического развития, 2) ориентация на мнение окружающих (в первую очередь сверстников и близких взрослых) о своих телесных особенностях и 3) идентификация своей внешности со стандартами, пропагандируемыми в обществе.

### **Модель образа телесного «Я»**

Проведенный анализ позволяет нам рассмотреть становление образа телесного «Я» в онтогенезе в виде биопсихосоциальной модели.

*1. Биологический аспект.* По мере роста у ребенка постепенно изменяется его внешний вид и физические параметры. В подростковый период происходит переход от детской «милой» внешности к подростковой угловатости. И если ребенок развивается нормально, если его внешний вид соответствует современному «идеальному» образу, то эти изменения происходят плавно и для него оказываются не такими заметными. Однако если у ребенка имеются какие-то физические дефекты, то становление образа телесного «Я» может деформироваться и искажаться.

*2. Психологический аспект.* По мере взросления ребенок начинает осознавать свою внешность и тело и соотносить их с внешностью сверстников или с «эталонами» красоты. И в зависимости от того, насколько его идеальный образ телесного «Я» будет соответствовать его реальному образу телесного «Я», будет зависеть в целом его образ «Я», самооценка, уровень удовлетворенности своим телом.

*3. Социальный аспект.* Образ телесного «Я» также связан и с отношениями со сверстниками и родителями. В этом контексте должны рассматриваться родительская поддержка, эмпатия и эмоциональная включенность родителей, «навязывание» ребенку реалистичных образов и целей. Для нормального психического развития ребенка важно, чтобы взрослый мог отвечать на его эмоциональные и физические переживания. Если этого не происходит, то ребенок, не получая необходимых психологических средств, не может в полной мере включить переживания в собственный опыт, присвоить их, у него не формируется способность к осознанию своих переживаний и не вырабатывается отчетливого ощущения границ собственного тела. Если у ребенка сформирован искаженный образ телесного «Я», у него могут наблюдаться трудности во взаимоотношениях со сверстниками, трудности в общении, в установлении контактов, появляется неуверенность в себе, нерешительность. Зачастую такие дети изолированы в группе и имеют нарушения поведенческой адаптации.

### **Заключение**

На протяжении младшего школьного возраста к подростковому периоду у ребенка под воздействием различных факторов уже складывается определенный образ телесного «Я»: внешние видимые особенности, взаимоотношения в семье и со сверстни-

ками, уровень сформированности самосознания и рефлексии и др. Однако зачастую образ телесного «Я» искажен, что впоследствии может привести к различным поведенческим и соматопсихическим проблемам. Научный анализ в дальнейшем должен быть направлен на выявление того, в какой момент и под воздействием каких факторов для младшего школьника становится настолько важным его внешний вид, что впоследствии он может оказывать влияние не только на самооценку ребенка, но и на его образ «Я» в целом. Одна из главных практических проблем состоит в необходимости ответить на вопрос, как искаженный образ телесного «Я» влияет на формирование психологических новообразований возраста и нахождение кризиса подросткового возраста.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кон, И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
2. Соколова, Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
3. Агарева, М. В. Соматический аспект содержания процесса образования / М. В. Агарева // Молодой ученый. – 2012. – № 1 (36), т. 2. – С. 57–59.
4. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
5. Кочкина, Л. В. Становление физического Я в дошкольном возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Л. В. Кочкина. – М., 2007. – Л. 6–8.
6. Каминская, Н. А. Исследования отчуждения физического «Я» / Н. А. Каминская // Консультатив. психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24, № 2 (91). – С. 8–28.
6. Дорожевец, А. Н. Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / А. Н. Дорожевец. – М., 1986. – Л. 5–6.
7. Дурнева, М. Ю. Формирование пищевого поведения: путь от младенчества до подростка. Обзор зарубежных исследований / М. Ю. Дурнева // Клин. и спец. психология. – 2015. – Т. 4, № 3. – С. 1–19.
8. Холмогорова, А. Б. Физический перфекционизм как фактор расстройств аффективного спектра в современной культуре [Электронный ресурс] / А. Б. Холмогорова, А. А. Дадеко // Мед. психология в России. – 2010. – № 3. – Режим доступа: <http://medpsy.ru>.
9. Гольцев, А. В. Образ физического «я» как фактор адаптивного ресурса личности инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. В. Гольцев. – М., 2016. – Л. 12–13.
10. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – С. 231.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 31.10.2018

#### **Chemerevskaya V.A. Development of the Image of Body «Self» at Transitional Period from the Junior School to the Adolescent Age**

*The article discusses the stages of development of the physical «self» image, the mechanisms and factors that influence its formation in children of junior school age. The features of the distorted image of body «self» and the factors influencing its formation are described. The characteristics of violations that arise as a result of the distortion of the body «self» image of are given. The analysis of the characteristics of children, in which there are various individual variants of changes in the body, is provided. Gender features and their significance in the puberty period of children are described. A biopsychosocial model of the body «self» image is formulated.*

УДК 159.923: 316.34

**И.Н. Андреева**

*д-р психол. наук, доц., доц. каф. технологии и методики преподавания  
Полоцкого государственного университета  
e-mail: i.n.andreeva@psu.by*

## **ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ВЫРАЖЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ У ИНДИВИДОВ С ВЫСОКИМ И НИЗКИМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

*Выявлены общие для индивидов обоего пола с высоким уровнем эмоционального интеллекта личностные свойства (эмоциональная устойчивость) и гендерно-специфичные – для испытуемых с высоким уровнем опытного, стратегического, межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта. В соответствии с результатами эмпирического исследования авторская интегративная структурная модель эмоционального интеллекта расширена за счет таких личностных свойств, как самостоятельность/зависимость от группы, доминантность/конформность, беспечность, самооценка, дисциплинированность, мечтательность, нежность, моральная нормативность, доверчивость, внутренняя расслабленность.*

Характеризуя процесс профессиональной подготовки специалистов в настоящее время, нельзя оставить без внимания тенденции, обусловленные техническим прогрессом и интенсификацией трудовой деятельности. Возрастание конкуренции и ответственности на рабочем месте при отсутствии своевременных возможностей для релаксации приводит к повышению частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок. В связи с этим современными работодателями востребованы специалисты, способные быстро адаптироваться к достаточно сложным требованиям профессиональной деятельности, эффективно справляться со стрессом. Вместе с тем динамичное развитие технических средств и связанное с ним изменение структуры деятельности способствует тому, что развитие навыков непосредственного общения, саморегуляции и самоорганизации, в частности контроля эмоций, замедляется [1]. Индивид, не имея возможности справиться с эмоциональными нагрузками, реагирует переживаниями тревожности, беспомощности, тоски и отчаяния, дезадаптивным поведением и снижением производительности труда. В современной психологии возрастает интерес к исследованиям эмоционального интеллекта (ЭИ) – совокупности ментальных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, который справедливо рассматривается как один из ключевых факторов повышения адаптации, саморегуляции и стрессоустойчивости.

Предлагая рекомендации по повышению конкурентоспособности специалистов, необходимо учитывать их гендерные различия – половые различия, возникшие в процессе социализации [2]. Однако данные о гендерных различиях в выраженности способностей эмоционального интеллекта в психологической науке достаточно противоречивы [3]. Кроме того, нами не выявлено систематических исследований гендерных различий в выраженности адаптивных свойств личности, опосредующих эмоциональный интеллект, что и обусловило актуальность данного исследования.

В настоящем исследовании анализ гендерных различий эмоционального интеллекта проводится на основе разработанной нами интегративной структурной модели ЭИ [3], согласно которой иерархическая структура эмоционального интеллекта имеет трехуровневое строение и содержит: 1) «интеллект индивида», 2) «интеллект субъекта деятельности» и 3) «интеллект личности».

*Эмоциональный интеллект индивида* представляет собой природные возможности когнитивных процессов индивида, обеспечивающих обработку эмоциональной ин-

формации, и включает врожденные предпосылки эмоциональных способностей (свойства темперамента).

*Эмоциональный интеллект субъекта деятельности* – синтез эмоциональных способностей и компетенций, который формируется в процессе обучения и последующей профессиональной деятельности. Он описывается параметрами инструментального (опытного, стратегического) и индивидуально-личностного (межличностного и внутриличностного) эмоционального интеллекта. В соответствии с предположением о дихотомичности структуры эмоционального интеллекта, мы выделяем две составляющие ЭИ субъекта деятельности: 1) инструментальный эмоциональный интеллект – сочетание интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации и эмоциональной компетентности (он проявляется при решении практических задач и подлежит внешней объективной оценке); 2) индивидуально-личностный (рефлексивный) эмоциональный интеллект – представление об уровне собственного эмоционального интеллекта, которое формируется в результате рефлексии; осознаваемая эмоциональная самоэффективность индивида в сфере эмоций, измеряется посредством самоотчета. Инструментальный ЭИ представляет интеллектуальную способность, индивидуально-личностный – не что иное, как более или менее точный рефлексивный образ интеллектуальности индивида в сфере эмоций.

В составе эмоционального интеллекта субъекта деятельности выделяются четыре типа ЭИ, два из которых являются инструментальными (опытный, стратегический) и два индивидуально-личностными (межличностный, внутриличностный). Опытный ЭИ включает способности к распознаванию, выражению и использованию эмоциональной информации без обязательного ее понимания; стратегический ЭИ – способности к пониманию эмоций и управлению ими без обязательного точного восприятия эмоций или полного их переживания [4]. Межличностный ЭИ, или МЭИ, содержит способности к пониманию чужих эмоций и управлению ими, а внутриличностный ЭИ (ВЭИ) – к пониманию собственных эмоций и управлению ими [5].

В соответствии с результатами исследований Ю.И. Мельника [6], зрелый интеллектуальный потенциал характеризуется высокой степенью опосредованности личностными характеристиками, исполняющими ведущую роль в его проявлении. В качестве высшего уровня развития ЭИ рассматривается *эмоциональный интеллект личности*. Он представляет собой эмоциональный интеллект субъекта деятельности, опосредованный рядом адаптивных характеристик, и определяется личностными факторами. В данном случае «интеллект личности» – условный термин, который подчеркивает прижизненность и социальность опосредования эмоционального интеллекта рядом коммуникативных, эмоциональных, интеллектуальных и регулятивных личностных свойств, способствующих адаптации. В рамках теоретической интегративной структурной модели эмоционального интеллекта в качестве таких характеристик рассматривались общительность [7], социальная смелость [8], общий интеллект [9], эмоциональная устойчивость [10]. Предполагалось также, что для личности с высоким уровнем эмоционального интеллекта характерны низкие показатели тревожности [11]. В зависимости от уникального сочетания данных характеристик предпочтительной является определенная стратегия адаптации, в частности пассивного приспособления, адаптивного самоограничения, активного приспособления [12].

*Интегративный эмоциональный интеллект* рассматривается как когнитивно-личностное образование, как совокупность умственных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, компетенций, связанных с обработкой и преобразованием эмоциональной информации, а также коммуникативных, интеллектуальных, регуляторных и эмоциональных личностных свойств, способствующих адаптации индивида.

Цель настоящего исследования – сопоставить выраженность личностных свойств у представителей различных типов эмоционального интеллекта (опытного, стратегического, межличностного и внутриличностного) с учетом гендерных различий и оценить их соответствие теоретической интегративной модели ЭИ.

В качестве испытуемых выступили студенты и специалисты психологических, педагогических и технических специальностей (всего 1 170 человек). Практическая реализация эмпирических методов осуществлялась на основе применения батареи методик: тест MSCEIT V 2.0 Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо (адаптация И.Н. Андреевой) [4; 13]; опросник ЭИин Д.В. Люсина [14]; 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С) (адаптация А.Н. Капустиной, Л.В. Мургулец и Н.В. Чумаковой) [15]. Использование задачного теста MSCEIT V 2.0 позволило продиагностировать объективные показатели эмоционального интеллекта; применение самооценочной методики ЭИин – оценить самоэффективность испытуемых в области эмоций. Последняя методика была избрана по той причине, что она имеет сходную с тестом MSCEIT V 2.0 теоретическую основу: являясь самооценочной методикой, тест ЭИин базируется на модели способностей. Опросник Р. Кеттелла в наибольшей степени диагностирует коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные свойства, которые в соответствии с теоретической интегративной структурной моделью ЭИ входят в состав эмоционального интеллекта личности.

Обработка данных осуществлялась с применением пакета статистических программ «STATISTICA 8.0», использовался критерий различий U Манна – Уитни. Процедура исследования включала следующие этапы. Первоначально из выборки в целом были выделены мужчины и женщины с высоким и низким уровнем типов эмоционального интеллекта, далее осуществлялось их сравнение по выраженности коммуникативных, эмоциональных, интеллектуальных и регулятивных характеристик (согласно Р. Кеттеллу). После этого полученные результаты были сопоставлены с содержанием третьего уровня теоретической модели эмоционального интеллекта (ЭИ личности), которое на основании этого было уточнено и дополнено рядом адаптивных характеристик.

Рассмотрим результаты сопоставления индивидов с высоким и низким уровнем эмоционального интеллекта. Установлено, что женщины с высоким уровнем опытного эмоционального интеллекта ( $N = 178$ ) в отличие от испытуемых с низким его уровнем ( $N = 122$ ) характеризуются преобладанием факторов: MD – самооценки ( $p = 0,014$ ), А – общительности ( $p = 0,028$ ), С – эмоциональной устойчивости ( $p = 0,012$ ), а также более низкими показателями фактора Q4 – напряженности ( $p = 0,049$ ) (рисунок 1).

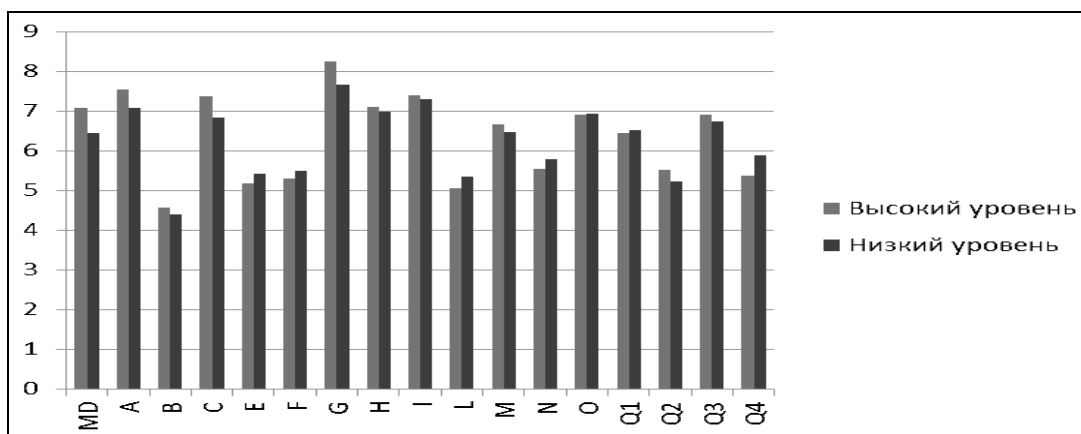
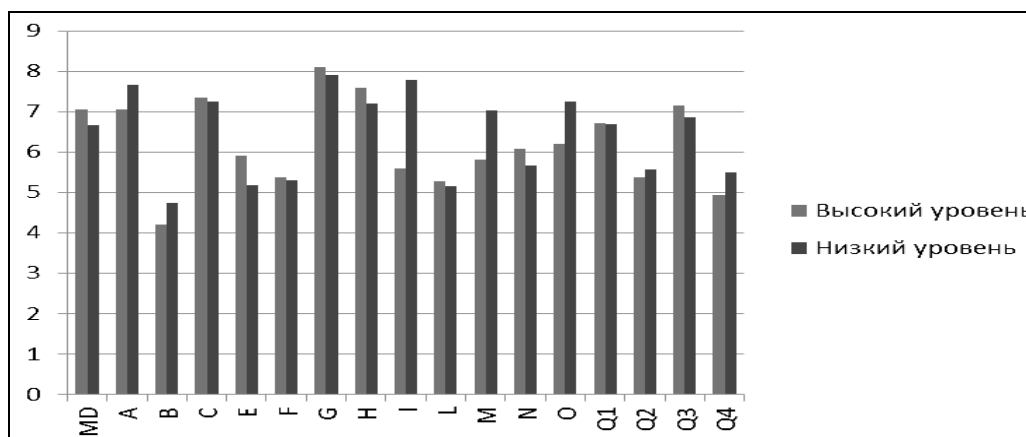


Рисунок 1. – Показатели личностных свойств (по Р. Кеттеллу) у женщин с высоким и низким уровнем опытного эмоционального интеллекта



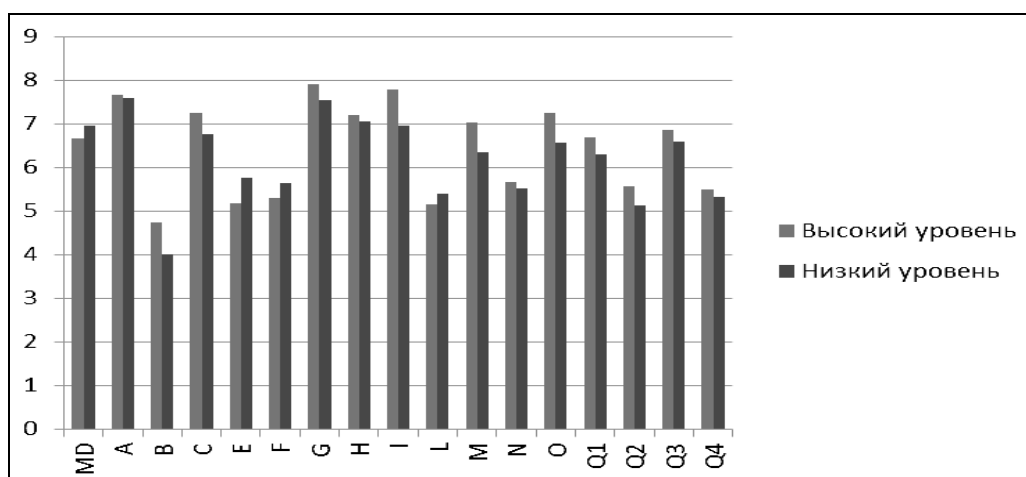
Это означает, что первые в отличие от последних имеют более высокую самооценку, а также характеризуются готовностью к сотрудничеству, внимательным отношением к людям, добротой и мягкосердечием. Они эмоционально зрелы, спокойны, уверены в себе, расслаблены и невозмутимы [16].

Мужчины с высокими показателями опытного эмоционального интеллекта (N = 95) в отличие от испытуемых с низким его показателями (N = 85) характеризуются преобладанием факторов: С – эмоциональной устойчивости ( $p = 0,028$ ), Q2 – самостоятельности ( $p = 0,046$ ) (рисунок 2); они отличаются эмоциональной зрелостью, спокойствием, уверенностью. Данные испытуемые более независимы и самостоятельны [16].



**Рисунок 2. – Показатели личностных свойств по (Р. Кеттеллу) у мужчин с высоким и низким уровнем опытного эмоционального интеллекта**

Обнаружено, что женщины с высокими показателями стратегического эмоционального интеллекта (N = 208) в отличие от испытуемых с низким стратегическим ЭИ (N = 107) характеризуются преобладанием факторов: С – эмоциональной устойчивости ( $p = 0,050$ ), В – абстрактности мышления ( $p = 0,000$ ), М – мечтательности ( $p = 0,004$ ), I – нежности ( $p = 0,000$ ), О – тревожности ( $p = 0,016$ ), а также более низким уровнем факторов Е – доминантности ( $p = 0,005$ ) и Q2 – самостоятельности ( $p = 0,043$ ) (рисунок 3).

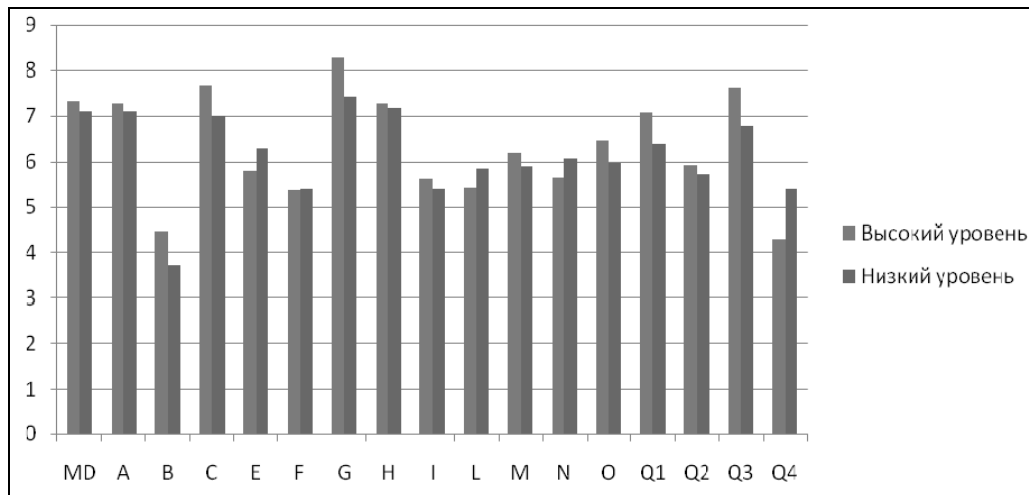


**Рисунок 3. – Показатели личностных свойств по (Р. Кеттеллу) у женщин с высоким и низким уровнем стратегического эмоционального интеллекта**

Испытуемые первой группы в отличие от второй имеют более высокий уровень интеллектуального развития и обучаемости, более склонны к художественной деятель-

ности. Они более эмоционально зрелы, при этом их эмоциональные характеристики противоречивы: наряду со спокойствием и уверенностью для них характерно преобладание тревожности и склонности к чувству вины [16]. Возможно, противоречивость эмоциональных свойств личности в данном случае обусловлена достаточно высоким уровнем конформности и зависимости, в связи с чем данные респонденты очень чувствительны к настроению и отношению группы.

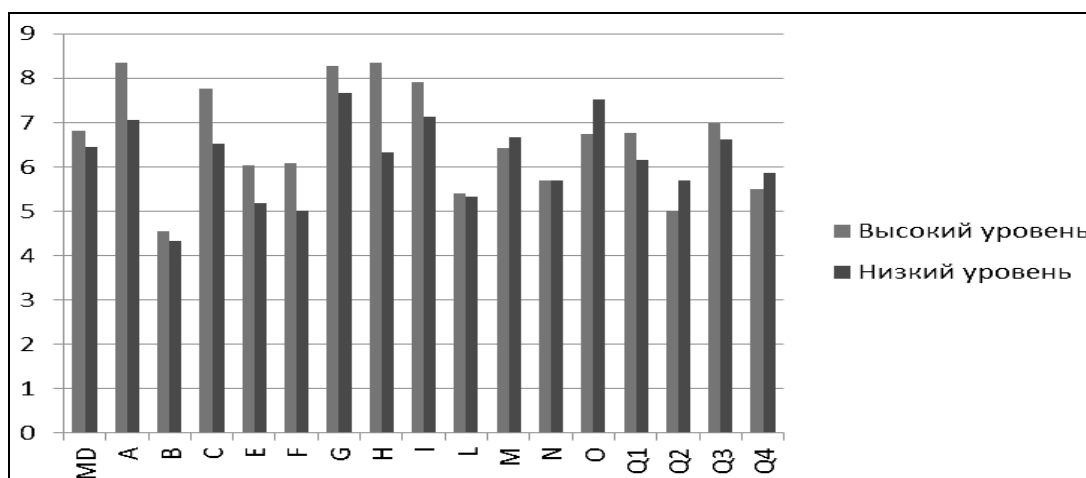
Выявлено, что мужчины с высоким уровнем стратегического эмоционального интеллекта ( $N = 87$ ) в отличие от испытуемых с низкими его показателями ( $N = 69$ ) характеризуются преобладанием факторов: С – эмоциональной устойчивости ( $p = 0,040$ ), В – абстрактности мышления ( $p = 0,001$ ), Q1 – радикализма ( $p = 0,038$ ), G – моральной нормативности ( $p = 0,043$ ), Q3 – дисциплинированности ( $p = 0,013$ ), а также меньшей выраженностью фактора Q4 – напряженности ( $p = 0,003$ ) (рисунок 4). Первые в отличие от последних, характеризуются более выраженными эмоциональной зрелостью, спокойствием, уверенностью, расслабленностью и невозмутимостью. Они обнаруживают более высокий уровень интеллектуального развития и обучаемости более разнообразные интеллектуальные интересы, большую гибкость мышления. Указанные респонденты более ответственные, добросовестны, обязательны и дисциплинированы [16].



**Рисунок 4. – Показатели личностных свойств по (Р. Кеттеллу) у мужчин с высоким и низким уровнем стратегического эмоционального интеллекта**

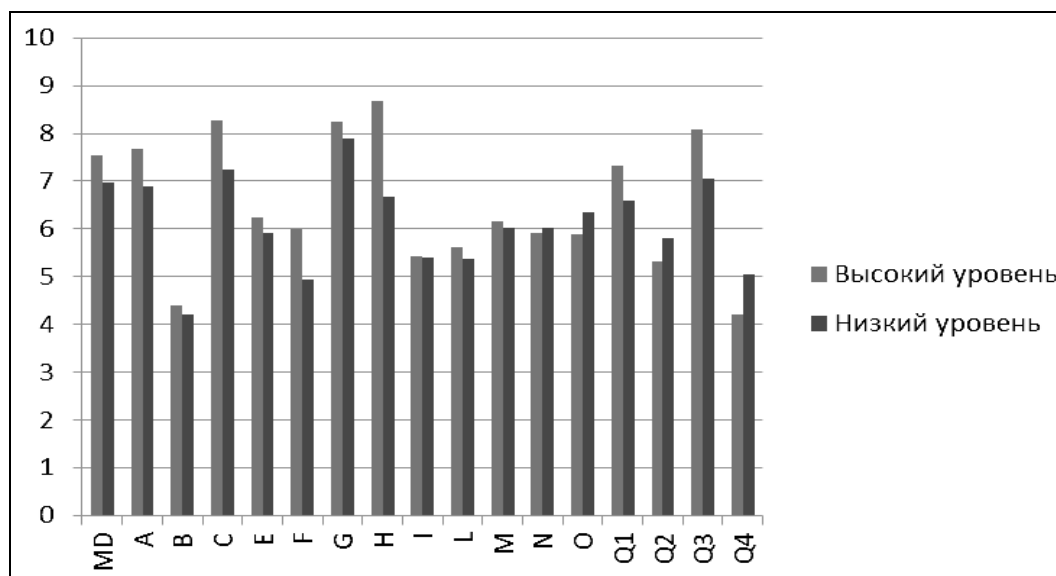
Установлено, что женщины с выраженным межличностным эмоциональным интеллектом ( $N = 128$ ) в отличие от испытуемых с низким уровнем МЭИ ( $N = 291$ ) характеризуются преобладанием: факторов А – общительности ( $p < 0,001$ ), С – эмоциональной устойчивости ( $p < 0,001$ ), F – беспечности ( $p < 0,001$ ), Н – смелости ( $p < 0,001$ ), Q1 – радикализма ( $p = 0,003$ ), G – моральной нормативности ( $p = 0,01$ ), Е – доминантности ( $p < 0,001$ ), I – нежности ( $p < 0,001$ ), а также менее высокими оценками фактора Q2 – самостоятельности ( $p = 0,003$ ) (рисунок 5). Это означает, что респонденты первой группы в отличие от второй обладают более выраженной готовностью к сотрудничеству, внимательным отношением к людям, добротой и мягкосердечием. Данные испытуемые характеризуются более выраженной смелостью, решительностью, тягой к риску и острым ощущениям, властностью, стремлением к игнорированию социальных условий и авторитетов [16]. Однако это не мешает им быть более конформными и зависимыми. Можно предположить, что противоречивость поведения в данном случае обусловлена ориентацией на группу: индивид демонстрирует те характеристики, которые в данный момент востребованы социальной ситуацией в ней. Данные испытуемые бо-

лее зрелы в эмоциональном отношении, они спокойны, уверены в себе и вместе с тем более беспечны и оптимистичны, более чувствительны. У них более разнообразные интеллектуальные интересы, большая гибкость мышления. Такие люди более добросовестны, ответственны и обязательны [16].



**Рисунок 5. – Показатели личностных свойств (по Р. Кеттеллу) у женщин с высоким и низким уровнем межличностного эмоционального интеллекта**

Определено, что *мужчины с высоким межличностным эмоциональным интеллектом* (N = 75) в отличие от испытуемых с низким МЭИ (N = 186) характеризуются преобладанием факторов: А – общительности (p = 0,01), С – эмоциональной устойчивости (p < 0,001), F – беспечности (p = 0,001), Н – смелости (p < 0,001), Q1 – радикализма (p = 0,02), Q3 – дисциплинированности (p = 0,001), а также меньшей выраженностью фактора Q4 – напряженности (p = 0,002) (рисунок 6).

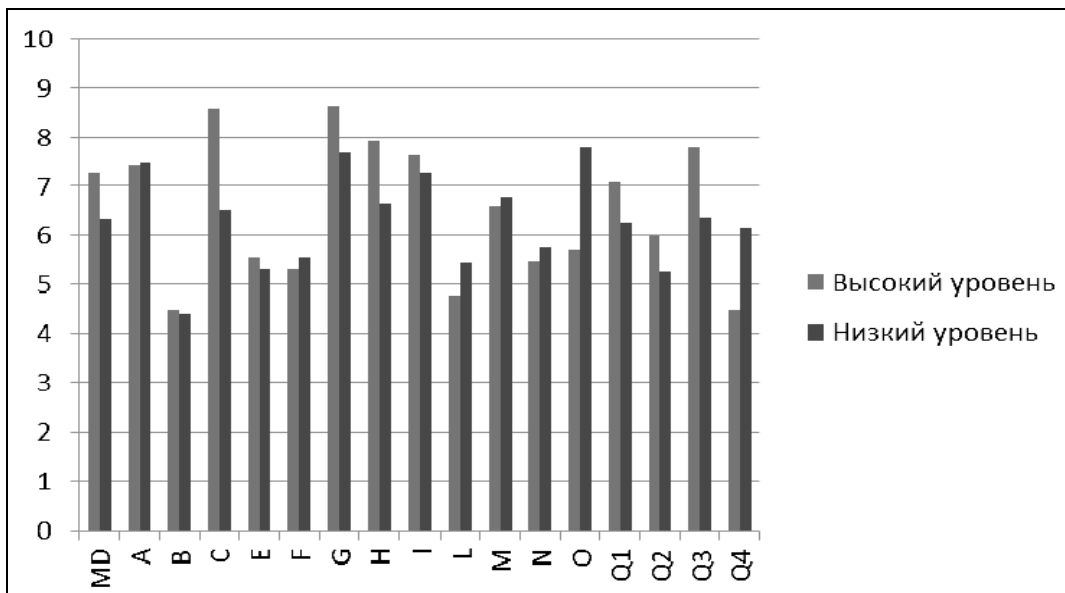


**Рисунок 6. – Показатели личностных свойств (по Р. Кеттеллу) у мужчин с высоким и низким уровнем межличностного эмоционального интеллекта**

Это означает, что респонденты первой группы в отличие от второй характеризуются большей готовностью к сотрудничеству, внимательным отношением к людям, добротой и мягкосердечием, а также смелостью, склонностью к лидерству. Их отличает

выраженная эмоциональная зрелость, спокойствие, уверенность, а также беспечность, оптимистичность, расслабленность и невозмутимость; им характерны более разнообразные интеллектуальные интересы, большая гибкость мышления. Данные испытуемые отличаются более выраженным самоконтролем и дисциплинированностью [16].

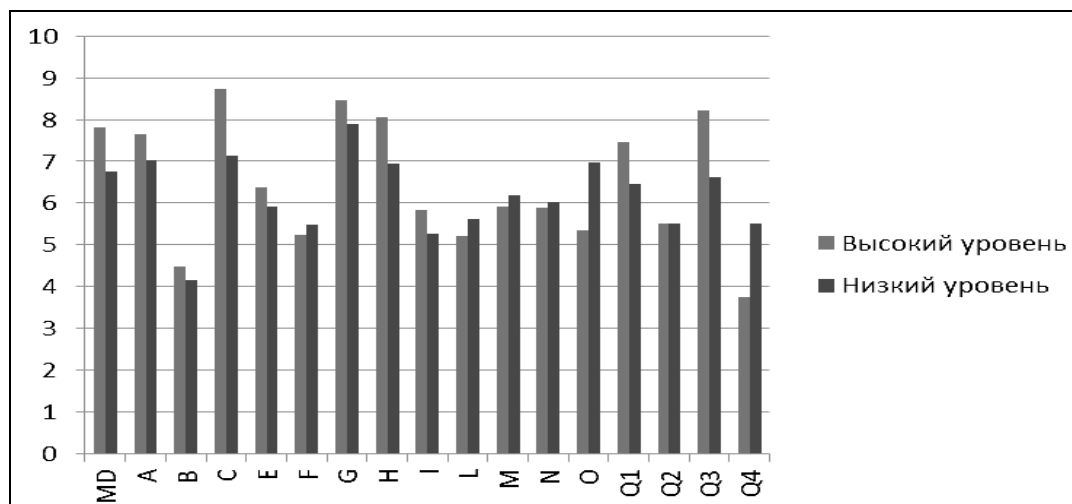
Установлено, что женщины с высокими показателями ВЭИ (N = 90) в отличие от испытуемых с низкими его показателями (N = 371) характеризуются преобладанием факторов: MD – самооценки ( $p < 0,001$ ), C – эмоциональной устойчивости ( $p < 0,001$ ), H – смелости ( $p < 0,001$ ), Q1 – радикализма ( $p = 0,001$ ), Q3 – дисциплинированности ( $p < 0,001$ ), G – моральной нормативности ( $p < 0,001$ ), Q2 – самостоятельности ( $p = 0,001$ ); а также меньшей выраженностью факторов: O – тревожности ( $p < 0,001$ ), Q4 – напряженности ( $p < 0,001$ ), L – подозрительности ( $p = 0,001$ ) (рисунок 7). Они имеют более высокую самооценку, характеризуются эмоциональной зрелостью, спокойствием, уверенностью, расслабленностью и жизнерадостностью. Их интеллектуальные интересы более разнообразны, а мышление большее гибкое. Данные испытуемые более смелы, решительны, самостоятельны и независимы, однако доверчивы и уступчивы. Их отличает дисциплинированность, ответственность и добросовестность [16].



**Рисунок 7. – Показатели личностных свойств (по Р. Кеттеллу) у женщин с высоким и низким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта**

Определено, что мужчины с высокими показателями внутриличностного эмоционального интеллекта (N = 107) в отличие от испытуемых с низким его уровнем (N = 155) характеризуются преобладанием факторов: MD – самооценки ( $p < 0,001$ ), A – общительности ( $p = 0,02$ ), C – эмоциональной устойчивости ( $p < 0,001$ ), H – смелости ( $p < 0,001$ ), I – нежности ( $p = 0,03$ ), Q1 – радикализма ( $p = 0,001$ ), Q3 – дисциплинированности ( $p < 0,001$ ), а также меньшей выраженностью факторов: O – тревожности ( $p < 0,001$ ), Q4 – напряженности ( $p < 0,001$ ) (рисунок 8).

Они имеют более высокую самооценку, характеризуются более выраженной готовностью к сотрудничеству, внимательным отношением к людям, добротой и мягкосердечием, социальной смелостью, склонностью к риску, решительностью. Они также отличаются преобладанием эмоциональной чувствительности и зрелости, жизнерадостности, расслабленности, спокойствия, уверенности. Характеризуются более разнообразными интеллектуальными интересами, большей гибкостью мышления, более дисциплинированы и настойчивы в достижении цели [16].



**Рисунок 8. – Показатели личностных свойств (по Р. Кеттеллу) у мужчин с высоким и низким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта**

Обобщая, отметим, что теоретической интегративной структурной модели эмоционального интеллекта *соответствуют* следующие результаты данного эмпирического исследования. Обнаружена опосредованность зрелого интеллектуального потенциала (высокоразвитого ЭИ) адаптивными личностными свойствами. У индивидов обоего пола с высоким уровнем инструментального и индивидуально-личностного эмоционального интеллекта в отличие от индивидов с низким уровнем более выражена эмоциональная устойчивость. От индивидов с низким уровнем эмоционального интеллекта респонденты обоего пола с высоким уровнем ЭИ отличаются более выраженными показателями абстрактности мышления (стратегический ЭИ), смелости, общительности (МЭИ; опытный ЭИ, женщины).

Результаты гендерного сравнения свидетельствуют о том, что модель может быть расширена за счет введения в нее адаптивных личностных качеств, выявленных у индивидов с высоким уровнем ЭИ в отличие от респондентов с низким уровнем. Среди них выраженные *самостоятельность, беспечность, самооценка, дисциплинированность, мечтательность, нежность, моральная нормативность, доминантность*; кроме этого, более низкие показатели *самостоятельности, подозрительности, напряженности, доминантности*.

Возникает вопрос, относятся ли к адаптивным качествам такие личностные характеристики, как выраженная беспечность и низкая самостоятельность (зависимость от группы), свойственные МЭИ, а также выраженные нежность и мечтательность, характерные для стратегического эмоционального интеллекта? Полагаем, что указанные личностные свойства могут способствовать адаптации, однако предполагают выбор разных ее стратегий. Так, присущие беспечным индивидам жизнерадостность, энергичность, вера в удачу позволяют им легко относиться к возникающим проблемам, а общительность и открытость – привлекать окружающих для помощи в сложной жизненной ситуации. Зависимость от группы позволяет ориентироваться в своем поведении на групповые стандарты, а свойственная несамостоятельным индивидам потребность в социальном одобрении и принятии направляет их в русло нормативного поведения. Нежность характеризуется мягкостью, уступчивостью, зависимостью от группы, что также предполагает ориентацию в поведении на групповые стандарты без внутреннего сопротивления. Сложности в процессе адаптации могут иметь место у индивидов с высокими показателями мечтательности, поскольку они погружены в себя, их поведение отлича-

ется эксцентричностью и своеобразием. В данном случае богатое воображение и креативность могут способствовать нестандартному подходу к процессу адаптации, облегчая приспособление в условиях неопределенности. С учетом личностных особенностей для индивидов с высокими показателями беспечности, зависимости от группы, нежности предпочтительна стратегия адаптивного самоограничения, а для испытуемых с выраженной мечтательностью – активного приспособления.

Анализ результатов исследования позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Эмоциональная устойчивость относится к показателям, достигающим более высокого уровня у испытуемых обоего пола с высоким уровнем как инструментального, так и индивидуально-личностного эмоционального интеллекта (в отличие от респондентов с низким уровнем). Мужчины и женщины с высокими показателями индивидуально-личностного ЭИ демонстрируют более выраженные показатели смелости и радикализма. Респонденты обоего пола с высоким уровнем стратегического ЭИ в отличие от испытуемых с низким уровнем характеризуются более высокими показателями абстрактности мышления, с высоким уровнем межличностного ЭИ – общительности, беспечности; с высоким уровнем внутриличностного ЭИ – самооценки и дисциплинированности.

2. Обнаружены гендерные различия в выраженности личностных свойств в составе *эмоционального интеллекта личности*. Так, женщинам с высоким уровнем опытного ЭИ свойственны более выраженные показатели самооценки и общительности; с высоким уровнем стратегического ЭИ – более высокий уровень мечтательности, нежности, тревожности, с более низким – доминантности и самостоятельности. Мужчины с высоким уровнем стратегического ЭИ характеризуются более высоким уровнем радикализма, моральной нормативности, дисциплинированности, с более низким – напряженности. Женщинам с высокими показателями индивидуально-личностного ЭИ более свойственна моральная нормативность, чем испытуемым с низкими показателями индивидуально-личностного ЭИ. Для индивидов женского пола с высоким уровнем МЭИ в отличие от испытуемых с его низкими показателями в большей степени характерны доминантность и нежность, для испытуемых мужского пола – дисциплинированность. По сравнению с испытуемыми с низким уровнем МЭИ у женщин с высоким МЭИ выявлены более низкие показатели самостоятельности, а у мужчин – напряженности. Женщины с высоким уровнем ВЭИ отличаются от респондентов с низким показателям большей выраженностью самостоятельности и меньшей подозрительностью, мужчины – преобладанием общительности и нежности.

3. В состав эмпирической интегративной структурной модели эмоционального интеллекта в соответствии с теоретическими представлениями о ней входят общительность, абстрактность мышления, социальная смелость, эмоциональная устойчивость, уверенная адекватность, безмятежность (т.е. низкий уровень тревожности). В соответствии с результатами эмпирического исследования интегративная структурная модель эмоционального интеллекта расширена за счет таких личностных свойств, как *самостоятельность/зависимость от группы, доминантность/конформность, а также беспечность, самооценка, дисциплинированность, мечтательность, нежность, моральная нормативность, доверчивость, внутренняя расслабленность*.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Емелин, В. А. Психологические последствия развития информационных технологий / В. А. Емелин, Е. И. Рассказова, А. Ш. Тхостов // Нац. психол. журн. – 2012. – № 1 (7). – С. 81–87.

2. Воронцов, Д. В. Гендерные исследования в социальной психологии: границы поля / Д. В. Воронцов // Рос. психол. журн. – 2009. – Т. 6, № 2. – С. 8–18.
3. Андреева, И. Н. Структура и типология эмоционального интеллекта : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / И. Н. Андреева. – Минск, 2017. – 46 с.
4. Mayer, J. Emotional intelligence test (MSCEIT): user's man / J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. – Toronto : Multi-Health Systems, 2002. – 110 p.
5. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования : сб. ст. / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., 2004. – С. 29–36.
6. Мельник, Ю. И. Формы проявления интеллектуального потенциала человека / Ю. И. Мельник // Проблемы взаимосвязи эмоций, мышления и воли : тез. VI рос. науч. конф., Рязань, 9–11 июня 1994 г. / редкол.: И. И. Купцов [и др.]. – Рязань, 1994. – С. 78–79.
7. Лешенко, А. А. Связь эмоционального интеллекта с индивидуально-психологическими особенностями личности / А. А. Лешенко // Альм. соврем. науки и образования. – 2013. – № 2. – С. 104–107.
8. Власова, О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія / О. І. Власова. – Київ : Київ. ун-т, 2005. – 308 с.
9. Mayer, J. D. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Intelligence. – 1999. – Vol. 27, № 4. – P. 267–298.
10. Куценко, Я. Н. Связь эмоционального интеллекта с индивидуально-личностными качествами [Электронный ресурс] / Я. Н. Куценко // Education and Science. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/15\\_NPN\\_2013/Pedagogica/3\\_138599.doc.htm](http://www.rusnauka.com/15_NPN_2013/Pedagogica/3_138599.doc.htm). – Дата доступа: 27.09.2016.
11. Грибкова, О. В. Взаимосвязь личностной тревожности и эмоционального интеллекта у студентов младших курсов гуманитарных специальностей / О. В. Грибкова // Вестн. Самар. гуманитар. акад. Сер. Психология. – 2012. – № 1. – С. 3–25.
12. Фурманов, И. А. Аффективно-динамическая теория адаптации / И. А. Фурманов // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 3, Гісторыя. Філасофія. Псіхалогія. Паліталогія. Сацыялогія. Эканоміка. Права. – 2001. – № 3. – С. 42–47.
13. Андреева, И. Н. Адаптация теста эмоционального интеллекта MSCEIT V 2.0 на белорусской выборке / И. Н. Андреева // Психол. журн. – 2012. – № 1–2. – С. 66–80.
14. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психол. диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
15. Лучшие психологические тесты: диагностика интеллекта, личностные опросники, шкала для самотестирования, тесты для отбора кадров / сост. М. В. Оленникова. – М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2010. – 639 с.
16. Мельников, В. М. Введение в экспериментальную психологию личности : учеб. пособие / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.04.2018

***Andreyeva I.N. Gender Differences in the Level of Personal Traits in Individuals with High and Low Level of Emotional Intelligence***

*Gender differences in the level of personal qualities in individuals with a high and low level of instrumental and individual-personal emotional intelligence are analyzed. Identified for individuals of both sexes with a high level of EI are personal properties (in particular, emotional stability) and gender-specific ones for subjects with a high level of experienced, strategic, interpersonal and intrapersonal EI. In accordance with the results of empirical research, the author's integrative structural model of emotional intelligence is expanded due to such personal qualities as self-reliance / group dependence, dominance / conformity, liveliness, self-esteem, perfectionism, abstractedness, sensitivity, rule-consciousness, trustfulness, inner relaxation.*

УДК 159.96

**Е.Г. Богдан**

канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии развития  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
e-mail: lenabogdan68@mail.ru

## ТИПЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ У СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

*Представлена психологическая типология личностного развития, разработанная в результате эмпирического исследования смысложизненных ориентаций во взаимосвязи с самосознанием личности у современных молодых людей. Выделено и описано восемь типов личностного развития в юношеском возрасте. Установлено, что развитие смысложизненных ориентаций сопровождается качественными изменениями в рефлексии и образе «Я» молодых людей, которые происходят раньше, чем изменения в смысложизненных ориентациях и более динамично. Выявлено, что высокому уровню развития самосознания могут соответствовать различные уровни смысложизненных ориентаций. Эмпирического факта более высокого уровня развития смысложизненных ориентаций в сравнении с самосознанием не обнаружено. Это свидетельствует о том, что прогрессивные изменения в самосознании являются одним из условий становления и функционирования смысложизненных ориентаций. Тогда системообразующим фактором психологической типологии личностного развития в юношеском возрасте выступают структуры, связанные с комплексом «смысложизненные ориентации – самосознание».*

### Введение

Типологизация – это выделение и структурирование многочисленных характеристик с целью построения многомерное пространство признаков изучаемого явления. Психологическая типология – это система индивидуальных установок и поведенческих стереотипов, которая создается с целью объяснения разницы между людьми. Следует отметить, что классифицировать материальный мир гораздо проще, чем личностное пространство. Современные проблемы психологических классификаций связаны с высокой сложностью и неоднозначностью психической реальности. Однако обращение к проблемам типологизации личности обусловлено потребностью прогнозировать ее поведение и развитие, необходимостью разработки оптимальных вариантов ее обучения и воспитания.

Ключевыми проблемами современной науки являются выдвижение и описание основания классификации, т.е. определенного признака. Важно обосновать конкретного признака (или признаков). Образцами таких исследований могут быть работы К. Юнга или Г. Айзенка. Типология Юнга включает типы личности, выделенные с учетом таких признаков, как сензитивность, мыслительность, переживание оценки, интуитивность, экстравертивная/интровертивная направленность. Согласно концепции Айзенка, основными характеристиками личности являются ее мироощущение и степень эмоциональной стабильности, в основе которых лежат врожденные особенности нервной системы. Однако за пределами этих концепций остаются мировоззрение, идеалы, ценности.

Ценностно-смысловая сфера личности занимает место на пересечении двух больших предметных областей – мотивации и мировоззренческой структуры сознания. Ценностно-смысловая сфера – это ядро личности с ее неповторимой картиной мира (В. Франкл, Дж. Холлад, Дж. Крамбо).

Одной из первых типологий человека, основанной на смысложизненных ценностях, является социально-политическая типология Платона. Он выделял следующие типы: нормальный (преобладание высшей стороны души, стремление к поиску истины), олигархический (отличается скупостью, стяжательством, сдержанностью и бережливостью), тимократический (присуще честолюбие и склонность к борьбе), демократический (характерна нравственная неустойчивость и стремление к постоянной смене чувственных наслаждений) и тиранический (преобладают самые низшие, животные влечения).

Связанные комплексы познавательных и ценностно-мотивационных характеристик как основание для классификации личностей использовал Э. Шпрангер. Он выде-



лил шесть типов личности: теоретический (стремится к познанию, руководствуясь поиском истины, интересом к критическим, рациональным подходам), экономический (ищет пользу в познании себя, семьи, общества), эстетический (ценит гармонию, соответствие ситуации), социальный (ищет одобрение окружающих людей), политический (ценит власть, влияние, оказываемое им на других людей) и религиозный (главная ценность заключена в познании жизненной сути, философии бытия).

Шпрангер разработал и типологию личностного развития в юношеском возрасте. Он описал три типа личности на стадии юности, которые характеризуются целостным усвоением норм и ценностей общества и реальным переходом ко взрослой жизни. Первый тип личности отличается резкими и бурными изменениями, появлением внешних и внутренних конфликтов, когда происходит ломка или кардинальное изменение личности. Для второго типа характерен плавный и постепенный переход без заметных изменений в личности самого индивида. Третьему типу личности присущи сильные и быстрые процессы перестройки, но без внутренних конфликтов, когда молодой человек обладает силой, чтобы справиться с возникающими трудностями ради своего будущего.

Развивая идеи Э. Эриксона, Д. Марсиа определил идентичность как «внутреннюю, самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории» [1, с. 267]. На основании эмпирических исследований молодых людей в возрасте 15–20 лет он выделил две стадии развития идентичности: первая характеризуется как поиск идентичности; на второй, называемой стадией кризиса идентичности, молодой человек принимает решение о собственной системе ценностей и связывает себя твердыми обязательствами относительно сделанного им выбора. На основе этих двух стадий Д. Марсиа выделил четыре статуса идентичности. Если молодые люди связали себя обязательствами, не проходя через кризис идентичности, они находятся в статусе *предрешенной идентичности*. Те, кто не пережил кризис идентичности и не связал себя никакими обязательствами, пребывают в статусе *диффузной идентичности*. Переживающие кризис идентичности и пытающиеся определиться в отношении себя и своего будущего обладают статусом *моратория*. Те, кто прошел через кризис идентичности и самостоятельно принял на себя определенные обязательства, находятся в статусе *достижения идентичности* [2].

Следует подчеркнуть, что становление личностной идентичности происходит в процессе выборов среди различных альтернатив, с которыми сталкивается молодой человек: пойти учиться или работать, куда именно пойти учиться, вступать в сексуальные отношения до брака или нет, какие цели и способы поведения выбирать и пр. (Д. Марсиа, В. Ватерман). Так, отношение к действительности, убеждения и взгляды на мир проверяются на практике, переосмысливаются, складываются в единую систему ценностных ориентаций, формируя научное и моральное мировоззрение. При этом в юношеском возрасте возникает стремление использовать самостоятельно выработанные суждения и мнения, как об окружающих людях, так и о самих себе (Э. Эриксон, Д. Марсиа, К. Обуховский, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, И.В. Дубровина). По мнению Д. Марсиа, по мере принятия все более разнообразных решений относительно себя и своей жизни, т.е. личностных выборов, развивается структура идентичности, повышается осознание своих сильных и слабых сторон, целенаправленности и осмысленности своей жизни [2].

Интерес к изучению смысла жизни впервые обнаруживается в философии и художественной литературе (И. Кант, Г. Гегель, Л.Н. Толстой). В психологии проблема смысла жизни личности рассматривалась в рамках психодинамического (А. Адлер, К. Юнг), гуманистического (А. Маслоу, К. Роджерс) и экзистенциального направлений (В. Франкл, И. Ялом). Это явление изучают ученые Польши (К. Обуховский, К. Попельский), России (В.Э. Чудновский, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев), Беларуси (К.В. Карпинский). В последние годы число эмпирических исследований смысложизненных ориентаций (СЖО) возрастает. У людей разных возрастных и социальных групп изучается

содержание и структура СЖО (Г.А. Вайзер, В.К. Карпинский), эмоциональная насыщенность и продуктивность жизни (О.С. Васильева, Е.А. Демченко); ученые ведут поиск факторов, определяющих развитие СЖО. Обнаружено, что СЖО связаны с мышлением, волей личности (В.В. Луцкович, Ю.О. Падий). По мнению В. Франкла, С.Л. Рубинштейна, Б.С. Братуся, в становлении и функционировании СЖО существенную роль играет самосознание.

Анализ исследований психологической типологии развития личности в юношеском возрасте показал: остается малоизученным становление СЖО в юношеском возрасте во взаимосвязи с самосознанием (рефлексивные процессы и образ «Я»). Это и стало целью эмпирического исследования, в котором участвовало 77 студентов Брестского государственного университета и 53 учащихся Брестского государственного колледжа связи трех возрастных групп: 17–18, 19–20, 21–23 лет.

Методический инструментарий, направленный на выяснение особенностей СЖО, рефлексии и образа «Я» в юношеском возрасте представлен в таблице.

Таблица. – Предмет исследования и методики его изучения

Предмет		Методики изучения
Смысложизненные ориентации личности		Полуструктурированная беседа для изучения СЖО и выбора
		Самооценивание для изучения осознания наличия/отсутствия смысла собственной жизни (Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн)
Самосознание	Рефлексия	Опросник рефлексивности А.В. Карпова
		Проективные методы для изучения качественных характеристик
	Образ «Я»	Ранжирование ценностей для изучения временной структуры
		Беседа для изучения ценностно-содержательных характеристик

Полученные данные позволили выявить в личностном развитии юношей и девушек в возрасте от 17 до 23 лет три уровня СЖО. Эти уровни отличаются друг от друга наличием представлений о смысложизненной реальности, отражают мотивационные, динамические, прогностические, эмоционально-волевые, содержательные особенности, а также потребность в смысле жизни: проявление интереса к нему и осознание наличия или отсутствия смысла собственной жизни.

В личностном развитии студентов и учащихся колледжа выделены качественно разные четыре уровня рефлексии, различающиеся степенью сложности и глубиной осознания самого себя, и четыре уровня развития образа «Я», отличающиеся друг от друга ценностным содержанием временной структуры «Я».

Для выявления взаимосвязей СЖО и самосознания был осуществлен сопоставительный анализ у каждого участника исследования в нескольких направлениях:

- 1) особенности СЖО сопоставлялись с показателями рефлексивных процессов;
- 2) особенности СЖО сопоставлялись со спецификой ценностного содержания временной структуры образа «Я»;
- 3) особенности СЖО сопоставлялись с характеристиками самосознания.

Для анализа взаимосвязей между аспектами СЖО и особенностями самосознания выявленные уровни СЖО, рефлексии, ценностного содержания временной структуры образа «Я» условно были обозначены как первый, второй, третий или четвертый.

Сопоставление особенностей СЖО сначала с характеристиками рефлексивных процессов ( $K_n = 0,74$ ;  $K_x = 0,64$ ), а затем с ценностным содержанием временной структуры образа «Я» ( $K_n = 0,7$ ;  $K_x = 0,56$ ) показывает наличие тесной связи между исследуемыми образованиями личности и свидетельствует о высокой корреляции между ними. Статистический анализ полученных данных проводился с помощью коэффициента взаимной сопряженности К. Пирсона и А.А. Чупрова.

Сопоставление у каждого участника СЖО с особенностями самосознания позволило выделить **восемь типов личностного развития в юношеском возрасте**, которые

отличаются друг от друга качественно различным сочетанием СЖО с одной стороны и рефлексивных процессов, ценностного содержания временной структуры образа «Я» с другой. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

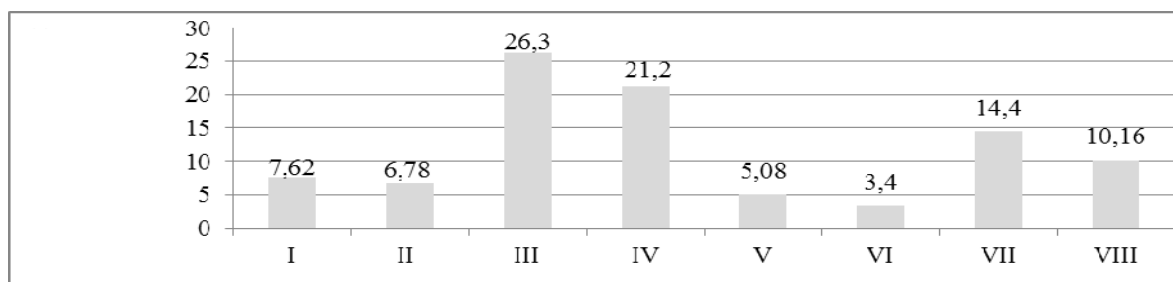


Рисунок 1. – Типы развития личности в юношеском возрасте, %

**Первый тип личностного развития** выявлен у 7,6 % респондентов, которым присущ первый уровень развития СЖО и самосознания. Во внутреннем мире этих юношей и девушек *отсутствуют представления о смысловозженной реальности (СЖР)* и какие-либо признаки наличия *потребности в смысле своей жизни*. Эти особенности СЖО коррелируют с наличием *низких показателей рефлексивности*. Для данных респондентов присуща *описательная рефлексия*, характеризующаяся слабым развитием способности понимать внутренний мир другого человека и доминированием в самосознании актуальных переживаний. Появление у себя тех или иных чувств представители данного типа связывают с внешними обстоятельствами. Во внутреннем мире этих юношей и девушек *не возникает* необходимости размышлять над ценностными основаниями собственных действий и, соответственно, изменениями ценностей во временном спектре образа «Я». В содержании образа «Я» присутствуют только *гедонистические и/или утилитарные ценности*. Это указывает на то, что образ «Я» этих молодых людей носит чисто сиюминутный характер, выступая как *«Я актуальное»*. У испытуемых с такими особенностями самосознания отсутствуют представления о совести как втором «Я» личности или осознанном образе «Я в будущем» как образце-идеале. Отсутствует у них и определение себя в контексте ценности «совесть» (обнаружены нечеткие, расплывчатые временные и содержательные показатели). Очевидно, что ценность «совесть» не включена в их образ «Я». Это свидетельствует о том, что образ «Я» таких юношей и девушек функционирует как *«Я диффузное»*. Как правило, они субъективно *нечувствительны к ситуациям выбора*, когда возникает необходимость обращения к своему внутреннему миру.

**Второй тип личностного развития** характерен для 6,8 % испытуемых, у которых обнаружен первый уровень развития СЖО, но второй уровень развития самосознания. У них, как и в первом типе, *отсутствуют представления о СЖР*, а также какие-либо признаки *потребности в смысле собственной жизни*. Но в отличие от первого типа данным молодым людям присущи *средние показатели рефлексивности и социально-психологическая рефлексия*, что может означать появление интереса к внутреннему миру другого человека и собственным психическим состояниям. Это выражается в том, что эти респонденты могут осознавать наличие во внутреннем мире противоречивых чувств и тенденций или понимать, что другие люди могут иметь взгляды, которые отличаются от их собственных представлений. В их внутреннем мире чаще *обнаруживается* осознание того, что их ценности изменились по сравнению с тем, какими они были ранее, т.е. они имеют субъективный опыт изменения самих себя. В содержании их образа «Я» присутствуют *гедонистические и утилитарные ценности*: образу «Я» этих молодых людей свойственно ощущение личностных изменений, он выступает как *«Я изменившееся»*. Но им все еще присущи нечеткие, расплывчатые временные и содержательные представления о совести, т.е. ценность «совесть» не включена в их образ «Я» (*«Я диффузное»*). *Ситуации выбора* у них характеризуются *ситуативностью* – как вы-

бор между двумя вариантами поведения без обращения к психологическим основаниям, без переживания себя как субъекта выбора; решение обычно принимается под влиянием внешних обстоятельств.

**Третьему типу личностного развития** присущ второй уровень развития СЖО и самосознания (26,3 % респондентов). Эта группа имеет *представления о наиболее очевидных аспектах СЖР* (мотивационных, эмоционально-волевых), но в ней *отсутствуют признаки потребности в смысле собственной жизни*, отмечаются *средние показатели развития рефлексивности*; ей присуща *социально-психологическая рефлексия*. При этом у одной части респондентов третьего типа во внутреннем мире не обнаруживается осознание того, что их ценности *гедонистического и утилитарного* плана изменились по сравнению с тем, какими они были ранее (21,2 % респондентов). Из этого следует, что образ «Я» этих молодых людей носит чисто сиюминутный характер, выступая как «Я *актуальное*». Им все еще присуще функционирование «Я *диффузного*»: нечеткие, расплывчатые временные и содержательные показатели представлений о совести (ценность «совесть» не включена в их образ «Я»). Подавляющее большинство указывают на ситуативный выбор. У другой части зафиксировано осознание того, что их ценности *гедонистического и утилитарного* плана изменились по сравнению с тем, какими они были ранее, т.е. имеется субъективный опыт изменения самого себя (5,1 % респондентов). Образу «Я» этих молодых людей свойственно ощущение личностных изменений, он выступает как «Я *изменившееся*». В отличие от участников второго типа ценность «совесть» у них функционирует как «Я *социальное*» с характерным для него определением себя в контексте ценности «совесть» и опорой на внешние ее характеристики: когда речь идет о совести, они обращаются к социальным аспектам данного феномена – навязанным другими людьми нормам и правилам (ценность «совесть» все еще не включена в их образ «Я»). Данным респондентам присущ *выбор эмоционального благополучия*. Объяснение происходящему в своем внутреннем мире они находят в характере отношений с другими людьми, в оценках и мнениях других людей, в их возможных, предполагаемых реакциях на те или иные совершаемые действия.

**Для четвертого типа личностного развития** свойственен второй уровень развития СЖО и третий самосознания (21,2 % респондентов). Участники демонстрируют *наличие представлений* о том, что такое смысл жизни и как данное явление проявляется в жизни других людей, включающих мотивационные, эмоционально-волевые, динамические, прогностические, содержательные аспекты. Реже всего обращаются к содержательным аспектам. У них *отсутствуют показатели потребности в смысле собственной жизни*. Респондентам этого типа присущи *средние показатели уровня рефлексивности*. Но в отличие от третьего типа им присуща *социально-личностная рефлексия*. Так, наряду с осознанием наличия во внутреннем мире противоречивых чувств и тенденций, пониманием того, что другие могут иметь взгляды, отличные от их собственных представлений, у них появляется обращение к личностным ценностям, которые становятся важным инструментом в разрешении внутренних противоречий. Во внутреннем мире подавляющего большинства представителей этого типа уже обнаруживаются различия между содержаниями «Я в будущем» и «Я реальным». Это указывает на наличие у них механизма развития, который, как правило, возникает благодаря отличному в ценностном отношении представлению о себе в будущем по сравнению с тем, что есть в данный момент времени. Однако у них *не выявлено осознания* того, что их ценности изменились по сравнению с тем, какими они были ранее, а содержание образа «Я» все еще включает *гедонистические и утилитарные ценности*: их образ «Я» выступает как «Я *потенциальное*». Ценность «совесть» у данных юношей и девушек все еще функционирует как «Я *социальное*» и не включена в их образ «Я». При реализации ценности «совесть» они обращаются к социальным аспектам данного феномена – навязанным другими людьми нормам и правилам. Им присущ *выбор эмоционального благополучия*.

**Пятый тип личностного развития** представлен 5,1 % респондентов со вторым уровнем развития СЖО, третьим ценностного содержания временной структуры образа «Я» и четвертым – высоким уровнем развития рефлексии. Данному типу присуще наличие представлений о том, *что такое смысл жизни* и как данное явление проявляется в жизни других людей, включающих все аспекты СЖР. Однако у них все еще *отсутствуют показатели потребности в смысле своей жизни*. Важное отличие представителей данного типа – это появление у них *личностной рефлексии*. Так, они развернуто описывают внутренние состояния персонажей и рефлексивные процессы, направленные на их осмысление, анализ и упорядочивание; дают оценку внешним и внутренним факторам исходя не из ситуации и своего благополучия, а из содержания ценностей, которые являются для них личностно значимыми. В своем внутреннем мире эти участники в отличие от четвертого типа не дифференцируют «Я реальное» и «Я в прошлом». Однако они *выделяют* отличный от «Я реального» образ «Я в будущем», а также *трансцендентные ценности*. Это указывает на наличие у них механизма развития и на то, что их образ «Я» выступает как «*Я потенциальное*». К тому же в отличие от четвертого типа ценность «совесть» функционирует у них уже как «*Я имманентное*» с характерным для него определением себя в контексте ценности «совесть» с опорой на внутренние ее характеристики: при реализации совести они обращаются к тому, как сами понимают определенные нормы и правила. Таким образом, ценность «совесть» данные участники уже включают в свой образ «Я». Однако им все еще присущ *выбор*, главным основанием которого является достижение *эмоционального благополучия*.

**Для шестого типа личностного развития** (3,4 % респондентов) свойственны второй уровень развития СЖО и четвертый уровень самосознания. Юноши и девушки данного типа отличаются от пятого тем, что у них обнаруживается *дифференциация* и «Я в будущем», и «Я в прошлом». По остальным параметрам они похожи на пятый тип: *обладают наличием представлений о том, что такое смысл жизни* и как данное явление проявляется в жизни других людей, включающих все аспекты СЖР; *показатели потребности в смысле собственной жизни отсутствуют*; присуща *личностная рефлексия* с содержанием образа «Я» трансцендентного плана. Ценность «совесть» функционирует у них все еще как «*Я имманентное*»: она включена в их образ «Я», но при ее реализации они обращаются к собственным представлениям о нормах и правилах. Также им все еще присущ *выбор эмоционального благополучия*.

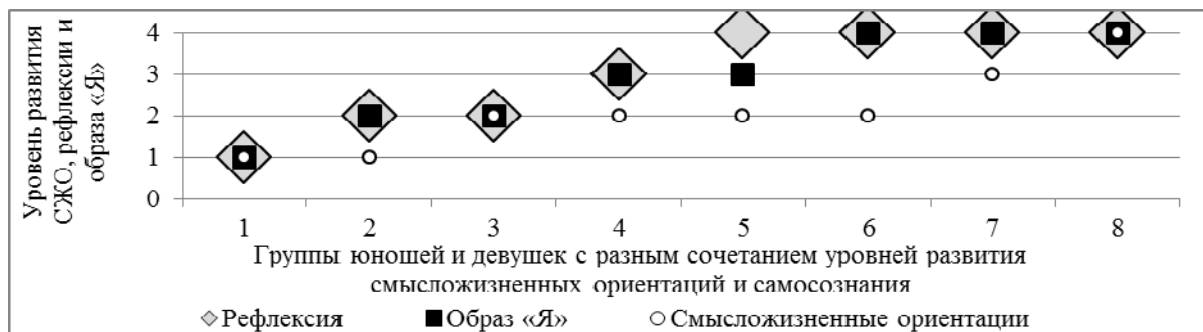
**К седьмому типу личностного развития** отнесено 14,4 % юношей и девушек, которые в отличие от шестого демонстрируют уже третий уровень развития СЖО и четвертый уровень самосознания как рефлексивных процессов, так и ценностного содержания временной структуры образа «Я». Седьмому типу свойственны ясные *представления* о том, что такое смысл жизни и как он проявляется в жизни других людей. Здесь обнаруживается интерес к СЖР как показатель потребности в смысле собственной жизни, выражающийся в вопросах о смысле жизни, с которыми молодые люди обращаются к психологу. Респондентам этого типа присущи средние показатели уровня рефлексивности, *личностная рефлексия*. Они *выделяют* образ «Я в будущем», отличный от «Я реального», и *осознают*, что их ценности изменились по сравнению с тем, какими они были ранее, т.е. у них есть субъективный опыт изменения себя. Центральное содержание их образа «Я» составляют трансцендентные ценности. В отличие от иных типов они имеют опыт переживания *морального выбора*: юноши и девушки, оказавшись в противоречивой ситуации, начинают размышлять о принятых ими ранее правилах и нормах, подвергая их проверке, о последствиях для их внутреннего мира нарушения/соблюдения этих норм. Например: «Хотела подстроиться под человека, но сейчас принципиально *решила быть открытой*, не использовать самозащиты. Это больно, нелогично, но единственное *средство для моего роста*»; «Иногда бывает, что грублю. Понимаю, что есть иные способы. *Потом чувствую вину*, что не способен себя контролировать. Не разобрался в себе до конца. Постоянная мысль, иногда не могу заснуть. Делаю выво-

ды, *необходимо работать над собой*». Итак, образ «Я» этих молодых людей выступает как «Я актуализированное потенциальное». Но ценность «совести» у них все еще функционирует как «Я имманентное»: она включена в их образ «Я», но при ее реализации молодые люди обращаются к собственным представлениям о нормах и правилах.

**У восьмого типа личностного развития** (10,1 % молодых людей) выявлен четвертый – высокий – уровень развития и СЖО и самосознания. Представители этого типа демонстрируют не один критерий потребности в смысле жизни, а несколько: и интерес к СЖР, и осознание наличия/отсутствия смысла собственной жизни. По остальным параметрам респонденты восьмого типа похожи на седьмой. Так, они демонстрируют ясные представления о том, что такое смысл жизни и как он проявляется в жизни других людей, *включаяющих все аспекты СЖР*. У них обнаруживается потребность в смысле собственной жизни. Однако в объяснениях своего месторасположения на шкале «люди, имеющие / не имеющие смысл жизни» наряду с интересом к смыслу жизни, что свойственно седьмому типу, представители восьмого описывают свои переживания наличия/отсутствия смысла собственной жизни. Им присуща *личностная рефлексия*, выявляются высокие показатели уровня рефлексивности по опроснику А.В. Карпова. Они, как и седьмой тип, *выделяют* образ «Я в будущем» как отличный от «Я реального» и *осознают*, что их ценности изменились по сравнению с тем, какими они были ранее; у них есть опыт изменения самих себя. Центральное содержание образа «Я» составляют трансцендентные ценности, они имеют опыт переживания *морального выбора*. Следовательно, образ «Я» этих молодых людей выступает как «Я актуализированное потенциальное». У юношей и девушек восьмого типа *ценность «совести» функционирует как «Я трансцендентное»*, или второе «Я» их личности, как осознанный образ «Я в будущем» с присущим для него определением себя в контексте ценности «совести». При реализации совести они обращаются не к тому, как сами понимают определенные нормы и правила, а к трансцендентным характеристикам данного феномена – его сущностным аспектам, существующим независимо от кого бы то ни было. Это проявляется в том, что респонденты восьмого типа реализуют трансцендентное содержание своего образа «Я в будущем» «здесь и сейчас», поскольку осознают, что иначе их «Я» будет уже «не-Я». Например: «*Думаю о последствиях. Грубить или не грубить, обижать или не обижать, изменять или не изменять. Совесть подсказывает мне, какой поступок принесет, может быть, временное удовольствие, но затем будет непереносимая боль: стыд, чувство вины, разочарование в себе и разрушение взаимоотношений, близких людей*».

Следует особо отметить, что данные 5,1 % участников исследования достаточно противоречивы, и их нельзя было однозначно отнести к какой-либо одной группе.

Выделенные в юношеском возрасте типы личностного развития были упорядочены на основе уровня развития СЖО (рисунок 2).



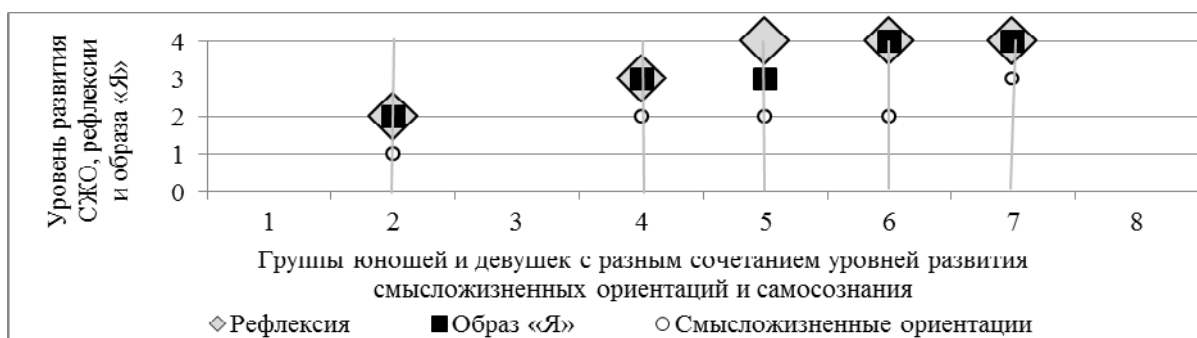
**Рисунок 2. – Сочетание уровней развития смысложизненных ориентаций и самосознания в юношеском возрасте**

Обнаружено два варианта сопряженности уровней развития СЖО, рефлексии и образа «Я». Первому варианту присуще совпадение условно обозначенных уровней разви-

тия СЖО и самосознания (первый, третий, восьмой типы) (рисунок 3). Второй вариант (второй, четвертый–седьмой типы): процессуально-рефлексивные, ценностно-содержательные аспекты временной структуры образа «Я» качественно иные и принадлежат к более высокому уровню развития по сравнению со СЖО (рисунок 4). Эмпирического факта более высокого уровня развития СЖО в сравнении с самосознанием не выявлено.

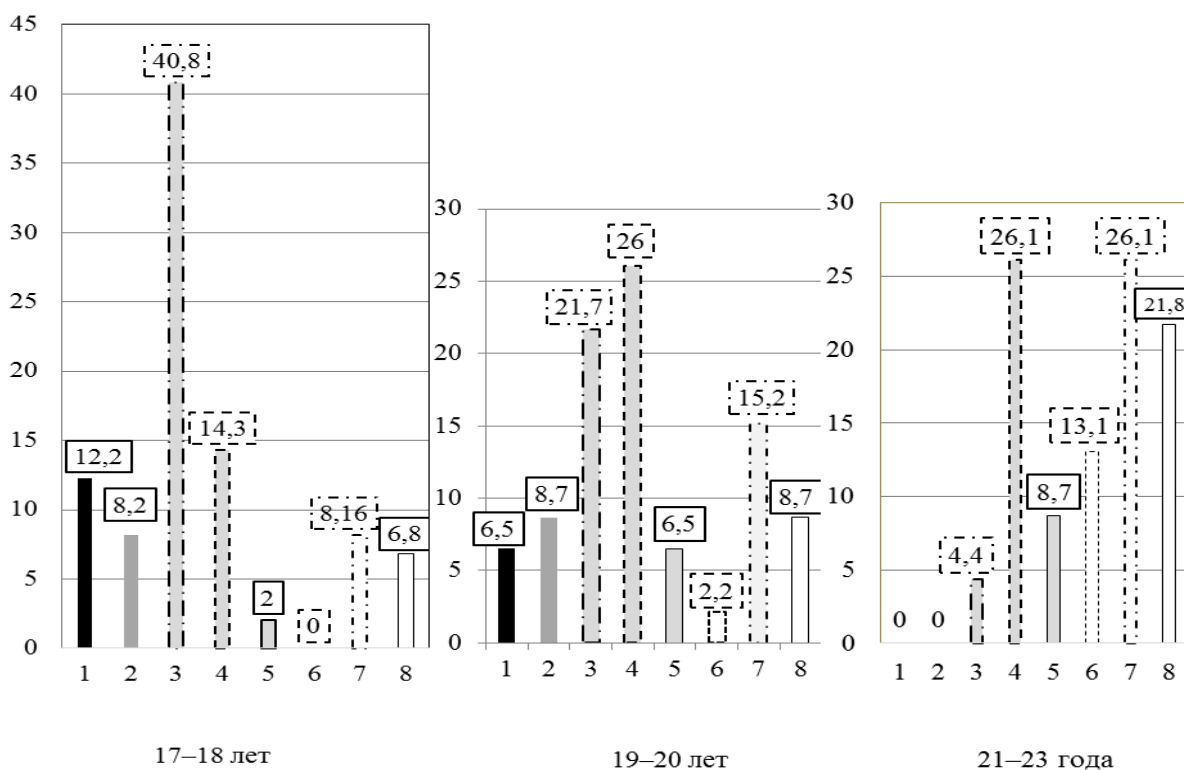


**Рисунок 3. – Первый вариант сочетания уровней развития смысложизненных ориентаций и самосознания в юношеском возрасте**



**Рисунок 4. – Второй вариант сочетания уровней развития смысложизненных ориентаций и самосознания в юношеском возрасте**

Статистический анализ выявил значимые различия между возрастными группами по представленным сочетаниям СЖО, рефлексивными процессами и ценностным содержанием временной структуры образа «Я» ( $\chi^2 = 32,107$  при  $p < 0,01$ ,  $df = 14$ ). Как видно на рисунке 5, количество респондентов, у которых уровни развития СЖО и самосознания совпадают (первый, третий и восьмой типы), изменяется с возрастом. Количество участников с самым низким уровнем развития как СЖО, так и самосознания (первый тип) уменьшается с 12,2 % в 17–18 лет до 6,5 % в 19–20 лет, а в 21–23 года его нет. Число участников третьего типа личностного развития с низким уровнем и СЖО, и самосознания (второй уровень) уменьшается: 40,8 % в 17–18 лет, 21,7 % в 19–20 лет и 4,4 % в 21–23 года. Количество же молодых людей восьмого типа личностного развития с наиболее высоким уровнем развития как СЖО, так и самосознания (четвертый уровень) возрастает с 6,8 % в 17–18 лет до 21,8 % в 21–23 года. Количество тех, у кого уровни развития СЖО, рефлексии и ценностно-содержательные характеристики временной структуры образа «Я» не совпадают (второй, четвертый, пятый, шестой и седьмой типы), увеличивается с возрастом (32,6 % в 17–18 лет, 58,6 % в 19–20 лет и 73,8 % в 21–23 года). Уровень развития самосознания у этих участников качественно выше по сравнению с уровнем развития СЖО.



Группы респондентов с разным сочетанием уровней развития СЖО и самосознания

**Рисунок 5. – Динамика СЖО во взаимосвязи с самосознанием в юношеском возрасте (в процентах к количеству испытуемых от каждой возрастной группы)**

Отчетливо видно, что с возрастом увеличивается количество юношей и девушек, которые при неизменном уровне развития СЖО демонстрируют не только более высокие, но и качественно различные уровни развития самосознания (четвертый, пятый, шестой типы). Суммирование количества респондентов именно этих типов развития личности показывает, что их доля увеличивается практически в три раза при переходе от младшей возрастной группы к старшей (с 16,3 до 47,8 % юношей и девушек). Выявленные факты могут указывать на то, что рефлексивные процессы и образ «Я» развиваются в исследуемый период более динамично, чем СЖО, при этом интенсивность этого процесса возрастает от младшей возрастной группы к старшей.

Интересным также является следующий факт. При наличии одинаково высокого уровня развития самосознания (личностная рефлексия в сочетании с образом «Я» самого широкого временного и ценностно-содержательного спектра) юноши и девушки могут демонстрировать разные уровни СЖО: от ограниченного представления о СЖР без указания на то, что смысл жизни связан с ценностями (шестой тип), до разного понимания и переживания потребности в смысле собственной жизни (седьмой и восьмой типы). Количество молодых людей с такими характеристиками увеличивается при переходе от одной возрастной группы к другой: 15 % в 17–18 лет, 26 % в 19–20 лет, 60,9 % в 21–23 года. Эти факты могут иметь различную интерпретацию. Можно предположить: именно в юношеском возрасте на основе высокого уровня развития самосознания интенсифицируются поиски собственного смысла жизни. Возможно, существуют и иные структуры, связанные с комплексом «СЖО – самосознание», а также определенные механизмы, обеспечивающие их взаимосвязь.

Поскольку в исследовании приняли участие респонденты, получающие образование в разных учебных заведениях (университет и колледж), интересно было выяс-



нить, есть ли различия между этими двумя группами в процессе становления СЖО во взаимосвязи с самосознанием личности, т.е. есть ли связь между уровнем образования и развитием СЖО во взаимосвязи с самосознанием личности на протяжении юношеского возраста. Статистический анализ с применением критерия углового преобразования Фишера показал, что между студентами университета и учащимися колледжа в выделенных группах, различающихся сочетанием уровней развития СЖО и самосознания, нет значимых различий.

### **Заключение**

Полученные данные позволяют увидеть особенности психологической типологии развития личности в юношеском возрасте в контексте взаимосвязей между развитием СЖО и рефлексией, ценностным содержанием временной структуры образа «Я». Во-первых, развитие СЖО сопровождается качественными изменениями в рефлексии и образе «Я» юношей и девушек, что указывает на наличие прямых взаимосвязей между исследуемыми психическими образованиями. Во-вторых, качественные изменения в рефлексии и образе «Я» по времени начинаются несколько раньше, чем изменения в СЖО, и происходят в этот период более динамично. Также высокому уровню развития самосознания (личностная рефлексия в сочетании с образом «Я» самого широкого временного и ценностно-содержательного спектра) могут соответствовать различные уровни СЖО (от ограниченного представления о СЖР без указания на то, что смысл жизни связан с ценностями, до понимания и переживания потребности в смысле собственной жизни). Выявленные факты послужили основанием для выдвижения таких гипотез:

1) прогрессивные изменения в самосознании могут быть одним из условий становления и функционирования смысловых ориентаций;

2) системообразующим фактором психологической типологии личностного развития в юношеском возрасте выступают структуры, связанные с комплексом «смысловые ориентации – самосознание».

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; общ. ред. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
2. Marcia, J. E. Ego identity status in college women / J. E. Marcia, M. L. Friedman // Journal of Personality. – 1970. – Vol. 38, № 2. – P. 249–268.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 04.12.2018

### ***Bohdan H.G. Types of Personal Development of Modern Young People***

*The psychological typology of personal development developed as a result of an empirical research of sense of own life in interrelation with consciousness of the personality at modern young people is presented in the article. Eight types of personal development at youthful age which differ from each other in qualitatively various combination of development of sense of own life, on the one hand, and, reflexive processes, valuable content of temporary structure of an image of «Ego», with another are allocated and described. It is established that development of sense of own life is followed by high-quality changes in a reflection and an image of «Ego» of young people which on time begin slightly earlier, than changes in sense of own life, and happen at youthful age more dynamically. It is revealed that to the high level of development of consciousness there can correspond various levels of sense of own life. The empirical fact of higher level of development of sense of own life in comparison with consciousness is not revealed. It demonstrates that progressive changes in consciousness are one of conditions of formation and functioning of sense of own life. Then as a backbone factor of psychological typology of personal development at youthful age the structures connected with the «sense of own life-consciousness» complex act.*

---

## ПАДЗЕІ

---

### РУПЛІВЕЦ НА НІВЕ ПАЛЕСКАГА СЛОВА

ПАМ'ЯЦІ ФЁДАРА ДАЊЛАВІЧА КЛІМЧУКА  
(27.02.1935 – 22.10.2018)

Палескі край са старажытнасці славіцца таленавітымі людзьмі. Адзін з іх – Фёдар Данілавіч Клімчук. Нарадзіўся ён у в. Сіманавічы Драгічынскага раёна 27 лютага 1935 г. Цікаваць спачатку да драгічынскай гаворкі, а потым і да іншых гаворак беларускай мовы прывяла яго ў трыццацітрохгадовым узросце ў аспірантуру Інстытута мовазнаўства Акадэміі навук БССР. Да гэтага будучы дыялектолаг працаваў настаўнікам гісторыі ў розных школах Драгічынскага раёна (скончыў гістарычны факультэт Пінскага настаўніцкага інстытута і Мінскага дзяржаўнага педагагічнага інстытута). Гісторык, этналінгвіст, перакладчык і таленавіты дыялектолаг... Да яго заўсёды хацелася звяртацца як да «жывой энцыклапедыі брэсцка-пінскіх гаворак».

Мэтанакіраванасць, захопленасць народнай мовай, напорыстасць Ф.Д. Клімчука, знаёмства з расійскім даследчыкам акадэмікам М.І. Талстым прывялі яго да ўдзелу ў палескіх лінгвістычных экспедыцыях па комплексным вывучэнні духоўнай культуры Палесся (1962–1965 гг.). Навуковым вынікам працы ў экспедыцыях сталі публікацыі ў выданні «Лексика Полесья: материалы для полесского диалектного словаря». На Клімчука-дыялектолага спасылаюцца навукоўцы, калі гаворка ідзе пра класіфікацыю гаворак Брэсцка-Пінскага Палесся (манаграфія «Гаворкі Заходняга Палесся. Фанетычны нарыс», Мінск, 1983).

Ні адна знакавая праца па дыялекталогіі, якая выконвалася ў Акадэміі навук Беларусі, не рыхтавалася без удзелу Ф.Д. Клімчука. Гэта і серыя лексіка-тэматычных слоўнікаў, і серыя лінгвагеаграфічных прац (карты для Лінгвістычнага атласа беларускіх народных гаворак і Агульналінгвістычнага атласа), і праца па чарнобыльскіх гаворках. Сам нястомны і руплівы навуковец, Ф.Д. Клімчук умеў цаніць і берагчы працу іншых, таму з яго дапамогай выходзяць рукапісы «В.Л. Вярэніч. Палескі архіў. Лінгвістычныя, этнаграфічныя і гістарычныя матэрыялы» і «Лексіка гаворак Беларускага Прыпяцкага Палесся. Атлас. Слоўнік».

Дасканалае веданне ўсіх палескіх гаворак дапамагло яму пры перакладзе твораў Л.М. Талстога, мастацкіх («Слова пра паход Ігаравы» і інш.) і кананічных («Новы Заповіт») тэкстаў на мясцовую гаворку.

Як мовавед-гісторык ён прымаў удзел у напісанні гісторыка-дакументальных хронік «Памяць», прысвечаных гарадам і раёнам Беларусі (Драгічынскі, Кобрынскі, Столінскі і Маларыцкі раёны).

Ф.Д. Клімчук сцвердзіўся і як педагог. На нашым філалагічным факультэце ён працаваў старшынёй камісіі на дзяржаўных экзаменах, удзельнічаў у семінарах і канферэнцыях. Фёдар Данілавіч з'яўляўся арганізатарам і кіраўніком Заходнепалескага навукова-краязнаўчага таварыства «Загароддзе».

Фёдар Данілавіч Клімчук пакінуў светлую памяць у сэрцах вучняў, калег, сяброў...

***Л.В. Леваніцэвіч***

*кандыдат філалагічных навук,  
загадчык кафедры беларускай філалогіі  
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна*

## ЮБІЛЕЙ ПАЭТА

Міколу Пракаповічу – 70. Ён нарадзіўся 1 лістапада 1948 г. ў вёсцы Пугачова, якая пазней увайшла ў склад горада Брэста. У бацькоўскай хаце Мікалай Мікалаевіч жыве і цяпер.

Пугачова – не толькі маленькая радзіма знакамітага творцы, але і мясцінка, што паспрыяла вясковаму падлетку, які марыў стаць капітанам дальняга плавання, далучыцца да літаратурна-мастацкай творчасці. Бо тут жыў кампазітар-аматар і паэт Дзмітрый Васільеў, які друкаваўся ў абласной газеце «Заря». Ён пазнаёміў Міколу з вядомым ужо паэтам Міхасём Рудкоўскім. Гэтая сустрэча і знаёмства падштурхнулі М. Пракаповіча да выбару будучай прафесіі: у 1966 г. выпускнік СШ № 4 г. Брэста паступае на філалагічны факультэт Брэсцкага дзяржаўнага педагагічнага інстытута імя А.С. Пушкіна. У гэтым жа годзе студэнт-першакурснік друкуе ў газеце «Заря» свой першы верш «Ранак». На факультэце пачынаючы паэт трапляе пад апеку таленавітага выкладчыка і літаратуразнаўцы Уладзіміра Калесніка, які пазней у артыкуле «Берасцейскае вогнішча» вылучыць Міколу Пракаповіча сярод іншых на той час маладых паэтаў: «Паспяхова ўздываецца над... інерцыяй абагульнення Мікола Пракаповіч, чые новыя вершы маюць належную эстэтычнаму суджэнню падтэкставую недасказанасць, якая ўцягвае чытача ў перажыванні або роздум над праблемамі жыцця». Студэнцкае паэтычнае згуртаванне, у якое ўваходзілі маладыя таленавітыя Алесь Разанаў, Алесь Каско, Алесь Зайка, Рыгор Сыраватка і інш., таксама спрыяла станаўленню і развіццю творчага майстэрства Міколы Пракаповіча.



У 1970 г. выпускніка філфака накіроўваюць на працу настаўнікам беларускай мовы і літаратуры ў невялікую вёску Асобавічы Пінскага раёна. Цішыня, адметная палеская прырода з яе прыгажуняй Прыпяццю натхняюць маладога філолага ў паэтычнай творчасці. Менавіта тут ён напісаў большасць вершаў, якія пазней былі ўключаны ў зборнік «Белая вежа» (калектыўны зборнік «Нашчадкі», 1979 г.).

Пасля службы ў войску ў 1972 г. Мікола Пракаповіч уладкоўваецца на працу спачатку ў рэдакцыю Брэсцкага абласнога радыё, а потым пераходзіць на Брэсцкую студыю тэлебачання. Яго перадачы, па словах Алеся Каско, ведаюць усе творчыя людзі Берасцейшчыны (а перадач гэтых болей за 500!). Героямі іх былі людзі самых розных прафесій, але ўсіх іх аб'ядноўвала вялікая любоў да берасцейскай культуры, роднага слова, народнай песні, мастацтва, гісторыі і сучаснасці нашай маленькай радзімы. Перадачы Міколы Пракаповіча сінкрэтычныя па сваёй змястоўнасці і форме: вельмі часта публіцыстычнае слова прафесіянала-журналіста дапаўнялася мастацкім словам паэта-лірыка, чалавека з тонкай душой і глыбокім розумам, грамадзяніна-патрыёта, улюбёнага ў сваю зямлю. Нездарма цыкл перадач М. Пракаповіча «Край» у 2015 г. атрымаў нацыянальную тэлевізійную прэмію «Тэлевяршыня».

Праца на тэлебачанні забірала шмат часу, але творца не пакідаў пісаць, выдаў зборнікі паэзіі «Неад'емнае» (1982), «На кругі свае» (1986), «Мяжа надзеі» (1993), «Літары на літоўцы» (калектыўны зборнік «Трохперсе») (2008), «Прытулак памяці» (2018).

Міколу Пракаповіча небеспадстаўна можна назваць сучасным берасцейскім асветнікам. Яго асветніцтва зыходзіць з яго патрыятызму – вялікай павагі да сваёй зямлю, людзей, мовы народа. Ён настаўнік па адукацыі і асветнік па накіраванасці...

Няхай яму здаровіцца, вольна дыхаецца, шчасна жывецца, натхнёна ствараецца!

**У.А. Сенькавец**

*кандыдат філалагічных навук,*

*дацэнт кафедры беларускай філалогіі*

*Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна*

## Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Матэрыялы прадстаўляюцца на беларускай ці рускай мове ў двух экзэмплярах аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша, у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (\*.doc; \*.rtf) і павінны быць аформлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармата А4 (21×29,7 см);
- палі: зверху – 2,8 см, справа, знізу, злева – 2,5 см;
- шрыфт – гарнітура Times New Roman;
- кегль – 12 pt.;
- міжрадкавы інтэрвал – адзінарны;
- двукоссе парнае «...»;
- абзац: водступ першага радка 1,25 см;
- выраўноўванне тэксту па шырыні.

Максімальныя лінейныя памеры табліц і малюнкаў не павінны перавышаць 15×23 см або 23×15 см. Усе графічныя аб'екты, якія ўваходзяць у склад аднаго малюнка, павінны быць згрупаваны паміж сабой. Фатаграфіі ў друк не прымаюцца. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць аформлены паводле Узораў афармлення бібліяграфічнага апісання ў спісе крыніц, якія прыводзяцца ў дысертацыі і аўтарэфераце, зацверджаных загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 25.06.2014 № 159 у рэдакцыі загада Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 08.09.2016 № 206. Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары 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 поўнаасцю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, паштовы і электронны адрасы для перапіскі і кантактныя тэлефоны);
- выписка з пратакола пасяджэння кафедры, навуковай лабараторыі ці ўстановы адукацыі, дзе працуе/вучыцца аўтар, завераная пячаткаю, з рэкамендацый 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 29.12.2018. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.

Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 24,65. Ул.-выд. арк. 19,15.

Тыраж 100 экз. Заказ № 500.

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.