

Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Галоўны рэдактар:
А. М. Сэндзер

Намеснік галоўнага рэдактара:
С. М. Севярын

Міжнародны савет
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

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 / 2019

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 21.01.2019 № 24) (са змяненнямі,
унесенымі загадамі ВАК ад 04.02.2019 № 30; 15.03.2019 № 75;
10.06.2019 № 160; 16.10.2019 № 236) 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

Скибицкая Л. В. Коммуникативный потенциал публицистического дискурса в белорусской прозе второй половины XX – начала XXI в.	7
Бут-Гусаім С. Ф. Вывучэнне прыметніка ў курсе сучаснай беларускай мовы на спецыяльнасці «Руская філалогія»	17
Швед І. А. Энтэмалагічны код традыцыйнай духоўнай культуры беларусаў: муха	24
Рачэўскі С. Р. Няпоўныя дыялагічныя рэплікі як сродак адлюстравання псіхалагічнага стану персанажаў мастацкіх твораў Янкі Брыля	32
Жилевич О. Ф. Современный философско-аллегорический роман: жанровые особенности	37
Батурына А. Л. Тэма музыкі ў літаратуры рамантызму (на матэрыяле паэтычных і публіцыстычных твораў Я. Чачота і гайдэльбергскіх рамантыкаў)	44
Кавалюк А. С. Проза Івана Шамякіна 1970-х гг.: жанрава-стылёвая спецыфіка, канкрэтна-гістарычны і аксіялагічны змест	50
Андрэева А. У. Антанімія ў беларускай тэрміналогіі індустрыі турызму і гасціннасці	56
Леванюк А. Я. Семантыка-прагматычныя асаблівасці беларускага афарыстычнага маўлення	62
Воран І. А. Спецыфіка мастацкай адаптацыі жанру хоку ў беларускай паэзіі 80-х гг. XX – пачатку XXI ст.	70
Переход О. Б. Вербализация культурных кодов в прагматонимии и эргонимии Брестчины	79
Печко Д. М. Категория пространства в художественном тексте	89
Лидергос Н. В. Квазифилософский роман как феномен массовой литературы (на примере «Книги воина света» П. Коэльо)	97

ПЕДАГОГІКА

Загуменнов Ю. Л. Инклюзивное образование для устойчивого развития: вызовы и решения	103
Захарчук А. М. Профессиональная культура педагога-музыканта: операционализация предмета исследования	108
Сун Пэн, Михута И. Ю., Лю Ичжэ, Сунь Сюйцян Сопряженная методика развития психофизического потенциала человека средствами двигательного-координационной направленности в процессе занятий ушу тайцзи-циюань	116
Ступень Н. С., Коваленко В. В. Формирование у студентов предметной химической компетенции при изучении химических дисциплин	122
Мельничук И. А. П. Ф. Каптерев о проблемах образования	132
Федорова Л. В. Формирование методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии: результаты экспериментальной работы	140
Гурбо Н. И. Методологическое обоснование пропедевтики раннего музыкального развития ребенка средствами музыкального искусства	147

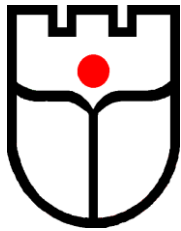
Кевляк-Домбровская Л. Э. Методы диагностики личностных детерминант учения и процесса оценивания учебной успешности студентов.....	155
Максимук Л. М., Левонюк Л. Е. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции специалиста неязыкового профиля в свете парадигмы «дискурс – общение – межкультурная профессиональная коммуникация».....	163
Шукала Л. М., Сілюк Т. С. Далучэнне малодшых школьнікаў да народных традыцый як сродак павышэння матывацыі да вывучэння беларускай мовы.....	172
Гейченко Л. М. Влияние дыхательных тренажеров на повышение общей и специальной выносливости игроков в мини-футболе.....	181
Будько Т. С. Возможности развития математического словаря детей в учреждении дошкольного образования.....	191
Скакун Е. В., Кудей Л. В., Жук С. А. Возможности исследования агрегирования политических интересов учащихся старших классов.....	198
Сурков С. А. Исследование технической подготовленности юных пловцов учебно-тренировочных групп.....	208

ПСИХОЛОГИЯ

Гаврилович А. А. Личностные особенности спортсменов командных видов спорта.....	214
Лагонда Г. В. Особенности материнского родительства в многодетных семьях.....	221
Чемеревская В. А. Особенности самооценки как компонента образа телесного Я у младших школьников.....	228
Валитова И. Е. Особенности материнского отношения к детям раннего возраста с отклонениями в развитии.....	236
Галиновская А. А. Развитие телесного Я в юности и ранней взрослости.....	246
Кудрицкая Е. Г. Представления студентов с разным уровнем академической успеваемости об удовлетворенности качеством образовательных услуг.....	254
Панин Р. А. Возрастно-психологические различия жизненных целей личности в разные периоды взрослости.....	259

РЭЦЭНЗІІ

Сенькавец У. А. Унікальнае выданне.....	264
--	-----



Vesnik

of Brest University

Editor-in-chief:
A. M. Sender

Deputy Editor-in-chief:
S. M. Sevyaryn

International Board:
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. Ya. Valitava
B. I. Iuchankau
T. A. Kavalchuk
A. A. Lukashanets
L. G. Lysyuk
Z. P. Melnikava
V. F. Rusetski
I. A. Shved
A. S. Slyapovich
V. I. Syankevich
U. 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

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 / 2019

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 21, 2019 № 24) (with the amendments made by the orders of Supreme Certification Commission from February, 04, 2019 № 30; March, 15, 2019 № 75; June, 10, 2019 № 160; October, 16, 2019 № 236) 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

Skibitskaya L. V. Communicative Potential of Publicistic Discourse in the Belarusian Prose of the Second Half of the 20th and the Early 21st Centuries.....	7
But-Gusaim S. F. The Study of the Adjective in the Course of Modern Belarusian Language for the Students Specializing in «Russian Philology».....	17
Shved I. A. Entomological Code of Traditional Spiritual Belarusian Culture: Fly	24
Racheuski S. R. Incomplete Dialogical Remark as a Means of Psychological State Reflection of the Characters of Artistic Works by Yanka Bryl	32
Jilevich O. F. Modern Philosophical-Allegorical Novel: Genre Features.....	37
Baturyna E. L. Music in Romanticism Literature (Based on Poetry and Publicistic Works by Jan Czaczot and Heidelberg Romantics)	44
Kavalyuk A. S. Ivan Shamyakin's Prose of the 1970's: Genre and Stylistic Specificity, Distinct (Specific) Historical and Axiological Content	50
Andreeva A. V. Antonymy in the Belarusian Terminology of the Tourism and Hospitality Industry	56
Levanyuk A. Ya. Semantic and Pragmatic Features of Belarusian Aphoristic Discourse	62
Voran I. A. The Specifics of Artistic Adaptation of the Hoku Genre in Belarusian Poetry of the 80s of the XX – Beginning of the XXI Century	70
Perekhod O. B. Verbalization of Cultural Codes in the Pragmatonyms and the Ergonyms of Brest Region.....	79
Pechko D. M. The Category of Space in a Literary Text	89
Lidergos N. V. Quasi-Philosophical Novel as a Phenomenon of Paraliterature (Case Study of the Novel by P. Coelho «Manual of the Warrior of Light» («Manual do Guerreiro da Luz»))	97

PEDAGOGICS

Zagoumenov Yu. L. Inclusive Education for Sustainable Development: Challenges and Solutions	103
Zakharchuk A. M. Professional Culture of a Teacher-Musician: Operationalization of the Research Subject	108
Song Peng, Mikhuta I. Yu., Liu Yizhe, Sun Xujiang. The Confected Method of Development of Psychophysical Potential of a Person by Means of Motion and Coordination Direction in the Process of Wishu Earnings Tayji-Qiyuan.....	116
Stupen N. S., Kovalenko V. V. The Formation of the Subject Chemical Competence by Students when Studying Chemical Disciplines	122
Melnichuk I. A. P. F. Kapterev about Education Problems	132
Fedorova L. V. Formation of Methodological Knowledge in the Study of Systematic Geometry Course: Result of Experimental Work	140
Gurbo N. I. Methodological Study of Propedeutics of Early Musical Development of the Child by Means of Musical Art.....	147

Kevlyak-Dombrovskaya L. E. Methods of Diagnostics of Personal Determinants of Teaching and Measurement of Learning Success of Students	155
Maksimuk L. M., Levonyuk L. E. Formation of Foreign Language Communicative Competence of the Specialist of a Non-Linguistic Profile in the Light of the «Discourse – Communication – Intercultural Professional Communication» Paradigm	163
Shuckala L. M., Silyuk T. S. Involvement of Junior School Children to the Folk Tradition as Means of Motivation Increase to the Study of the Belarusian Language	172
Geychenko L. M. The Effect of Breathing Simulators on Increasing the Overall and Special Endurance of Players in Mini-Football	181
Budko T. S. Opportunities for the Development of Mathematical Vocabulary of Children in Kinder Garden	191
Skakun Ye. V., Kudey L. V., Zhuk S. A. The Possibility of Studying the Aggregation of Political Interests of Senior Students	198
Surkov S. A. Study of the Technical Preparedness of Young Swimmers Training Groups	208

PSYCHOLOGY

Gavrilovich A. A. Personality Characteristics of Team Sports Athletes.....	214
Lagonda G. V. Features of the Maternal Parenthood in Having Many Children Families	221
Chemerevskaya V. A. Features of Self-Esteem as a Component of the Body Self in Children of Primary School Age	228
Valitova I. Ye. The Peculiarities of Mothers' Relation to Early Age Children with Disabilities.....	236
Galinovskaya A. A. Development of Body Self in Youth and Early Adulthood	246
Kudritskaya E. G. Notions of Students with Different Levels of Academic Performance about Satisfaction with the Quality of Educational Services.....	254
Panin R. A. Age-Psychological Differences in the Life Goals of the Person in Differences of Adulthood.....	259

REVIEWS

Senkavets U. A. Unique Edition	264
---	-----

УДК 808.1;82.08; 821(091)

Л. В. Скибицкая

канд. филол. наук, доц., зав. каф. русской литературы и журналистики
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: silvax@tut.by

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В БЕЛОРУССКОЙ ПРОЗЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI в.

Публицистический дискурс атрибутирован как коммуникативная технология художественной словесности. Выявлено, что этапы активизации публицистичности в литературном процессе соотносятся с моментами историко-культурных «сдвигов». Доказано, что современная эпоха в словесном искусстве принадлежит к тем культурным периодам, которые апеллируют к публицистичности как способу освоения мира и установления коммуникации с читателем. Проанализирован корпус произведений белорусской прозы, на форму и содержание которых повлияла публицистичность.

Введение

Коммуникативные стратегии и практики словесности – один из актуальных вопросов в «повестке дня» современной науки. В работах С. Л. Страшнова [1], А. Сидоровой [2], В. Л. Шуникова [3], Е. Н. Брызгаловой [4], С. Дацюка [5] и других осмысливаются разнообразные грани коммуникативного «бытия» художественной литературы.

Литература на протяжении истории своего существования ищет как «новые формы» (А. П. Чехов) отражения действительности, так и новые способы взаимодействия с адресатом. Периоды культурных сдвигов, к которым относится и наше время, связаны не столько с образным постижением реалий и фактов жизни, сколько с необходимостью находить и манифестировать ценностные ориентиры для общества, которые позволят ему осмыслить свое место в глобальном пространстве современности. Значительным фактором, влияющим на процесс кристаллизации аксиологии, является экспансия СМИ. Все это детерминирует изменения в природе коммуникационного акта «автор – адресат».

Многоканальный поток информации обуславливает трудности восприятия, в результате чего у рецептора формируется фрагментарный, дискретный образ мира, в том числе и «мира» литературы. Современная литература находится вне поля зрения читателя, который локализует пространство белорусской литературы именами классиков и медийных персон. И если представление об отечественной классике формируется на базе традиционных культурных установок, то образ современной литературы создается на основе дискурса, транслируемого СМИ, публицистического по своей природе, сопряженного с опорой на документ, принципиально доступного массовой аудитории, ориентированного на изменение ее сознания.

Анализ корпуса научных источников по теме [6] дает основание сделать вывод, что публицистика все еще находится в процессе поиска собственной идентичности. Исследователь П. П. Каминский отмечает, что «теоретические основания, используемые в современных концепциях публицистики, не дают полного представления о природе публицистики и публицистичности», и подчеркивает многоаспектный характер этого феномена, «не имеющего строго определенного предмета» и способного «потенциально охватывать все явления действительности» [7]. Это позволяет по-новому осмыслить взаимосвязи, сложившиеся и продолжающиеся складываться между публицистикой и литературой.

Публицистичность как содержательно-формальная составляющая произведений второй половины XX – начала XXI в.

Несмотря на то что художественность и публицистичность традиционно позиционируются как полярные аспекты творчества, публицистичность, находящаяся у истоков литературы (древнерусская литература), скорее объективное свойство словесности, усиливающееся в переломные моменты истории, в периоды культурных сдвигов, каким, несомненно, является рубеж XX–XXI вв.

Начиная с первой половины XX в. публицистичность осознавалась как «тип социального поведения в литературе» (М. Горький). Так, большинство отечественных и российских писателей оставили значительное публицистическое наследие, которое, однако, исследуется либо как вторичное по отношению к художественному творчеству (это касается прежде всего классиков литературы), либо как вспомогательный материал для текстологического изучения произведений писателя.

Со второй половины XX в. публицистичность трансформируется в автономную коммуникативную практику. Подобная трансформация может быть объяснена стратегическими изменениями поэтики словесного искусства: на смену «поэтике автора» приходит «поэтика читателя», которого необходимо завоевывать способами и средствами, соответствующими изменившемуся духу и темпу времени.

Современная эпоха принадлежит к тем культурным периодам, которые апеллируют к публицистичности как способу освоения мира и установления коммуникации с читателем. Об этом свидетельствует корпус текстов, в которых репрезентируется публицистичность на разных уровнях – от формально-содержательного приема до дискурсивной стратегии.

Почвой для активизации публицистичности стал мировоззренческий перелом, произошедший в 1980-е гг., на десятилетия сместивший фокус словесного искусства в сторону документальности, которая является органичной частью публицистического дискурса. В развитии публицистического начала как способа постижения мира существенную роль сыграла специфика тематики, доминирующей в указанный период. Это тематика историко-культурного плана, которая обуславливается изменением координат жизни человека (в отличие от онтологической тематики, например, развивающейся вне «законов» исторического времени). Кроме того, парадигматический кризис 1980–1990-х гг. обусловил активизацию тем, связанных с феноменами авторской жизни.

Особую роль публицистичность сыграла в произведениях 1980–1990-х гг., в которых осмыслена тема Великой Отечественной войны: «Я з вогненнай вёскі» А. Адамовича, Я. Брыля, В. Колесника, «Хатынская аповесць» и антивоенная публицистика А. Адамовича, «Блокадная книга» А. Адамовича и Д. Гранина. Публицистичность как прямое авторское высказывание реализовала себя в перечисленных произведениях в рамках художественно-документальной прозы. Данное направление в литературе не связано исключительно с темой Великой Отечественной войны, но именно эта тема позволила проявиться публицистическому потенциалу творчества названных авторов.

Если в освоении военной темы публицистичность присутствовала на начальном (война как трагедия в жизни народа, человека) и завершающем этапах отражения, образуя композиционное «кольцо», то чернобыльская тема изначально реализовывалась именно в русле доминирующей стратегии публицистичности. Именно публицистичность способствовала тому, чтобы выделился такой проблемный вопрос, как «Чернобыль и власть» (особенно в произведениях А. Адамовича). Людмила Синькова пишет по этому поводу: «Для Белоруссии точкой отсчета нового времени сделался не 1985 и не 1989, а скорее 1986 год. И это, окрашенное Чернобылем время, оказалось настолько трагичным, что даже такие события, как распад СССР и появление новой формы белорусской государственности – суверенной Республики Беларусь 27 июля 1991 года –

примерно на десятилетие (во всяком случае, в литературе) попали в тень чернобыльской темы. Само понятие “Чернобыль” и в публицистическом, и в художественном осмыслении быстро превратилось в определенный концепт. Катастрофа на ЧАЭС сделалась символом зла, порожденного тоталитарной системой» [8]. Исследователь справедливо акцентирует внимание на дискурсивном характере этой темы: «Постсоветский аксиологический кризис наиболее адекватно осознавался в литературе Беларуси именно посредством популярной метафоры – “духовный Чернобыль”» [8].

«Духовный Чернобыль» стал своего рода экватором, поделившим функционирование современной литературы в плане соотношения художественности и публицистичности. С этого времени публицистичность начинает осознаваться не как осложняющий художественность произведения компонент, а как коммуникативная технология, востребованная самой жизнью.

Характерный симбиоз образовали публицистичность и лирический тип постижения жизни: в камерное, интимное повествование включаются публицистические фрагменты, которые в своей совокупности играют роль «расширителя» хронотопа. Такую функцию публицистичности репрезентируют произведения, объединенные проблемой историко-культурного осмысления опыта репрессий: «Мундштук и папка» Янки Брыля, «Сповідзь» Л. Гениуш, «Зона молчания» С. Граховского, «Повесть для себя» Б. Микулича.

Собственно публицистический корпус образовали произведения 1990–2000 гг., жанровая маркировка которых включает понятие «публицистика»: «Паміж сонцам і месяцам» И. Чигринова, «Сняцца сны аб Беларусі» Б. Саченко, «Журба ў стылі рэтра» Я. Сипакова.

Новое поколение «социально активных литераторов» (Л. Синькова): О. Бахаревич («Малая медицинская энциклопедия Бахаревича», «Гамбургский счет Бахаревича»), А. Федоренко («Мяжа»), В. Мартинович («Мова»), другие – используют коммуникативный потенциал публицистичности с целью установления диалога с новым поколением читателей.

Под влиянием публицистического дискурса меняется конструкт литературы в сознании общества. Современный писатель стремится не столько изображать реальную действительность в художественных образах, сколько фиксировать ее, поэтому его тексты – своеобразные эксперименты на границе журналистской фактографии и художественной образности.

Привнесение в литературу социальных аспектов придает ей убедительность, объективность, злободневность. Такая словесность поднимает проблемы и работает с темами, которые наше общество до недавнего времени или не знало или не хотело знать (в этом отношении наиболее выразительный пример – творчество С. Алексиевич). Современная литература повышает уровень информированности нашего общества, делает более полными его знания о самом себе. Но вместе с тем такие тексты часто выглядят как радикальный литературный эксперимент, т. к. они разрушают традиционную оппозицию «высокое – низкое» и выходят за границы канонических жанровых категорий.

Новые тенденции и стратегии в современной литературе приводят к расширению национально-культурной картины мира посредством создания или трансформации лингвокультурологических концептов – сложных ментальных образований, характеризующихся многомерностью и способностью вербализоваться в слове. Так, традиционно в нашей лингвокультуре важнейшей составляющей концепта «Война» являлась константа «героизм». Для С. Алексиевич, а вслед за ней теперь и для всех белорусов, война – это прежде всего ее последствия (смерть, а также те события, которые приводят к смерти). Основываясь на страшной реалии Афганской войны – цинковых гробах, при-

меня метонимическую конструкцию, позволяющую соотносить разные плоскости, писательница создает объемный в своей онтологической составляющей образ «цинковых мальчиков», в котором соединены разные планы – от человеческого до материально-вещественного.

Скрытую (мягкую) форму публицистического дискурса репрезентирует творчество Владимира Степана, использующего стратегию эссе, в котором доминирует «личное» мнение автора. Однако его образы-концепты («Деревня» и «Город») также отчетливо узнаваемы, хотя и без агрессивной риторики дискурса С. Алексиевич.

Вариацией концепта «Деревня», также обусловленной историко-культурным контекстом, является образ «малой родины» в творчестве Г. Марчука. В цикле «Давыд-Гарадоцкія каноны» писатель апеллирует к сознанию аудитории при помощи публицистико-риторической «техники», которая призвана убедить читателя в истинности эмоций автора. Жанр, в котором созданы произведения данного цикла, назван автором «канон» неслучайно, т. к. актуализирует историко-культурную память читателя и побуждает его воспринимать авторское высказывание как верное, соответствующее духовно-культурной «норме».

Порожден историко-культурной ситуацией порубежья, поисками национальной самоидентичности образ «мовы» в одноименном романе В. Мартиновича. Отметим, что этот автор использует, в отличие от писателей старшего поколения, коммуникативные практики новейшего времени и современные способы и каналы коммуникации. К примеру, писатель-классик Янка Брыль также неоднократно обращался к теме национальной идентичности. Но именно В. Мартиновичу удалось создать текст, который является по своей сути провокативным дискурсом: авторские эмоции и чувства призваны вызвать аналогичное внутреннее состояние у адресата. Кроме того, многочисленные выступления и интервью В. Мартиновича, касающиеся функционирования современной литературы, выступают как дополнительный фактор, обеспечивающий внимание аудитории к его произведению.

В современном обществе идет процесс переоценки культурного наследия, мифологем и идеологем, существующих в сознании общества. Литература фиксирует этапы этого процесса и через обращение к классике. Так, О. Бахаревич создает собственный «гамбургский счет», имеющий отчетливый эмоционально-экспрессивный характер, свойственный публицистическому дискурсу. Характерно при этом, что идиома «гамбургский счет» означает подлинную систему ценностей, свободную от сиюминутных обстоятельств и корыстных интересов. В то же время, давая тексту название «Гамбургский счет Бахаревича», автор подчеркивает субъективность своей точки зрения, ибо предлагает аудитории новое знание, претендующее на статус истинного. Однако именно этот провокативный дискурс сегодня способен завоевать аудиторию, заставить ее осмысливать важнейшие явления социальной, культурной жизни. Публицистический дискурс, порождаемый историко-культурными феноменами, таким образом, является эффективным способом установления коммуникации с читателем.

Функционирование художественно-публицистических произведений в современном культурном пространстве

Такое положение характерно прежде всего для текстов современной художественной литературы, однако и для традиционного словесного искусства включение в массовые коммуникативные отношения также было актуальным. С этой целью автор интегрировал в структуру своего текста т. н. «отступления», которые расширяли коммуникативное поле художественной произведения. Иллюстрирует подобную коммуникативную стратегию уже классическая литература, например «Евгений Онегин» А. С. Пушкина, «Мертвые души» Н. В. Гоголя, «Война и мир» Л. Н. Толстой и т. д.

Однако традиционно литературоведение рассматривало данные структурные элементы как образования, свидетельствующие о своеобразии той или иной творческой индивидуальности, осложняющие модель текста.

В отечественной классической литературе подобные формы публицистического дискурса в творчестве автора также присутствуют. Так, Янка Брыль использует первый способ включения публицистического дискурса в структуру художественного текста в романе «Птушкі і гнёзды», второй доминирует преимущественно в его миниатюрах, формат которых органично реализуется в коммуникации «автор – массовая аудитория». В творчестве И. Шамякина конца XX в. («Сатанинский тур», «Злая зорка», «Поиски приюта», «Губернатор» и др.) публицистический дискурс проявляется в обращении писателя к фактам современной действительности, которые в аксиологическом поле аудитории предстают как злободневные.

В современной литературе публицистический дискурс актуализирует поведенческие стратегии субъектов коммуникативного акта «автор – читатель», побуждая их активно взаимодействовать в новых форматах. Иллюстрацией данного тезиса служит творчество В. Мартиновича, статус которого в отечественной словесности до сих пор не определен. Одни критики называют его «главной надеждой белорусской литературы» (Н. Бабина), другие (Т. Чернякевич) скептически относят к «рыночной» литературе. Однако фактом является то, что писатель активно присутствует в современном литературном пространстве, о чем свидетельствуют тиражи его произведений, а также практически постоянное нахождение автора в интернет-пространстве (через интервью, видеолекции, блоги и т. д.).

Структура его романа «Мова» организована как публицистический дискурс, хотя имеет все «внешние» признаки собственно художественного произведения. «Мова» – фантастический роман («лингвистический боевик», по определению автора), в котором рисуются утопические картины действительности. В ней особую роль играет язык, который реализуется в ряде материализованных и духовных образов, образующих поле концепта «мова». Этот концепт становится ядром художественного повествования, полем притяжения всех персонажей, основой фабульной линии и сюжетных поворотов, а также демонстрирует стратегию авторского дискурса.

Выбор в качестве названия (и в русско- и в белорусскоязычных версиях) слова «Мова» имеет концептуальный характер, что неоднократно подчеркивал сам автор: «Названием книги принципиально было выбрано слово “мова”, которое для каждого белоруса сегодня, в 2014, является сильным, этически заряженным маркером: тех, кто ровно дышит к “мове”, в обществе нет совсем» [9]. Кроме того, рядом с этим «маркером» находится его «аналог» – китайские иероглифы, которые читаются как «Мо» и «Ва» и обозначают слова «чернила» и «черепица» соответственно.

Заголовочный комплекс – сильная позиция в тексте любой природы, т. к. это своеобразный авторский манифест, постигать сущность которого должен читатель в процессе знакомства с текстом. В романе «Мова» – также манифест, имеющий отчетливо публицистическую природу, о чем свидетельствует и выше процитированное высказывание автора. Кроме того, Мартинович прогнозирует расширение поля концепта «мова» в коммуникативное пространство аудитории не только в духовном, но и материальном направлениях: «Предвижу татухи с изображением “моўных” иероглифов, street art с изображениями “ў”, перфомансы на площади Мертвых и появление проводников по невидимом пока минском Чайнатауне» [9]. Прозаик и не скрывает, что творит «новую мифологию» – это также согласуется с природой публицистического дискурса.

О том, что роман «Мова» находится в поле публицистического дискурса, свидетельствует не столько его бытование на двух языках (русско- и белорусскоязычная версии), потому что подобный формат достаточно традиционен в белорусской литературе

(проза В. Быкова, Янки Брыля, А. Адамовича и др.), сколько мотивация очевидно публицистической природы – стремление автора «достучаться» (В. Мартинович), донести свою интенцию аудитории (и русско- и белорусскоязычной). Мартинович как писатель нового коммуникативного порядка не полагается на время («чакаць, пакуль яны (читатели. – Л. С.) прагнуцца»), он включается в коммуникативную ситуацию двуязычия, поскольку осознает ее данность в современной ему действительности («будзіць іх, спрабаваць дагрукацца на той мове, якую яны пакуль лічаць “сваёй”») [10].

В структуре романа «Мова» публицистический дискурс реализуется через интертекстуальный ряд, поскольку смысловое наполнение центрального образа-концепта дается в субъективно-авторском ключе, полемичный характер которого также задан автором. Это еще одна интенция, «пробуждающая» рецепцию читателя, заставляющая его включиться в диалог с автором. Таким образом, роман «Мова» В. Мартиновича демонстрирует разнообразные формы функционирования публицистического дискурса в структуре художественного текста – как традиционные для отечественной словесности, так и новые, обусловленные изменением коммуникации «автор – читатель».

Влияние публицистического дискурса на литературные репутации и иерархии современной словесности

Проблема литературных иерархий и репутаций является следствием специфики функционирования литературы в пространстве современной культуры, характеризующейся динамизмом, мозаичностью, мифологизированностью, открытостью, дискретностью коммуникации. Литература как часть такой культуры органично реагирует на эти изменения, обуславливающие специфику ее функционирования, показателем которого выступают литературные иерархии и репутации. Данное явление в литературоведении относится к числу актуальных вопросов как в теоретико-методологическом, так и в практическом направлениях. Понятия «литературный ряд» (С. И. Кормилов), «литературная вертикаль», «высокая классика», «беллетристика», «массовая литература» и др. выступают базовыми категориями, характеризующими процесс функционирования литературы. В то же время, отмечает В. Е. Хализев, «четкость и строгость разграничения названных в современном литературоведении отсутствует, понятия литературного “верха” и “низа” порождают нескончаемые разнотолки и споры. Но опыты выстраивания литературных фактов в некие иерархии предпринимаются весьма настойчиво» [11, с. 156]. Появляются и альтернативные точки зрения на сложившуюся систему литературных иерархий и репутаций («Гамбургскі рахунак Бахарэвіча», например). Все это свидетельствует о проблемном потенциале литературных иерархий и репутаций в современном культурном пространстве.

Исследователи отмечают, что «схема литературный “Верх” – “Низ”, бытовавшая в советском литературоведении, и схема литературный “Верх” – “Беллетристика” – “Низ”, упрочившаяся в отечественной теории литературы в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в., заметно усложнились» [12]. Объясняется это тем, что современная литература развивается через восприятие читателей не по «вертикали», а по «горизонтали», при этом «горизонтальная» стратификация литературного процесса не отменяет «вертикальную». Таким образом, создается многослойный контекст функционирования современной художественной словесности.

Многослойность контекста порождает многослойность литературных иерархий и репутаций, когда каждый читатель в силу его вкусов и компетенций формирует собственную иерархию литературных деятелей современности, локализуя пространство отечественной словесности до «знакомых» или «знаковых» имен, перечень которых является из разных источников, в том числе и из интернет-среды, предоставляющей сегодня потенциально неисчерпаемые ресурсы для писателя или субъекта, считающего

себя таковым. Современный читатель зачастую вынужден доверять собственному вкусу в том числе и потому, что институт профессиональной критики сегодня также претерпел существенные изменения, о чем свидетельствует, например, дискуссия о критике, которую публиковал журнал «Неман» в 2013 г. Между тем потребность в профессиональной критике и использовании ею эффективных коммуникативных практик несомненна. В современной литературе сложилась ситуация, когда дискурс критика локализован специализированными журналами, не охватывающими в силу разных причин массовую читательскую аудиторию. В этих условиях функцию критика берут на себя прежде всего интернет-СМИ, которые предлагают читателям «топы» и «рейтинги» белорусских писателей. Анализ подобных рейтингов продемонстрировал, что в сознание читательской аудитории «внедряется» идея о тождестве понятий «успешный» и «продаваемый».

Результаты анкетирования, проведенного в рамках выполнения НИР «Публицистический дискурс как коммуникативная технология словесного искусства в современном белорусском обществе» [13], отражают особенности функционирования современной художественной, а также изменение коммуникативных «ролей» автора и читателя. Сегодня автору художественного текста чаще всего отводится роль рассказчика. Вместе с тем сохраняется относительно неизменной роль автора-публициста, который в современном обществе реализует «учительскую» миссию, закрепленную культурной традицией за классикой, что создает почву для трансформации устоявшихся литературных иерархий и репутаций.

Проблемно-тематическое и жанрово-стилевое своеобразие произведений современных белорусских прозаиков

Публицистический дискурс детерминирует актуализацию в словесном искусстве т. н. культурно-исторических тем. Существенной частью этого блока тем выступают явления исторического времени. В XX в. самым масштабным событием стала Великая Отечественная война, на долгие годы получившая в белорусской литературе статус «сверхтемы». Одной из новых граней в эстетическом освоении наследия Великой Отечественной войны является художественно-публицистическая литература.

Осмысление писателями событий Великой Отечественной войны в художественно-документальном ракурсе – знаковая страница нашей батальной литературы. Первый шаг в этом направлении сделан А. Адамовичем, Янкой Брылем и В. Колесником в книге «Я з вогненнай вёскі» (1975). Позже, в 1977–1981 гг. А. Адамович вместе с Д. Граниным напишут «Блокадную книгу», в которой будет воссоздана трагическая хроника блокады. В предисловии к «Блокадной книге» авторы обозначили целевую установку, отличную от традиционно присущей литературе. Спустя десятилетие С. Алексиевич почувствует ту же настоятельную необходимость дать «выговориться» участницам войны – тем, чей голос еще не звучал в литературе так ярко и так трагично, и создаст первую часть своей «утопии» «У войны не женское лицо».

В русле доминирующей стратегии публицистичности реализовалась тема чернобыльской катастрофы: «Апокалипсис по графику» А. Адамовича (1992), «Злая зорка» И. Шамякина (1993), «Краем белага шляху» В. Карамазова (1994) и др.

Отдельный блок культурно-исторической тематики в художественно-публицистической прозе второй половины XX – начале XXI в. составила тема репрессий: «Споведзь» Л. Гениуш, «Мундштук и папка» Я. Брыля, «Зона молчания» С. Граховского, «Повесть для себя» Б. Микулича, опубликованные в 1987–1991 гг.

Традиционно т. н. «лагерная проза» ассоциируется с русской литературой, прежде всего с новаторскими открытиями А. И. Солженицына, которые также имеют выразительный художественно-публицистический компонент. Однако белорусские авторы

предложили новый ракурс освоения этой темы: с одной стороны, более локализованный, поскольку сосредоточились на опыте собственной жизни; с другой – отчетливо персонифицированный, т. к. субъективный опыт воспоминаний соединился с общенародной трагической памятью о жертвах репрессий.

Тема репрессий, имея культурно-исторический характер, в то же время сопряжена с экзистенциальной составляющей тематики (феномены индивидуальной авторской жизни), при которой «художественное творчество выступает как самопознание, а в ряде случаев и в качестве акта сотворения художником собственной личности, как деятельность жизнетворческая» [11, с. 63].

Книги Б. Микулича, Л. Гениуш, С. Граховского, опубликованные через длительное время, формируют художественно-публицистический дискурс в границах современности, поскольку «воскресают» для читателя из небытия исторического времени. Но экзистенциальная тема может подаваться автором и внешне в более «мягкой» форме, вовлекая современника в творение ее дискурса. В этом плане показательна «маленькая сага» «Мундштук и папка» Янки Брыля, посвященная истории его брата и самопознанию самого автора, и роман-эссе «Мяжа» А. Федоренко.

В природе произведений Г. Марчука, О. Бахаревича, В. Мартиновича, А. Федоренко, А. Пашкевича 2000–2010 гг. публицистический дискурс выступает фактором формирования проблематики в гносеологическом ракурсе – как совокупности вопросов, ответы на которые не содержатся в имеющемся знании и поэтому требуют усилий для превращения незнания в знание. Причем эти «усилия» предпринимает как автор, так и читатель, которого побуждают включаться в гносеологический поиск. Для того чтобы читатель стал активным участником коммуникации, авторы и обращают его внимание на вопросы, касающиеся не столько бытия, сколько быта, повседневности, или, напротив, погружают читателя в пространство очень далекой действительности (прошлое или будущее).

Так, центральной проблемой художественно-публицистического дискурса дневника «Сладкие слезы» Г. Марчука и романа-эссе «Мяжа» А. Федоренко выступает проблема социальной детерминированности личности. Дискурс дневника – публицистический прием, который позволяет автору ставить перед читателем вопросы «взросления» человеческой личности и предлагать своеобразные варианты их решения на примере частной (авторской) биографии. А. Федоренко в романе «Мяжа» использует эссеистскую форму письма, что сближает дискурс этого романа с предыдущим текстом и на уровне организации повествования.

Проблема свободы (страны, народа, личности) – центральная в романе-документе «Пляц волі» А. Пашкевича и романе «Мова» В. Мартиновича. А. Пашкевич обращается к истории становления БНР, использует характерные для художественной публицистики ресурсы (цитаты из документов, ссылки на архивы, старые публикации), провоцируя в сознании аудитории стремление «проверить» предлагаемую информацию, соотнести ее с собственным культурным опытом. Сходную коммуникативную стратегию использует В. Мартинович в романе «Мова», но решает проблему свободы в пространстве несвободного общества далекого будущего. Проблематика этих произведений имеет исторический характер, однако обращена к современности, выступает как ее аллюзия.

Проблема литературных репутаций и иерархий организует пространство книг эссе «Малая медицинская энциклопедия Бахаревича» и «Гамбургский счет Бахаревича». Данная проблема решается писателем в эссеистской форме, которая призвана снизить полемичность авторских интенций.

«Жанровое мышление» (А. Н. Андреев) современного писателя подвергается мощному влиянию публицистического дискурса, который побуждает автора к поиску

форм, которые бы не только отразили ключевые параметры его духовной личности, но и помогли ему завоевать внимание читателя. Жанровая динамика творчества белорусских прозаиков второй половины XX – начала XXI в. демонстрирует тенденцию минимализации, которая проявляется в создании минимальных форм, в сокращении объема средних и малых (в традиционном понимании) форм, в дискретности структуры больших эпических текстов. В целом тенденция к минимализации жанра может быть осмыслена как влияние публицистического дискурса, императивная природа которого требует короткой, лаконичной формы.

Публицистический дискурс обуславливает также тенденцию к интеграции в жанровом пространстве произведения элементов других форм (роман-эссе, роман-документ и др.), что, с одной стороны, детерминировано стремлением авторов реализовать эффективную коммуникацию с читателем, с другой – вызвано общими для современной словесности процессами жанровой конвергенции.

Заключение

Структура современного художественного текста обусловлена закономерностями как художественности, так и публицистичности, других видов творческой деятельности (журналистика, социология, культурология). Открытое коммуникативное пространство предлагает писателю новые вызовы, побуждает включаться в новые коммуникативные отношения, обусловленные спецификой медиасреды с ее гипертекстовой коммуникацией, нелинейными связями.

Своеобразие функционирования художественного произведения в современном культурном пространстве обусловлено трансформацией топики духовного, влиянием современных средств массовой коммуникации, ментальными факторами. Публицистический дискурс в современной белорусской литературе в целом и прозе в частности играет роль коммуникативной технологии, позволяющей автору эффективно реализовать коммуникацию с читателем.

Под влиянием публицистического дискурса формируется персонифицированный образ времени и личности, осознающей себя, однако в границах надындивидуальных и надысторических. Белорусские авторы, стремясь найти ответы на глобальные вопросы, связанные с постижением места человека в семье, обществе, стране, мире, Вселенной, локализуют создаваемый мирообраз рамками малой родины, истории частной жизни, историческим периодом конкретной или выдуманной страны, национальной литературной традиции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Страшнов, Г. С. Коммуникативные практики в современной литературе [Электронный ресурс] / Г. С. Страшнов. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-praktiki-v-sovremennoy-literature>. – Дата доступа: 25.01.2019.
2. Сидорова, А. Г. Коммуникативные стратегии и культурные практики в поле литературы / А. Г. Сидорова. – Барнаул : АлтГТУ, 2009. – 214 с.
3. Шуников, В. Л. Коммуникативные стратегии «Я»-нарратива (на материале произведений современной русской литературы) [Электронный ресурс] / В. Л. Шуников. – Режим доступа: <http://psibook.com/literatura/kommunikativnye-strategii-ya-narrativa-na-materiale-proizvedeniy-sovremennoy-russkoy-literatury.html>. – Дата доступа: 25.01.2018.
4. Брызгалова, Е. Н. Коммуникативные стратегии в современной массовой литературе [Электронный ресурс] / Е. Н. Брызгалова. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-strategii-v-sovremennoy-massovoy-literature>. – Дата доступа: 25.01.2019.

5. Дацюк, С. Коммуникационные стратегии [Электронный ресурс] / С. Дацюк. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2751>. – Дата доступа: 25.01.2019.

6. Публицистика в современном обществе : материалы науч.-практ. семинара «Современная периодическая печать в контексте коммуникативных процессов (трагедия публицистики в информационном обществе)», Санкт-Петербург, 14 нояб. 2013 г. / С.-Петерб. гос. ун-т ; отв. ред. Б. Я. Мисонжников. – СПб. : Высш. шк. журналистики и массовых коммуникаций, 2014. – 227 с.

7. Каминский, П. П. Принципы исследования публицистики на современном этапе [Электронный ресурс] / П. П. Каминский. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiyu-issledovaniya-publitsistiki-na-sovremennom-etape>. – Дата доступа: 25.01.2019.

8. Синькова, Л. Доминанты европейского художественного мышления в белорусской послесоветской литературе [Электронный ресурс] / Л. Синькова. – Режим доступа: <http://lsinkova.by/>. – Дата доступа: 05.06.2016.

9. Виктор Мартинович выпускает новый роман – «Мова» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://naviny.by/rubrics/culture/2014/09/10/ic_articles_117_186-663. – Дата доступа: 11.09.2017.

10. Лингвистический боевик Виктора Мартиновича «Мова» появился в продаже : беседовала О. Гарапучик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nn.by/?c=ar&i=134719&lang=ru>. – Дата доступа: 11.09.2017.

11. Хализев, В. Е. Теория литературы : учебник / В. Е. Хализев. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 2002. – 437 с.

12. Лицарева, К. С. Проблема колебаний литературных иерархий и репутаций в современном литературном процессе [Электронный ресурс] / К. С. Лицарева. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-kolebaniy-ierarhiy-i-reputatsiy-v-sovremennom-literaturnom-protsesse>. – Дата доступа: 26.11.2017.

13. Скибицкая, Л. В. Литературные репутации и иерархии в современной отечественной словесности: публицистический дискурс СМИ в формировании иерархий и репутаций современной литературы / Л. В. Скибицкая, А. С. Попов // Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования : сб. науч. тр. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: Л. А. Годуйко [и др.] ; под общ. ред. О. Б. Переход. – Брест, 2018. – Ч. 1. – С. 225–229.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.07.2019

Skibitskaya L. V. Communicative Potential of Publicistic Discourse in the Belarusian Prose of the Second Half of the 20th and the Early 21st Centuries

Publicistic discourse is defined as a communicative technology of literary art. The article reveals that stages of publicistic activization in the literary process are related to moments of historical and cultural «shifts». It is proved that the modern era in literary art belongs to those cultural periods that appeal to publicism as a way to explore the world and establish communication with the reader. The Belarusian prose works, whose form and content are influenced by publicism are analyzed in the article.

УДК 808.26 – 541.2

С. Ф. Бут-Гусаім

канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускай філалогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна
e-mail: svfbg@tut.by

ВЫВУЧЭННЕ ПРЫМЕТНІКА Ў КУРСЕ СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ НА СПЕЦЫЯЛЬНАСЦІ «РУСКАЯ ФІЛАЛОГІЯ»

Акрэсліваюцца адметнасці ўтварэння і ўжывання прыметнікаў розных лексіка-граматычных разрадаў у беларускай мове ў параўнанні з рускай. Прыводзяцца прыклады практыкаванняў, мэта якіх – сфарміраваць уменні правільна ўжываць прыметнікі пры пабудове словазлучэнняў і сказаў; бачыць вобразна-выяўленчыя магчымасці прыметнікаў у тэксце; дакладна, камунікатыўна мэтазгодна ўжываць прыметнікавыя формы ў маўленчай практыцы. Пры распрацоўцы лекцыйнага матэрыялу і сістэмы практыкаванняў выкарыстаны комплексны падыход да марфалагічных з’яў, асэнсаванне якіх становіцца базай для навучання арфаграфіі, арфаэпіі, культуры маўлення, узбагачэння слоўнікавага запасу і развіцця мыслення студэнтаў.

Уводзіны

Вывучэнне тэмы «Прыметнік» у курсе марфалогіі сучаснай беларускай мовы прадугледжвае засваенне студэнтамі як агульных тэарэтычных палажэнняў аб граматычных паняццях і катэгорыях, так і праблемных, дыскусійных пытанняў, якія не атрымалі адназначнай інтэрпрэтацыі ў сучаснай лінгвістыцы: лексіка-граматычная класіфікацыя прыметнікаў [1], ужыванне кароткай формы прыметнікаў [2; 3], утварэнне і ўжыванне ступеняў параўнання прыметнікаў у рускай і беларускай мовах [4], ад’ектывацыя дзеепрыметнікаў у рускай і беларускай мовах [5], словаўтварэнне прыметнікаў у беларускай мове [6–8].

Мэты артыкула:

- 1) прадставіць неабходную падчас вывучэння адной з важных тэм граматыкі сучаснай беларускай мовы – «Прыметнік» – сістэматызаваную лінгвістычную інфармацыю пра формаўтварэнне, словазмяненне, асаблівасці словаўтварэння, нормы ўжывання ў маўленні адзначанай часціны мовы;
- 2) прадставіць сістэму практыкаванняў, скіраваных на фарміраванне ўменняў правільна ўжываць прыметнікі пры пабудове словазлучэнняў і сказаў, бачыць вобразна-выяўленчыя магчымасці прыметнікаў у тэксце, дакладна, камунікатыўна мэтазгодна ўжываць прыметнікавыя формы ў маўленчай практыцы.

Улічваючы, што студэнты спецыяльнасці «Руская філалогія» паралельна з курсам сучаснай беларускай мовы засвойваюць курс сучаснай рускай мовы, трэба шырока рэалізоўваць магчымасці міжпрадметных сувязяў. Блізкасць роднасных моў дазваляе пры вывучэнні ўсіх узроўняў беларускай мовы, у тым ліку і марфалагічнага, выкарыстоўваць станоўчы перанос ведаў, уменняў, навыкаў пры засваенні падобных моўных з’яў. З другога боку, у сітуацыі двухмоўя можа праяўляцца і адмоўнае перанясенне асаблівасцей адной мовы на другую (у выпадку калі моўныя з’явы не супадаюць). Таму ўжо ў курсе лекцый мы лічым неабходным правесці параўнанне марфалагічных падсістэм беларускай і рускай моў. Пры гэтым патрэбна акцэнтаваць увагу студэнтаў на з’явах, спецыфічных для марфалогіі беларускай мовы.

Прыметнікі ў беларускай і рускай мовах аднатыпныя семантычна і класіфікацыйна [9, с. 29]. Але існуе і спецыфіка ва ўтварэнні і ўжыванні беларускіх прыметнікаў розных лексіка-граматычных разрадаў. На лекцыйных занятках трэба звярнуць увагу

на гэтыя адметныя рысы, асэнсаванне якіх дапаможа прадухіліць граматычныя памылкі ў пісьмовых працах і ў маўленні студэнтаў.

1. У беларускай мове значна часцей, чым у рускай, ужываюцца **ўласнапрыналежныя прыметнікі**, напр.: *Кастусёў бацька, дзедаў човен, зязюльчына кукаванне, буслава гняздо, Купалава паэма*. У рускай літаратурнай мове выкарыстанне гэтага разраду прыметнікаў абмежаванае. «Большасць з уласнапрыналежных прыметнікаў у сучасным рускім маўленні адносіцца да размоўнай лексікі, таму што ўтвараюцца яны ад гутарковых слоў, якія маюць характар неафіцыйнасці: *мамин, папін, Сашін, синічкін, Валін*» [10, с. 324]. Такого тыпу прыметнікі захаваліся ў рускай мове ва ўстойлівых выразях, геаграфічных і тэрміналагічных найменнях, якім увогуле ўласціва фіксаваць непрадуктыўныя для сучаснай мовы формы: *крокадзіловы слёзы, ахіллесова пята, Магелланов пролив, Баренцево море, евклідова геометрыя, кесарево сечение*. У многіх выпадках уласнапрыналежныя прыметнікі ў рускай мове замяняюцца прыметнікамі з суфіксамі *-ск-, -овск-, -евск-, -инск-*, якія набліжаюцца па сваім значэнні да адносных і якасных: *отцовский, материнский, купаловский*. Але найчасцей значэнне прыналежнасці перадаецца ў рускай мове спалучэннем «назоўнік + назоўнік роднага склону»: *наследство отца, квартира сестры, трубка дэда*. Параўнайце назвы твораў Якуба Коласа на беларускай і рускай мовах: «*Нёманаў дар*» – «*Дар Немана*», «*Рыбакова хата*» – «*Хата рыбака*» [3, с. 22].

Выкарыстанне суфіксаў уласнапрыналежных прыметнікаў у беларускай мове залежыць ад роду назоўніка, які з'яўляецца базай для ўтварэння прыметніка. Суфіксы *-ін/-ын-* служаць для дэрывацыі прыметнікаў ад асабовых назоўнікаў жаночага роду; суфіксы *-оў/-ёў/-аў/-еў-* – ад назоўнікаў мужчынскага роду: *бабуліна цяля, даччына сукенка, бацькава надзея, дзядулеў капялюш, братаў сябар, сынаў нататнік*.

У беларускай мове па форме ўласнапрыналежнага прыметніка можна вызначыць род асобы, якой належыць тая ці іншая рэч, напр.: *Алесеў* (ад мужчынскага імя Алесь) і *Алесін* (ад жаночага імя Алеся) *аловак, Валеў* (ад мужчынскага імя Валя) і *Валін* (ад жаночага імя Валя) *сын*.

У рускай мове выкарыстанне суфіксаў уласнапрыналежных прыметнікаў вызначаецца тыпам скланення назоўніка, ад якога ўтвораны прыметнік. Пры дапамозе суфіксаў *-ов/-ев-* утвараюцца прыметнікі ад назоўнікаў мужчынскага роду II скланення, пры дапамозе суфікса *-ин-* – ад назоўнікаў мужчынскага і жаночага роду I скланення, напр.: *отцов, братов, дедушкин, бабушкин, дядин, Толин*.

У рускай мове агульнапрыналежныя прыметнікі тыпу *волчий* (*волчья, волчье, волчьи*) і пад. утвараюцца пры дапамозе суфікса *-ий/-я-*. У беларускай мове суфіксальны *-і-* страчаны, напр.: *воўчы, мядзведжы, заечы*.

Уласнапрыналежныя прыметнікі ў беларускай мове маюць адметны характар словазмянення. Так, у назоўным склоне адзіночнага і множнага ліку, а таксама ў вінавальным склоне (пры неадушаўлёных назоўніках і асабовых назоўніках жаночага і ніякага роду) яны маюць кароткую форму, напр.: *братаў сын, братава надзея, братава хваляванне, братавы звычкі, бачу Аленіну дачку, дзядулева паліто, бацькаў пінжак*. У астатніх ускосных склонах уласнапрыналежныя прыметнікі маюць канчаткі поўных (займеннікавых) формаў: *паэтавага натхнення, дзядзькаваму сыну, сестрыному дому*. У парадыгме рускіх уласнапрыналежных прыметнікаў шырэй прадстаўлены кароткія (іменныя) формы, напр.: *братова диплома, братову диплому*. Гэтую норму рускай мовы нельга пераносіць у беларускія тэксты, напр.: *старонкі Коласавага* (а не *Коласава*) *твора*.

2. Кароткія формы якасных прыметнікаў тыпу *гатоў, здароў, шырок* (у мужчынскім родзе), *рада, ішчасліва* (у жаночым і ніякім родзе), *любы, рады* (у форме множнага ліку) у беларускай мове не з'яўляюцца прадуктыўнай катэгорыяй. Гэтыя формы пры-

метнікаў захаваліся як часткі складаных слоў (*Навагрудак, Вялікдзень*). Ужываюцца яны ў паэтычных творах, фраземах, прыказках і прымаўках: *Повен надпечак белых авечак; Сядзіць як сіў галубочак; Панёсся як дуж; Славец бубен за гарамі; Дзе стары куст, там двор не пуст* [3, с. 23]. У рускай мове кароткія прыметнікі больш ужывальныя, некаторыя прыметнікі існуюць толькі ў кароткай форме: *рад, горазд, должен, надобен*.

3. Утварэнне і ўжыванне формаў ступеняў параўнання якасных прыметнікаў мае выразную нацыянальную адметнасць. У рускай мове простыя формы вышэйшай ступені параўнання ўтвараюцца пры дапамозе прадуктыўных суфіксаў *-ее-/-ей-* і непрадуктыўных суфіксаў *-е-/-ше-*: *белее, светлее, сильней, ближе, лучше*. У беларускай мове прыметнікі вышэйшай ступені параўнання маюць суфіксы *-эйш-/-ейш-/-ш-*: *бялейшы, святлейшы, мацнейшы, бліжэйшы, лепшы*.

«У рускай мове простая форма вышэйшай ступені параўнання ўтвараецца больш свабодна ў параўнанні з беларускай мовай» [9, с. 180]. Так, у беларускай мове шэраг прыметнікаў з суфіксамі *-н-, -ічн-, -ычн-, -ів-, -лів-, -ат-, -аст-, -іт-, -авіт-* і інш. утвараюць толькі складаныя формы вышэйшай ступені параўнання: *большы радасны, менш надзейны, меней практычны, больш трагічны, менш фальшывы, болей ветлівы, менш смяшлівы, болей віхрасты, менш таленавіты, больш касматы*. У рускай мове эквіваленты да прыведзеных прыметнікаў могуць без перашкод утвараць сінтэтычныя формы вышэйшай ступені параўнання: *радостнее, надежнее, критичнее, трагичнее, фальшивей, вежливее, смешливей, вихрастее, талантливее, косматее*.

У рускай мове прыметнікі вышэйшай ступені параўнання – нязменная форма (*богаче, выше, сильнее*); у беларускай мове гэтыя формы змяняюцца па родах, ліках і склонах, напр.: *дабрэйшы, дабрэйшая, дабрэйшы, дабрэйшае, дабрэйшыя, дабрэйшага* і г. д.

Назвы прадметаў, у параўнанні з якімі вызначаецца ступень якасці, у беларускай мове ўжываюцца ў форме вінавальнага склону з прыназоўнікам за (*мацнейшы за бацьку, старэйшы за сястру*), у рускай – у форме роднага склону без прыназоўніка (*сильнее отца, старше сестры*).

Пры вывучэнні ступеняў параўнання прыметнікаў неабходна ўлічваць міжмоўную аманімію. У рускай мове формы *добрейший, смелейший, сладчайший* – гэта прыметнікі найвышэйшай ступені параўнання. У беларускай мове формы *дабрэйшы, смялейшы, саладзейшы* – прыметнікі вышэйшай ступені. Рускім формам *добрейший, смелейший, сладчайший* адпавядаюць беларускія *самы добры, найбольш смелы, найсаладзейшы*.

У сістэме практычных заданняў найважнейшае месца займаюць тыя, у якіх засвойваюцца, параўноўваюцца і супастаўляюцца лексічныя і граматычныя значэнні прыметнікаў, спосабы і сродкі іх выражэння ў рускай і беларускай мове. Студэнтам могуць быць прапанаваныя практыкаванні на пераклад асобных слоў, спалучэння слоў, тэкстаў, а таксама заданні, умова якіх прапануе выправіць адхіленні ад прынятых нормаў утварэння і ўжывання прыметнікаў. Вялікае значэнне мае выкананне творчых заданняў, мэта якіх – сфарміраваць уменні правільна ўжываць прыметнікавыя формы ў тэкстах розных стыляў. Прыведзеныя ў артыкуле практыкаванні з’яўляюцца часткай сістэмы заданняў, якія прапануюцца на занятках па сучаснай беларускай мове студэнтам спецыяльнасці «Руская філалогія».

I. Перакладзіце прыметнікі на беларускую мову. Вызначыце іх лексіка-граматычны разрад. Вылучыце і параўнайце суфіксы прыметнікаў у рускай і беларускай мовах.

Козье молоко, воронье карканье, Петин дневник, дедушкина трость, купаловская поэма, медвежья берлога, отцовский ремень, заячья храбрость, птичье крыло, галочий след, шакалий оскал, рыбий жир, беличий хвост, щучья пасть, дочкин учебник, Валина ошибка.

II. Перакладзіце словазлучэнні на беларускую мову. Праскланяйце рускія і беларускія прыметнікі разам з назоўнікамі, да якіх яны адносяцца. Вылучыце склонавыя канчаткі прыметнікаў.

Вражый полк, сорочий крик, волчий аппетит, братов диплом, прометеев огонь.

III. Пераўтварыце словазлучэнні «назоўнік + назоўнік» у словазлучэнні «прыметнік + назоўнік». Вылучыце суфіксы прыметнікаў.

Сын Кастуся, дождж у верасні, паэма Коласа, ручнік з ільну, адносіны ў грамадстве, суп з бульбы, радасць Аленкі, гаршчок з гліны, паліца з ясеню, каледж у Баранавічах, іголка шаўца, пацеркі з бурыштыну, хлопцы з Брэста, агні горада, паясы са Слуцка, звычай палешукоў, універсітэт у Казані.

IV. Перакладзіце тэкст на беларускую мову. Вызначыце і патлумачце выпадкі несупадзення граматычных катэгорый прыметнікаў у абедзвюх мовах.

Неодетый лес прозрачен, светел и голосист. На гулком сосновом суку творит любовную песню дятел. Лимонного цвета бабочка замелькала между деревьями. Цветёт волчье лыко. На припеках прошлогоднюю ветошь уже проткнули зеленые шильца травы, и уже до предела набухли древесные почки. Зашевелились муравьиные домики. Два-три погожих солнечных дня – и землю покроеет пахучий зелёный дым и следом – зелёный шум. Весна! Нет ласковее слова! Нет прекраснее, светлее и желаннее поры года! (по В. Пескову).

V. Перакладзіце сказы на беларускую мову. Параўнайце граматычныя формы прыметнікаў у беларускай і рускай мовах.

1. *Утро было особенно прекрасно. Особенно тих и счастлив был розовый сад, медленно выходящий из голубого тумана, таявшего от солнца* (И. Бунин). 2. *Темный лес хорош в яркий солнечный день: тут и прохлада и чудеса световые* (М. Пришвин). 3. *Снег ещё глубок, но так зернист, что даже заяц проваливается до земли* (М. Пришвин). 4. *В конце мая дни бывают жаркие, а вечера свежи и приятны* (Г. Марков). 5. *Воздух чист и свеж, как поцелуй ребенка; солнце ярко, небо синее, – чего бы, кажется, больше? – зачем тут страсти, желания, сожаления?* (М. Лермонтов).

VI. Ад пачатковай формы прыметнікаў, што ў дужках, утварыце адпаведныя кантэксту формы ступеняў параўнання. Сказы запішыце.

1. *Другі, яго таварыш, быў (малады), (высокі) ад яго ростам, ішоў без кія і не быў у лапцях, як яго стары спадарожнік, а ў вылатаных юхтавых ботах. Транты на ім былі крыху (зграбныя)* (К. Чорны). 2. *(Высокі) абавязак – узгадаваць і выхаваць чалавека* (М. Лужанін). 3. *Няма нічога (дрэнны), як нуднае абрыдлае чаканне* (І. Навуменка). 4. *На вайне перамагае той, хто (знаходлівы) і (смелы)* (І. Мележ). 5. *Людзі, не разуваючыся, не шукаючы (сухі) месца, адразу ступалі ў ваду* (І. Мележ). 6. *Навокал пацішэла, толькі зрэдку чуліся стрэлы, – уночы яны здаваліся (гучны)* (І. Мележ).

VII. Утварыце ад прыметнікаў сінтэтычныя і аналітычныя формы ступеняў параўнання ўсімі магчымымі спосабамі. Пры немагчымасці ўтварэння якой-небудзь формы патлумачце прычыну.

Густы, цудоўны, звонкі, цяжкі, шпаркі, салодкі, дрэнны, чулы, вядомы, смяшлівы, слушыны, флегматычны, дасціпны, сіняваты, круталобы, цягавіты, благі, кафейны, буланы, надзейны, марозны, апетытны, сардэчны, звыклы, старанны.

VIII. Перакладзіце прыметнікі з папярэдняга практыкавання на рускую мову. Утварыце ад іх, дзе гэта магчыма, сінтэтычныя і аналітычныя формы ступеняў параўнання. Супастаўце формы ступеняў параўнання ў рускай і беларускай мовах.

IX. Выпішыце з прыведзеных сказаў прыметнікі ў формах вышэйшай і найвышэйшай ступеняў параўнання, вызначыце спосаб іх утварэння. Ахарактарызуйце граматычную форму назоўніка, якім выражаецца аб'ект параўнання.

1. *Каханне – найцяжэйшая з пакут. Мая добраахвотная пакута* (А. Грачанікаў).
 2. *Вялікдзень... Прыйшлі, з даўніны завіталі два словы, чысцейшыя ад белых рос, сугучна, суладна яны загучалі: Хрыстос уваскрос!* (В. Жуковіч). 3. *Паядынак вачэй – паядынак вясёлы, чым пяшчотнейшы ён, тым душы балючэй* (Р. Барадулін). 4. *Няма смачнейшай вадзіцы, як з роднай крыніцы* (прыказка). 5. *Лепшы спосаб абароны – нападзенне* (прыказка). 6. *Самыя балючыя раны ў дзяцінстве перастаюць ныць ад пацалункаў маці. У юнацтве – самі зажываюць ад вяселля. У сталасці – загойваюцца ад спагады сяброў... І толькі пазнейшыя раны ніхто і нішто не залечыць, апроч зямлі* (М. Танк). 7. *Час – найлепшы доктар* (прыказка). 8. *Гасподзь! Затрымацца дазволь на гэтай грэшнай зямлі. Зрабі ласкавейшы мой боль, душы раўнавагу пашлі* (Р. Барадулін).

X. Выпішыце з прыведзеных сказаў формы ацэнкі і меры якасці прыметнікаў. Акрэсліце іх значэнне, абазначце формаўтваральныя суфіксы.

1. *І вось над хатай, над гуменцам сняжынкі жвавыя гуляюць, садок і дворык зацілаюць бялюткім чыстым палаценцам* (Я. Колас). 2. *І раптам: што за яны? – квольня, тоненькія, як варсінкі, дрэўцы густа абсыпалі пульхную глебу* (Я. Колас). 3. *На жоўтай-жоўтай пожні, на шэрай-шэрай грэблі, на сіняй-сіняй руні, на цёмнай-цёмнай пушчы лёг белы-белы снег* (М. Танк). 4. *А ў агародзе мак чырвоны, раскрыўшы гожаыя лісточкі, з іх ткаў прыўдалыя вяночкі вакол галоўкі маладзенькай, такой прыгожай, зеляненькай* (Я. Колас). 5. *А знізу гэты лес кашлаты меў зелянюсенькія шаты лазы, чаромхі ці крушыны, аleshын ліпкіх, верабіны* (Я. Колас). 6. *Эх, зараслі вы, пуцявіны, у гэты мілы мой куточак, дзе ные жоўценькі пясочак пад летнім сонцам, пад сякотай і зьяе смутнай пазалотай над самым Нёмнам срэбраводным, так сэрцу блізкім-блізкім, родным* (Я. Колас). 7. *Шырокі гасцінец з двума радамі старых бяроз збягаў з горкі раўнюсенькаю сцэжкаю кудысь на захад* (Я. Колас). 8. *У спадчыну ад мінулых пакаленняў нам дасталася велізарная колькасць назваў населеных пунктаў, рэк і азёраў, палёў і сенажацяў, урочышчаў і іншых геаграфічных аб'ектаў* (Л. Лыч).

XI. Перакладзіце сказы на беларускую мову, запішыце іх. Супастаўце ўтварэнне формаў ступеняў параўнання прыметнікаў у беларускай і рускай мовах. У запісаных сказах падкрэсліце тыя прыметнікі, якія маюць элятыўнае значэнне.

1. *Люди в моем воображении должны казаться умнее только потому, что я сжимаю их слова, отчего мысли становятся рельефнее* (М. Горький). 2. *Воздух все более душен и жгуч, дым – гуще, горячей, земля все жарче* (М. Горький). 3. *Надвигалась осень. Дни становились короче, зато ночи длиннее и прохладнее* (Г. Марков). 4. *Впереди летели старые, сильные лебеди, сзади летели те, которые были моложе и слабее* (Л. Толстой). 5. *Ночь становится всё таинственнее, и я чувствую это, хотя не знаю ни времени, ни места* (И. Бунин). 6. *Я не знаю ничего более прекрасного, чем наша земля* (К. Паустовский). 7. *Наивысшей силы шторм достиг утром* (С. Сергеев-Ценский). 8. *Природу надо любить, и эта любовь, как и всякая любовь, найдет верные пути, чтобы выразить себя с наибольшей силой* (К. Паустовский). 9. *Преподавание языка – это нежнейшее, деликатнейшее прикосновение к сердцу ребенка, это мастерство творить человеческую душу, потому что в слове сливается мысль, чувство и отношение человека ко всему, что его окружает* (В. Сухомлинский). 10. *Прекрасная актриса и, как считают многие, красивейшая женщина Катрин Денев утверждает, что ей случается забыть ключи, очки, но духи – никогда* (из газет).

XII. Знайдзіце памылкі ва ўтварэнні і ўжыванні формаў ступеняў параўнання прыметнікаў. Выпраўце сказы, запішыце іх.

1. *Толькі ў нас – навейшае дыягнастычнае абсталяванне.* 2. *Узімку дні становяцца карацей, чым ночы.* 3. *Усім зразумелы прасцейшы і старажытнейшы педагагічны*

сакрэт – мацярынская любоў. 4. Ён мне брата роднага радней. 5. Ніна была крыху драбней сястры.

XIII. Напішыце словы па-беларуску, абазначце націск у рускіх і беларускіх прыметніках.

Малый, прозорливый, смешной, старый, суповой, хмельной, ясеновый, безвыходный, берестяной, болевой, босой, войсковой, валовой, глиняный, именной, кривенький, молоденький, старенький, сухенький, слоёный, плетёный.

XIV. Дапоўніце тэкст прыметнікамі. Якую ролю адыгрываюць яны ў стварэнні пейзажнай замалёўкі? Прыметнікі якога лексіка-граматычнага разраду пераважаюць у гэтым апісанні прыроды? Да якога стылю яно адносіцца?

УЖНІВО

Перад раніцай прашумела навальніца. На світанні яна сціхла, дождж сышоў на захад, да Прыпяці, а за ім хутка сплылі і хмары. Над вымытымі вадой палямі засінула неба і зазіхацела сонца. І неба, і сонца, пераліваючыся колерамі, адбіваліся ў кроплях, што былі шчодро расытаны на пожні. Здавалася, што гэта не кроплі, а крупінкі сонца, якія разам з дажджом асыталіся на зямлю.

Калі сонца паднялося вышэй, на зямлю зноў сышла гарачыня. Луг ахутала смуга. З гэтага дня гарачыня не спадала ўвесь жнівень. Неба сінела – над ім толькі зрэдку ў вышыні зіхацелі воблачкі.

Было ў самым разгары жніво: жыта ўжо зжалі, а ячмень і пшаніца амаль усюды стаялі некранутыя, хутка высыявалі загоны аўса.

(Паводле І. Мележа).

Заклучэнне

Распрацоўваючы лекцыійны матэрыял і сістэму практыкаванняў, мы ўлічвалі комплексны падыход да марфалагічных з’яў, асэнсаванне якіх становіцца базай для навучання арфаграфіі, арфаэпіі, культуры маўлення, узбагачэння слоўнікавага запасу і развіцця мыслення студэнтаў.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Лепешаў, І. Я. Сучасная беларуская літаратурная мова: Спрэчныя пытанні : дапаможнік / І. Я. Лепешаў. – Гродна : ГрДУ, 2002. – С. 172–173.
2. Сцяцко, П. У. Поўныя і кароткія формы дапасаваных словаў / П. У. Сцяцко // Роднае слова. – 1997. – № 6. – С. 50–55.
3. Сцяцко, П. У. Святло Купалавага ці... Купалава дому?: Прыналежныя прыметнікі і іх склонавыя формы / П. У. Сцяцко // Роднае слова. – 1999. – № 7. – С. 58–60.
4. Жаўняровіч, П. Ступені параўнання прыметнікаў і прыслоўяў: словаформы і сінтаксічныя сувязі / П. Жаўняровіч // Роднае слова. – 2000. – № 10. – С. 30–32.
5. Гераськіна, Т. А. Да пытання аб ад’ектывацыі дзеепрыметнікаў у рускай і беларускай мовах / Т. А. Гераськіна // Вес. АН БССР. Сер. грамад. навук. – 1976. – № 1. – С. 116–121.
6. Сцяцко, П. У. Дэкларацыйны ці дэкларатыўны? Заканамерныя прыметнікавыя ўтварэнні і іх штучныя дублеты / П. У. Сцяцко // Роднае слова. – 1998. – № 9. – С. 86–94.
7. Сцяцко, П. У. Урыўкавы ці адрывачны? Асаблівасці ўтварэння некаторых адносных і якасных прыметнікаў / П. У. Сцяцко // Роднае слова. – 1994. – № 1. – С. 24–26.
8. Сцяцко, П. У. Фізічна-матэматычны ці фізіка-матэматычны? Натуральныя і штучныя формы складаных прыметнікаў / П. У. Сцяцко // Роднае слова. – 1999. – № 9. – С. 31–34.

9. Булыко, А. Н. Сопоставительное описание русского и белорусского языков: Морфология / А. Н. Булыко, Н. В. Войнич, Т. В. Кузьменкова. – Минск : Наука и техника, 1990. – 336 с.
10. Рахманова, Л. И. Современный русский язык: Лексика. Фразеология. Морфология / Л. И. Рахманова, В. Н. Суздальцева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект-Пресс, 2003. – 464 с.
11. Янкоўскі, Ф. М. Сучасная беларуская мова / Ф. М. Янкоўскі. – Мінск : Выш. шк., 1984. – 176 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 26.09.2019

But-Gusaim S. F. The Study of the Adjective in the Course of Modern Belarusian Language for the Students Specializing in «Russian Philology»

The article views peculiarities of the topic study of «The Adjective» in the course of teaching morphology of the modern Belarusian language to the students, specializing in «Russian Philology». The author describes peculiar features of the formation and usage of the adjectives belonging to different lexical and grammatical categories in Belarusian, compared to Russian. The article gives sample exercises whose aim is to improve the skills of using adjectives in word combinations; understanding figurative-expressive opportunities of adjectives in a text, using them in speech; the skills of choosing precise, communicatively justified forms of adjectives in speech practice. Preparing material for lectures and working out the system of exercises, we take into consideration complex approach to morphological phenomena, analyzing which is the basis for teaching spelling, culture of speech, enriching active vocabulary and developing students' way of thinking.

УДК 398.3

I. А. Швед

*д-р філал. навук, праф. каф. рускай літаратуры і журналістыкі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна
e-mail: Shved_Inna@tut.by*

**ЭНТАМАЛАГІЧНЫ КОД
ТРАДЫЦЫЙНАЙ ДУХОЎНАЙ КУЛЬТУРЫ БЕЛАРУСАЎ: МУХА***

Артыкул прысвечаны гісторыка-генетычнаму і функцыянальна-семантычнаму даследаванню вобраза мухі як чынніка энтамалагічнага кода традыцыйнай духоўнай культуры беларусаў. На матэрыяле розных жанраў высветлена, што муха як нячыстая насякомае, улучанае ў быццёвую прастору чалавека, выступае найбольш сімвалічна нагруджаным прадстаўніком класа негатыўна асэнсаваных лётаючых кусаючых кузурак. Гэты энтамалагічны вобраз цесна звязаны з антрапалагічным і дэманалагічным кодамі, рэпрэзентуе тэмы смерці, душы, псіхасаматычнага стану чалавека, выступае ў ролі галоўнага іранічнага персанажа з жаночай сімвалікай, а таксама ўвасабляе ідэі дробнасці, мізэрнасці, броду.

Уводзіны

Свет насякомых з'яўляецца адным з сімвалічна і аксіялагічна значных фрагментаў рэчаіснасці, як аб'ектам катэгарызацыі ды інтэрпрэтацыі, так і сродкам семіятызацыі свету адпаведна пэўнай стратэгіі. Дзякуючы важкаму ўплыву на жыццё чалавека і спецыфічнаму комплексу назіральных і прыпісаных якасцей гэтыя шматлікія прадстаўнікі фаўны семіятызуюцца, ацэньваюцца, надзяляюцца шырокім спектрам сімвалічных значэнняў і функцый, утвараючы энтамалагічны код міфапаэтычнай мадэлі свету, праз які трансліруюцца значны пласт этнакультурнай інфармацыі. «Насякомыя ў славян выступаюць ва ўсіх асноўных жанрах традыцыйнай народнай культуры – у вербальных тэкстах (павер'і, легенды, казкі, песні, замовы, загадкі, прыказкі, прымаўкі, фразеалогія і да т. п.), рытуалах, забаронах, гульнях, у сістэме прыкмет і варожбаў, сістэме снабачанняў, у аповедах пра вандроўкі душы (у яе замагільным існаванні, падчас сну, ператварэння чарадзеяў і іншых метамарфозах духаў); яны выкарыстоўваюцца таксама для прыгатавання лекаў і “зелля”» [1, с. 139]. Таму зразумела, што шматлікія аспекты семантыкі і функцыянальнасці энтамалагічных вобразаў і адпаведнай лексікі, славянскай народнай энтамалогіі неаднойчы станавіліся прадметам даследавання беларускіх і замежных лінгвістаў, этналінгвістаў, этнолагаў, фалькларыстаў, літаратуразнаўцаў. Найчасцей «энтамалагічная» праблематыка закранаецца ў сувязі з аналізам заонімаў і вобразаў жывёл у цэлым. Прыкладам могуць быць этналінгвістычныя даследаванні рускай энтамалагічнай лексікі Ю. Крывашчапавай (яна таксама склала бібліяграфію па славянскай народнай энтамалогіі, да якой мы зробім адсылку [2]).

У працах фальклорна-этналагічнага і этналінгвістычнага кірункаў даследуецца сімваліка асобных насякомых, прадстаўленая ў розных відах і жанрах народнай культуры славян. Што да вобраза мухі, то ён разглядаўся ў працах, прысвечаных фразеалагізмам, якія змяшчаюць пэўныя энтамасемізмы. Так, у артыкуле В. Цярноўскай «Ведовство у славян. II. Бзык (мухи в голове)» [3] аналізуецца комплекс славянскіх фразеалагічных выразаў, у якіх асноўным кампанентам выступае словазлучэнне «мухі ў галаве». У сувязі з даследаваннем фразеалагічных вобразаў жывёл на семантыку вобраза мухі звярнула ўвагу Т. Валодзіна [4, с. 87–88]. Гэтаму ж вобразу прысвечаны прадстаўлены ў энцыклапедычным слоўніку «Міфалогія беларусаў» сціслы артыкул Ю. Янкоўскага

*Артыкул напісаны ў межах навукова-даследчай працы «Зоологический код белорусской традиционной духовной культуры (по записям XIX – начала XXI в.)», якая выконваецца па ДПНД «Эканоміка і гуманітарнае развіццё беларускага грамадства» (№ дзяржрэгістрацыі 20160897 ад 13.04.2016).

[5, с. 318–319]. Глыбока і ёміста, на аснове сучаснага метадалагічнага падыходу да вывучэння традыцыйнай заасімволікі комплекс народных уяўленняў славян пра клас насякомых рэканструюецца ў манаграфіі А. Гуры [6]. Яе асобныя часткі прысвечаны хатнім кузуркам-паразітам, насякомым, якія лётаюць і кусаюць (муха, авадзень, камар, машкара) і інш. Пры гэтым прыведзеныя ў працы А. Гуры грунтоўныя меркаванні наконт міфалагічнай сімволікі насякомых у славянскай традыцыі патрабуюць развіцця на беларускім фальклорна-этнаграфічным матэрыяле рознага характару, у тым ліку сабраным у апошнія гады ў пэўных рэгіёнах Беларусі.

Да цяперашняга часу не праведзена комплекснага этнасеміятычнага вывучэння энтамалагічнай сімволікі беларускага фальклору, рэканструкцыі энтамалагічнага кода традыцыйнай духоўнай культуры беларусаў.

Мэта гэтага даследавання – этнасеміятычная характарыстыка вобразы мухі як чынніка энтамалагічнага кода традыцыйнай духоўнай культуры беларусаў. Паколькі традыцыйная духоўная культура вызначаецца інтэгральнасцю і сферу функцыянавання энтамалагічнага кода традыцыйнай духоўнай культуры беларусаў складаюць фальклорныя жанры, абрадавыя практыкі, лексіка і фразеалогія, гэтыя ўзаемаўзгодненыя каналы трансляцыі этнакакультурнай інфармацыі з’яўляюцца аб’ектам даследавання.

Муха разам з аваднём, камаром, машкарой у народных уяўленнях беларусаў, як і іншых славян, адносіцца да групы лятаючай і кусаючай жамяры, і нярэдка гэтыя насякомыя згадваюцца разам. Так, пра Стаўкаўскую святую крыніцу апавядаюць: «Вот раньшэ, як ездзілі старыя сюды ў лес, пакуль да гэтага леса даедуць, тут аваднёў, мух – неяк было ў лес ехаць, як толькі да гэтага месца, дзе во тут крыніца, даедуць, коні стаяць – ні аднаго: ні авадня ні камара. І сейчас – пайдзі ў лес і сколькі камароў – яны ж заядуць. А тут пастаянна, усё врэмя тут няма ні аваднёў, ні камароў» [7, ч. 1, с. 212]. Прыведзены тэкст, акрамя ўсяго, цікавы проціпастаўленнем «святое» (крыніца) – «нячыстае» (роднасная гадам жамяра). Мухі – прывязаныя да чалавека з самага дзяцінства і да смерці насякомыя – у летнюю пару паўсюдна: і ў хаце, і ў полі – надакучалі яму (калыханка: «Брэнчы муха каля вуха, / Калыбку махаю. / А я сваю Геленачку / Шчыра кахаю» [8, с. 67]). Нярэдка можна пачуць ад інфармантаў, што раней мух было больш, чым цяпер, і яны літаральна ліплі да немаўляці, напрыклад: «Ну, був пастухом, пока малы, а послі в армію пошов, бацькове пособляв. Косылы, всё, то ж вручную. А жыто мы жалы як? Тэпэр діты годуюць, раююць, з каляскамы ходяць, і ныц. Тэпэр і мух чогось нэма. Маты возьмэ, в колышкі булы такіе плеченые. І на плечы возьме, і обід, і цэлы дэнь трэба жаты жыто. А мухы ў дытыны і на очах сядуюць, і на губах. А шо ж! У бутылочку молока возьмуць... і затым ужэ, ужэ былы. О, як мы годовалысь» (ФА*; Вялікія Радванічы, Брэсцкі р-н).

Пра тое, што муха, як і шэраг іншых насякомых, лічылася *нячыстай* кузуркай, роднаснай *гадам*, сведчаць легенды аб ператварэнні ў бусла чалавека, які не паслухаў Бога і развязаў мяшок з «нечысцю». Сярод сабраных гадаў былі мухі: «развязаў – дак з яго паўляталі мухі разныя і ўсякая нечысьць, і жабы, і вужы павыпаўзалі...» [9, с. 56]. Мухі адмыслова ўвасабляюць-абагульняюць усіх адмоўна ацэненых лётаючых і кусаючых насякомых, слова «мухі» можа ўжывацца як родавае паняцце: «Эта Бог даў мяшок мух [чалавеку]. – Дзяржы крэпка, не развязвай...» [7, ч. 1, с. 29].

Стварэнне мухі – нячыстага насякомага, якое звязана з гадамі і мае *хтанічную*, *дэманічную* прыроду, прыпісваецца *чорту*. Ён спаборнічаў з Богам у стваральнай дзейнасці і разам з іншым «гносам» зрабіў з пяску мух. Сувязь мух, як і іншых лётаючых

*ФА – Фальклорны архіў студэнцкай навукова-даследчай лабараторыі БрДУ імя А. С. Пушкіна «Фалькларыстыка і кразнаўства» (кіраўнік – І. А. Швед).

кусаючых насякомых, у прыватнасці камароў, з гадамі выяўляецца яшчэ і ў тым, што яны пашыраюць шкодныя ўласцівасці гадаў, пераносяць на чалавека атруту. Так, на Піншчыне лічаць, што калі ўкус камара баліць, значыць перад тым ён «на гаду сідэв» [6, с. 437].

Дэманічная прырода мухі высвечваецца ў зафіксаваных на Віцебшчыне павер'ях аб тым, што ў яе можа ператварацца ведзьма, якая адбірае малако ў чужых кароў. Пры гэтым вобраз ведзьмы-мухі, як слухна адзначыў А. Гура, непасрэдна звязаны з мушыным абліччам яе душы. Распазнаць у мусе ведзьму можна па тым, што насякомае ўвесь час верціцца (вярчэнне, маятнікападобны рух – характэрная рыса паводзінаў дэманаў). Такую муху трэба злавіць, завязаць у цадзілку і павесіць ля печы – тады ведзьма будзе пакутаваць і памрэ [6, с. 438]. Паводле наратыва, занатаванага ў Чэрску, насякомага тыпу мух ці *пчол* раяцца над галавой жанчыны, да якой рэзка адмоўна ставяцца і якую лічаць вядзьмаркай: «По ночох мы нэ можэм спаты, бо вуна выходыць с хаты і вые як вовк, а то шэ іначый рычыць, як тая звіруга, на всю вуколыцю. Мало того, бырэ якуюсь жылізяку і стукае ею уб выдро. Кулы люды з вокон наблюдалы за гэтым всім, то давалыся дыву, бо була вуна зусім голая, без удэжы, а над гулувою як будто рій нейкіх пчіл чы мух» (ФА; Брэсцкі р-н).

Муха ўваходзіць у групу гадаў (як змяя, жаба), якіх лічылася магчымым усадзіць у чалавека: «Так во з цёткай маёй было. Ёй чараўнік муху ў сярэдзіну ўсадзіў. А яна ж цяжарная была. Толькі знахар і выгнаў» [7, ч. 2, с. 54]. На Віцебшчыне запісана легенда аб ператвораных у мух ліхаманках, якія імкнуцца трапіць людзям у ежу і з ёю – у цела чалавека. Калі схопіць такую муху і ў трапачцы павесіць у дымаходзе, то ніякая ліхаманка нібыта не прыстане да чалавека [6, с. 438].

У кантэксце *мушынай іпастасі душы* характэрны ўяўленні пра мушак, што раяцца высока над зямлёй, як пра душы памерлых, якіх выпусцілі пагуляць і абсохнуць. Паводле запісаў К. Машыньскага, у паўночных раёнах беларускага Палесся верылі ў існаванне нябачных душ – так званых гудцоў (ад слова «гудзец»), якія ў спякотны летні поўдзень гудуць, павіснуўшы ў паветры. Дарэчы, гудцамі (гудкамі) паводле гукапераймальнага прынцыпу называюць і палявых мух, якія быццам абвешчаюць сваім гудзеннем аб надыходзе поўдня. Гудцы згадваюцца і ў жніўнай песні: «Гудцэ гудуць, гудцэ гудуць, / А нам палуднаваць не нясуць» [6, с. 440]. Душа ў выглядзе мушкі можа з'яўляцца ў перыяд сарака дзён пасля смерці чалавека: «Як поминки робили, дак ка мне прылятае мушка. От прыляциць пэрад лицэм, лятала. Дык ета гавораць, што ета душа» [3, с. 127].

З павер'ямі пра душу-муху ўстойліва звязаны ўяўленні пра муху як вярчунку *смерці*, у прыватнасці ў народных тлумачэннях сноў: «Допусцім, кажут, снілоса, шо мухэй, поўно на сценах мухэй – обовязкова будэ смэрць у хаце. Колі прысніцца пер'е цыбулі зэлэнэнькэ, а ў ім много, много чэрвячкоў, то гэто до скоропосціжной смэрці» (ФА; Дзягелец, Бярозаўскі р-н). Пра гэта ж сведчыць і казачны матыў аб тым, як мухадрамуха (ці муха-гаваруха) і камар-піскун (ці камар Паўлуха) прыляцелі да работніка, які загінуў, ссякаючы дрэва, і зацягнулі яго на неба [6, с. 441]. «З мухай як увасабленнем чалавечай душы звязана і метафарычнае прыпадабненне людзей мухам» [6, с. 441], напрыклад: «Чалавек як муха: тут е, а тут няма» [10, с. 223]. У такіх кантэкстах актуалізуюцца таксама «тэмпаральныя прыкметы» мухі, якія ўказваюць на непрацяглы час жыцця і біялагічнай актыўнасці насякомага.

З сімвалізацыяй душы ў вобразе мухі і ўзгаданымі вышэй уяўленнямі пра муху як увасабленне дэманізаванай хваробы, якая самастойна пранікае ў цела чалавека ці якую можа ў яго ўсадзіць чараўнік, звязаны і шэраг псіхічных характарыстык чалавека, што адбілася ў фразеалагізмах і прыказках («таўкуцца мухі ў галаве», «з мухамі ў галаве», «мух ганяць» (глупства, бесталковасць), «лавіць мух», «сонная муха» (слабасць, няўважлівасць), «мухідохнуць» (сумота), «пад мухай» (нецвярозы стан), «рэзаць (біць, давіць) муху» (піць гарэлку), «мухі не пакрыўдзіць» (дабрадушнасць), «кусаецца

як асенняя муха перад здыханнем» (гнеў, злосць, раздражнёнасць), «мухі ў носе» (чарадзейныя здольнасці, тайныя веды) [4, с. 87–88; 5, с. 319], між тым «кажан мае мухі ў носе» [10, с. 341], ці ў носе могуць завясацца шэршні. У палескай фразеалогіі такога тыпу з вобразам мухі карэлююць іншыя энтамалагічныя вобразы: камары, матылі, мурахі, павукі, вошы, тараканы, хрушчы, «цыркуны» («Камары таўкуцца ў галаве», «Матылі в голове кружаца, сидять», «Мурашы в голове – капуста гнила ў голове», «Павуки налезло поўну голову», «Вошы, – кають, – ў голове, цэ унутри, не зверху», «Тараканы в галаве, в галаве тараканы», «Хрущи у галаве, жуки, они ж гудять», «Не хватае в галаве десятой клёпки – цыркуны ў галаве» [3, с. 124].

Пра шалёных людзей могуць таксама казаць, што іх укусілі дурныя муха ці авадзень. У парэміях з іранічным сэнсам звяртае на сябе ўвагу і ўказанне на кручанасць, шалёнасць самой куслівай мухі: «Кручена муха укусила за вуха», «Дурная муха укусила за уха», «Шаленая муха укусила за вуха» (сувязі «муха – вуха» спрыяюць моўныя абставіны) [3, с. 120]. У пераважнай большасці такіх кантэкстаў вобраз мухі негатыўна канатаваны – гл. выразны прыклад: «Таўкуцца мухи в галаве у дурного чалавека, каторый гаварит плоха, делае плоха. Мухи залятели. Ах, галава два уха, а у галаве даўбуцца мухи» [3, с. 118]. Існуюць і іншыя парэміі з гэтым энтамалагічным вобразам, праз які метафарызуецца не толькі ўнутраны стан і настрой чалавека, але і яго маральна-этычныя ўстаноўкі, тэмперамент, розныя здольнасці, дакладней іх адсутнасць: «Зух супраць мух, а супраць зуха і сам муха» [9, с. 693], «Дурному і муха ў рот ляціць», «Ён і муху з носу не згоне», «Сам з муху, а сквапнасць папоўская»; пра цяжкую долю маладой замужніцы гаворыцца: «Як я была ў баценька, то я была чубаценька; дасталася да свякрухі, то аб’елі чубок мухі» [10, с. 246, 284, 330, 58].

Муха (разам з павуком) фігуруе і ў *народна-медыцынскай* практыцы. Так, раілі: «Трэба пасцерагчы, як павук зловіць муху, узяць разам павуценне, павука і мух, скамячыць у гарэлачку, заляпіць у хлеб і даць з’есці хвораму. Як толькі ён гэта пракаўтне, дак хоньдзя з яго й выскачыць» [11, с. 241–242]. Ад катаракты «ўбачыўшы ‘павучыну’ ў такім месцы, куды не заходзіць сонца, трэба падсцерагчы, як павук зловіць муху, схопіць абодвух разам, запіхнуць у шчыльна закрытую васковую чашачку і насіць яе на хворым воку каля трох тыдняў» [11, с. 488].

Распрацавана цэлая сістэма забарон і магічных дзеянняў, скіраваная на *пазбаўленне ад мух*. Так, у Гомельскім Палессі на Каляды не вывешвалі бялізну, каб летам мухі не «навісали», а таксама хавалі сіта, каб летам не было мух (актуалізацыя семантыкі множнасці, у прыватнасці сувязі паміж мноствам дзірачак сіта і мноствам мух). Існавалі рытуальныя спосабы вывадзення і выгнання мух. Напрыклад, на Смаленшчыне пасля заканчэння жніва мух выганялі з прыгаворам «чорныя мухі з хаты, белыя ў хату», тым самым заклінаючы надыход зімы і выпадзенне снегу [5, с. 319]. Дарэчы, выраз «белыя мухі» выступае як метафара снегу: «да белых мух» ‘да першага снегу, што абаліраецца на сімвалізацыю праз гэты вобраз мноства розных аднародных прадметаў – «як мух» ‘многа’) [4, с. 88]. Несумненную цікавасць уяўляюць і ачышчальныя магічныя акты, у якіх мухі фігуруюць разам з хатнімі шкоднікамі: «Як прыдзеш з могілак пасля пахавання, дык тады, рукі ня мыўшы, нада на печы так во шураваць ніц рукамі, ды й гаварыць: “Мрыця ўсі і мухі, і крысы ў хаці, і клапы, і што там плахоя вялося. Як ета печ нема ў хаце стаіць, каб так пазанямелі і мухі, і клапы, і крысы!”» [9, с. 313].

З’яўленне мух, пік іх актыўнасці і знікненне дэтэрмінаваны календаром. Асабліва ў гэтым плане вылучаюцца Пятроўскі і Успенскі пасты (Пятроўка і Спасаўка – перыяд актыўнасці мух і іншай жамяры). На Палессі лічаць, што ў Спасаўку мухі становяцца асабліва злымі – «муха як дзеўка-векавуха» [5, с. 319]. Гэты перыяд календара адмыслова пазначаны раеннем мух: «Знаю хорошу поговорку, мой дзед казаў: “Осенню женіцца быднюк, у месніці середняк, весною богаты, а в Петрі дурноваты”. Кажа: “Мухі рояцца, на сыр садзяцца”. І мы вот аналізавалі. Осенню бедняк, потому шо все е,

помідоры, огуркі, в Месніцы – середняк, в основном жеш под Рождество кололі, мясо своё, весною, когда ныц нема, вже все повыгребалы – богаты, а в Петрі – есцественно, дурनावаты... Жара, это ж заре в ресторанах вяселле справляюць. А в жаре скілько продуктов попорціця. І мухі! Вот я это запомніла» (ФА; Хмелева, Жабінкаўскі р-н).

Назіранні за паводзінамі мухі, яе «тэмпаральныя прыкметы» пакладзены ў аснову шэрагу каляндарных парэмій: «Муха да Іллі кусаецца, а пасля запасаецца» (ФА; Аснежыцы, Пінскі р-н), «Вылезла зімой муха – беражы вуха» (ФА; Альшаны, Столінскі р-н). Мухі разам з камарамі фігуруюць і ў прадказаннях ураджаю. Паводле запісу з Рэчыцкага Палесся, вялізная колькасць мух і камароў прадказвае ўраджай агуркоў і іншай гародніны [5, с. 319]. У галашэннях абыгрываецца матыў вясновай актывізацыі мошак: «Да ўжо мошкі ўсталі, / Да птушачкі прыляцелі, / А цябе няма. / А зь якога боку ждаць?..» [12, с. 574].

Муха, як і іншыя насякомыя, увасабляе ў жанрах беларускага фальклору ідэю *дробнасці, мізэрнасці*. На ўяўленні пра малы памер мухі, як і мошкі, камара, бляхі і іншых насякомых, будуюцца казачныя сюжэты ператварэння героя ў кузурку, што дазваляе яму незаўважана пранікнуць у пэўнае памяшканне. Так, у чарадзейнай казцы «Пра Іваньку-дурачка» герой, каб выканаць цяжкую задачу і трапіць да царэўны, скідваецца ваўком, голубам і «мошачкай» ці камаром: «Прыляцеў у тое царства, тады здзелаўся мошачкай і ўляцеў к царэўне. Тады здзелаўся чалавекам і гавора ёй...» [9, с. 647]. Як адзначалася, мухі асацыіруюцца з мноствам дробных аднародных аб'ектаў (сняжынкi, дзірачкі ў сiце і інш.). У казцы «Муха-хахаўка» муха мела «кош і шэсць камароў, яна імі ездзіла», па дарозе яна назбірала ў свой кош «свершчыка-забаўку», мыш – «па паліцы скрабатуху» і жабу – «па вадзе рагатуху» [13, с. 264]. У кош да мухі па чарзе могуць сядзець свярчок, мышка, жаба і заяц. Іх перахоплівае воўк і паглынае ўсіх. Гэтая чарговасць (ад мухі да воўка) можа адлюстроўваць традыцыйную іерархію ў звярыным казачным царстве [5, с. 319].

Семіятызуюцца таксама прыкметы, якія характарызуюць паводзіны мухі. Здатнасць гэтага насякомага *ўтрымлівацца на гладкай паверхні*, перасоўвацца па сценах, столі і інш. і рабіць гэта *бяспрумна* шырока абыгрываецца ў загадках тыпу: «Над намы ввэрх нагамы ходять, ны страшацца, ны бояцца. – Мухі» (ФА; Хмелева, Жабінкаўскі р-н), «Што (хто) над намі (дагары) уверх нагамі? – Муха», «Няма грэху, ды павешаны. – Муха», «Ходзіць па саломе, не шастае. – Муха» [14, с. 146]. Увага акцэнтуюцца і на *дзённай актыўнасці, надакучлівасці* мухі: «Цэлы дзень лятае, усім назалае, а ноч настане, тады перастане. – Муха» [14, с. 146]. Муха паводле інтэрактыўнай прыкметы (кусаць), якая выяўляецца пры ўзаемадзеянні з чалавекам, улучана ў вобразную сістэму прыпевак кшталту: «Я страдала две недели, / Он ко мне не подходил. / Чтобы мухи его съели, / Чтобы слопал крокодил!» (ФА; Судзілавічы, Бярозаўскі р-н).

Падабенства мухі з галоўкай забітага ў цвёрдую паверхню *цвіка* пакладзена ў аснову шматлікіх народна-біблейскіх аповедаў аб распяцці Хрыста, якія тлумачаць, чаму цыганам дазволена красці, напрыклад: «Када-та, як расьпялі Ісуса Хрыста, значыць, сказалі ўсім, шоб забівалі гвоздзя. Усе забівалі гвоздзя, а як прышоў цыган забіваць гвоздзя, там села муха. І вот сказалі, ён усю жыць красьці будзя...» [15, с. 564]. Паводле іншых версій, цыганка выдала муху за цвік [16, кн. 2, с. 409] ці, калі «расьпіналі Ісуса Хрыста, дак гэты цыган... Сказалі ўбіць ці што, так ён муху ўбіў. Ды памазаў кроўю. Дак вот ён з-за гэтага абманіў гэтых юдаў» [15, с. 564].

Жаночая сімваліка мухі актуалізуецца ў гумарыстычных песнях з матывам жаніцьбы камара на мусе (прычым, старой), якія выконваюцца перад першай шлюбнай ноччу маладых і маюць эратычны характар: «Да комар муху й ведзе / У гіцкую берлу кладзе. / – Ох, ты ж, комару-комарусеньку, / Ведзе ж мене помалюсеньку, бо я муха старая, / У мене... малая» [6, с. 447]. Нявесту і жаніха муха і камар увасабляюць у шматлікіх іншых паэтычных кантэкстах, напрыклад: «Ой, ды ў нашым сяле // Свадзьба

будзе. Гэй! Гэй! / У нашым сяле свадзьба будзе, // Комар муху сватаць будзе. Так! / Ой, ды комар муху спадабаў. Гэй! Гэй! / Комар муху спадабаў, // Гарэлкаю частаваў... упіўсь! / Ой, ды ляжыць камар / Ды не дыша. Гэй! Гэй! / Ляжыць камар ды не дыша, / Ручак, ножак не калыша. Спіць. / Ой, ды ў нашым сяле / Свадзьба будзе. Гэй! Гэй! / У нашым сяле свадзьба будзе, / Комар муху сватаць будзе. Узяў!» (ФА; Яглевічы, Івацэвіцкі р-н).

У жартоўна-парадыйных песнях, цыкл якіх у зборніку П. Шэйна вызначаецца як «Жаніцьба і смерць камара», бесклапотная «невялічка» муха, мушка – «у чыстым полі палятушка», стаўшы жонкай камарыка, праявіла сябе як нядбайная гаспадыня-няўмека («не ўмеє ткаць ні прасці, да няма чым камарыка адзяваці»), і гэта ўскосна паслужыла прычынай смерці яе суджонка. Расчараваны жонкай, «з той бяды, з таго гора», ён паляцеў у поле на дуб і стаў жаліцца на свой лёс, нечакана падуў «буйны вецер» і камарык зваліўся ды забіўся. Мушка наладзіла пышнае пахаванне, як «цару-палкоўніку»: «Хто ідзе, хто ідзе, / Той пытае: / – Што ж бо гэта / За пакойнічак? / – Гэта мушкі зелянушкі / Палюбоўнічак» [8, с. 250–251]. У варыянце песні муху называюць бесціяй, якая «па двару літавала, // Ў пограбе муха зімавала, // З гарлачыкаў вяршыначкі знімала, // Тым яна камарыка прапітала». Раскормлены мухай камар паляцеў «ў чыста поле», дзе і знайшоў сваю смерць [8, с. 252]. Акрамя таго, што муха выяўляецца як жонка камара, яна можа выконваць функцыю яго маці (адпаведна муха-маць ладзіць пахаванне камара): «Сядзіць камар на дубачку, / На зялененькім лісточку. / Сядзіць камар, напявае, / Чорных мушак забаўляе. / Наляцела злая бура, / Камарычка з дуба здула. / Трашчыць, верашчыць – / Камар з дуба ляціць. / Упаў камар на падмосце, / Разбіў, струшчыў рэбры-косці. / Прыляцела муха-маці, / Стала думаць і гадаці, / Як камара пахаваці. / З дуба трунку змайстравала, / Красным шоўкам вышывала, / Залатымі бляшкамі выбівала, / У край дарожкі пахавала. / Хто ні едзе, ні мінае, / Ля магілы, усё пытае: / – Што ж тут ляжыць за пакойнік: / Ці генерал, ці палкоўнік? / – Старой мухі палюбоўнік» (ФА; Лыскава, Пружанскі р-н).

У іншых жартоўных песнях з матывам «насякомае парыцца ў лазні, падае з паліцы і забіваецца» чаргуюцца вобразы кузурак, якія надзелены жаночай сімволікай, не пазбаўлены эратычнай канатацыі і ўвасабляюць бруд, нечысціню: муха, вош, блыха (тады персанаж з мужчынскай сімволікай – камар – топіць лазню), напрыклад: «Камар лазню тапіў, / Муха парылася. / Дылі-дылі-дылі, / Го-ца-ца-ца, / Ой, дыль-дыль-дыль, / Го-ца-ца. / Да з палка звалілася / І на смерць забілася. / Едзе жук да папа, / Да запечнага клапа. / А поп часу не мае, / Прусака спавядае. / Прэ блаха на мышы, / Ужо муха без душы. / Пакуль муху памылі, / Пук лучыны спалілі. / Пакуль муху прыбралі, / Певуны запаялі» [8, с. 232].

Вобраз мухі-гаспадыні абыгрываецца ў шматлікіх песнях, напрыклад, у купальскай песні яна варыць абед і адпаведна завецца варухай: «Ішла Купалка сялом, сялом, / Купала, Купала. / Закрыўшы вочкі пяром, пяром, / Купала, Купала. / Сталі людзі дывытыся, / Стала Купалка сварытыся: / – Якія вы, людзі дзіўныя, / Я ж відзела дзіва дзіўнейшае: / Шчо ў балоце на калодзе / Вэсна-красна кросны ткала, / А муха-варуха абед вара. / А мышка на палічцы крупкі дзярэ. / Так ва ўсёй хатцы парадак ідзе. / Купала, Купала» (ФА; Кустын, Брэсцкі р-н). Выява дзейнасці мухі, як і іншых персанажаў, уключана тут у матыў дзіва. Вобраз мухі фігуруе і ў карцінах замешвання цеста [8, с. 300], нарыхтоўкі сена («Стары заяц сіно косыць, / А ліса згрыбае, / Муха сіно к возу носыць, / А камар кідае» (ФА; Татарнавічы, Драгічынскі р-н); муха носіць дзіравую торбу з пшаном («Ходзіць муха па гарэ, / Носіць сумку ў рукаве, / А сумка худае, / Па гарэ пшано ўцякае» (ФА; Заполле, Івацэвіцкі р-н)) і інш.

Часта ў паэтычных тэкстах муха не гатуе ежу, а псуе яе, дзеля забавы выварочвае посуд з півам, харчам, як у калядцы: «Скакаў сытік той по смітнычку, коляду, / Выскакаў собэ трэ колосыкы, коляду / Наварыў собэ тры кодзі пэва, коляду, / Позбыраў госты: мухі, комары, коляду. / А пэрша муха то й сама прыйшла, коляду, / Пэва варыцца,

муха сварыцца, коляду, / Сіла на кадю, кадю звэрнула, коляду, // Кадю звэрнула, пэва вэлела, коляду, / Пэва ліецца, муха смеіцца, коляду» [16, кн. 1, с. 49]. У жартоўных жніўных песнях пра нядбайную ці скупую гаспадыню, якая павінна частаваць жней, муха (або мошка) становіцца вінаватай у тым, што жнеі засталіся галоднымі, і, адпаведна, заслугоўвае праклён: «Наша мала пані пашла дамоў рана... / Наварыла баршчу, накідала хвашчу... / Паставіла на прыпячку – муха праліла. / – Бадай цябе, мая муха, пераламіла, / Што ты маіх жнічак пагаладзіла!» [17, с. 141]. Частотным з’яўляецца матыў «муха ў вадкіх, вязкіх прадуктах харчавання». У такіх кантэкстах вобраз мухі можа быць семантычна і функцыянальна суаднесеным, нават тоесным, з вобразамі іншых насякомых і буйных жывёл, напрыклад: «Ратуецца як прусак з заціркі», «Трапіў (улез, папаўся) як прусак (лісіца, сучка, сабака) у саладуху» [18, с. 378, 400]. Матыў «муха ў страве» можа ўлучацца і ў «міжэтнічны дыялог», напрыклад у «гутарцы» блыхі з мухай: «Ішла блаха з Польшчы, а муха з Прусаў, і спаткаліся на самай граніцы. Так блаха кажа: “Куды ідзеш?” – “Да Польшчы. А ты куда?” – “А я да Прусаў”. – “Чаму?” – “Ат, мазур выспіцца на саломе і нясе паліць, то маё не пэўна жыццё, а ў прускіх бебехах то я ўнукаў і праўнукаў прыжду”. – “А ты чаму да Польшчы ідзеш?” – “Ат, хай іх хвароба пабярэ! Паду дзе ў страву, то прусак выме, абліжа, высмакча і кіне, а мазур, як упаду ў міску, так возьме цэлу ложку і выкіне на зямлю, то ёсць і для мяне і яшчэ сто нас наесца”» [13, с. 267].

На сугуччы слова «муха» і жаночага імені Млуха будзеца сюжэт казкі «Яўрэй-варажэй». Апавядаецца, як жонка Млуха вымусіла мужа падманам зарабляць грошы – красці ў людзей маёмасць, хаваць яе, а потым за добрую ўзнагароду «варажыць», дзе схавана ўкрадзенае. Пан, каб праверыць здольнасці «варажэя», схаваў у руцэ муху і загадаў: «От угадай, што ў мяне ў кулаці». А яўрэй: «“Ой, Млуха, Млуха!” – “Ох, варажэй! Угадаў, што ў мяне муха!” Узяў, даў яму грошай багата, раз угадаў, што муха, і адпусціў яго» [9, с. 661].

Заклучэнне

Муха выступае найбольш сімвалічна «нагружаным» прадстаўніком класа лётаючых кусаючых насякомых і паводле апазіцыі «жаночы – мужчынскі» ўтварае пару з камаром, а паводле апазіцыі «чысты (чортавы) – нячысты (боскі)» – з пчалой (характэрна і ўнутрыкатэгарыяльнае збліжэнне мухі з пчалой). Слова «муха» можа выступаць родавым найменнам лётаючых кузурак. Як нячыстае насякомае-«гад», улучанае ў быццёвую прастору чалавека, муха фігуруе ў адным кантэксце з блыхой, прусаком. Фальклорныя тэксты шырока адлюстроўваюць асацыяцыі мухі з дробнымі прадметамі (па прыкмеце мноства, маленькага памеру). Прадуктыўнымі ў плане семіятызацыі з’яўляюцца таксама прыкметы, якія характарызуюць муху па знешніх адметнасцях, паводзінах, спосабу перасоўвання ў прастору, выдаванаму гуку (гэтыя прыкметы ў большасці выпадкаў выступаюць класіфікатарамі з негатыўным сэнсам). Важнай з’яўляецца і «тэмпаральная прыкмета» мухі, якая асабліва вылучаецца ў «энтамалагічным палявым календары»: яе актыўнасць звязваецца з Пятроўкай і Спасаўкай (асабліва часта вобраз мухі фігуруе ў кантэксце жніўнай тэматыкі), а ў сутачным цыкле – з днём. Муха цесна звязана з антрапалагічным канцэптэуальным кодам, выяўляе жаночую сімваліку і ўваходзіць у групу насякомых, пры дапамозе якіх чалавек абазначаецца «энтамалагічна», сімвалізуецца яго псіхасаматэчны стан. Муха, як і шэраг іншых негатыўна асэнсаваных насякомых, улучана ў народную дэманалогію і рэпрэзентуе тэмы душы і смерці.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Терновская, О. А. К описанию народных славянских представлений, связанных с насекомыми. Одна система ритуалов изведения домашних насекомых / О. А. Тер-

новская // Славянский и балканский фольклор. Обряд. Текст : сб. науч. ст. ; редкол.: Н. И. Толстой (отв. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1981. – С. 139–159.

2. Кривошапова, Ю. А. Славянская народная энтомология (избранная библиография) [Электронный ресурс] / Ю. А. Кривошапова. – Прага. – 2006. – № 4. – С. 17–35. – Режим доступа: <http://www.rastko.rs/rastko/delo/12152>. – Дата доступа: 22.3.2019.

3. Терновская, В. «Ведовство у славян. II. Бзык (мухи в голове)» / В. Терновская // Славянское и балканское языкознание. Язык в этнокультурном аспекте : сб. науч. ст. ; отв. ред. Э. И. Зеленина, В. И. Усачева, Т. В. Цивьян. – М. : Наука, 1984. – С. 118–129.

4. Валодзіна, Т. Жывёльны свет і ўстойлівыя выразы / Т. Валодзіна // Малыя жанры. Дзіцячы фальклор / навук. рэд. А. С. Фядосік. – Мінск : Беларус. навука, 2004. – С. 68–87.

5. Янкоўскі, Ю. Муха / Ю. Янкоўскі // Міфалогія беларусаў : энцыкл. слоўн. / склад. І. Клімковіч, В. Аўтушка. – Мінск : Беларусь, 2011. – С. 318–319.

6. Гура, А. В. Символика животных в славянской народной традиции / А. В. Гура. – М. : Индрик, 1997. – 912 с.

7. Полацкі этнаграфічны зборнік / уклад. А. У. Лобач. – Наваполацк : ПДУ, 2011. – Вып. 2 : Народная проза беларусаў Падзвіння : у 2 ч. – 2 ч.

8. Дзіцячы фальклор / склад. Г. А. Барташэвіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1972. – 734 с.

9. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. – Мінск : Беларус. навука : Выш. шк., 2001–2013. – Т. 1 : Магілёўскае Падняпроўе / Т. Б. Варфаламеева [і інш.]. – 2001. – 797 с.

10. Прыказкі і прымаўкі : у 2 кн. / склад. М. Я. Грынבלата. – Мінск : Навука і тэхніка, 1976. – Кн. 2. – 616 с.

11. Народная медыцына: рытуальна-магічная практыка / уклад. Т. В. Валодзінай. – Мінск : Беларус. навука, 2007. – 776 с.

12. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. – Мінск : Беларус. навука : Выш. шк., 2001–2013. – Т. 5 : Цэнтральная Беларусь : у 2 кн. / В. І. Басько [і інш.]; ідэя і агул. рэд. Т. Б. Варфаламеевай. – 2010–2011. – Кн. 1. – 2010. – 847 с.

13. Казкі пра жывёл і чарадзейныя казкі / склад. К. П. Кабашнікаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1971. – 496 с.

14. Загадкі / склад. М. Я. Грынблат, А. І. Гурскі. – Мінск : Беларус. навука, 2004. – 363 с.

15. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. – Мінск : Беларус. навука : Выш. шк., 2001–2013. – Т. 6 : Гомельскае Палессе і Падняпроўе : у 2 кн. / Т. В. Валодзіна [і інш.]; ідэя і агул. рэд. Т. Б. Варфаламеевай. – 2012–2013. – Кн. 2. – 2013. – 1231 с.

16. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. – Мінск : Беларус. навука : Выш. шк., 2001–2013. – Т. 4 : Брэсцкае Палессе : у 2 кн. – 2008–2009. – Кн. 2 / А. М. Боганева [і інш.]; ідэя і агул. рэд. Т. Б. Варфаламеевай. – 2009. – 863 с.

17. Жніўныя песні / уклад. А. С. Ліса, В. І. Ялатава. – Мінск : Навука і тэхніка, 1974. – 816 с.

18. Выслоўі / склад. М. Я. Грынблат. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979. – 520 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 09.09.2019

Shved I. A. Entomological Code of Traditional Spiritual Belarusian Culture: Fly

The article is dedicated to the historical and genetic and functional-semantic study of the image of a fly as a factor of entomological code the traditional spiritual culture of Belarusians. By the material of different genres found that fly as unclean insect included in the existential space of human stands the most symbolically loaded representative of a class with negative meaning of flying biting bug. This image of the bug is closely related to anthropological and demonological codes, to the theme of death, the soul, psychosomatic condition, and acts as the ironic character with female symbols and represents the fineness of ideas, nullity, and dirt.

УДК 811.161

С. Р. Рачэўскі

*канд. філал. навук, дац., першы прарэктар
Брэсцкага абласнога інстытута развіцця адукацыі
e-mail: mail@boiro.by*

НЯПОЎНЫЯ ДЫЯЛАГІЧНЫЯ РЭПЛІКІ ЯК СРОДАК АДЛЮСТРАВАННЯ ПСІХАЛАГІЧНАГА СТАНУ ПЕРСАНАЖАЎ МАСТАЦКІХ ТВОРАЎ ЯНКІ БРЫЛЯ

На прыкладзе з твораў Янкі Брыля раскрываецца майстэрства пісьменніка раскрываць псіхалагічны стан персанажаў стылістычна-сінтаксічнымі сродкамі.

Уводзіны

Проза Янкі Брыля – каштоўны матэрыял для вывучэння стылістычнага патэнцыялу дыялагічных рэплік. Развіваючы сюжэт, характарызуючы персанажаў, пісьменнік часта звяртаецца да дыялагічнай мовы: у яго творах каля 700 дыялогаў. У філалагічнай літаратуры не раз адзначалася ўменне Брыля ствараць дыялог, максімальна набліжаны да натуральнага. Пра жывы, дынамічны дыялог у Брылёвых творах пішуць, напрыклад, У. Карпаў [1, с. 106], Ю. Канэ [2, с. 112].

Устаноўлена, што непаўната рэплік у дыялогах (а яна ствараецца пры неназванні зразумелых з кантэксту ці сітуацыі асоб, прадметаў, дзеянняў) адна з асноўных сінтаксічных асаблівасцей гутарковай мовы, яе пастаянная прымета [3, с. 27]. Зыходзячы з гэтага лінгвісты, напрыклад А. Скавароднікаў, В. Сірацініна, лічаць: у мастацкіх тэкстах непаўната дыялагічных рэплік часцей за ўсё – сродак імітацыі жывой мовы, перадачы экспрэсіўна-гутарковага характару маўлення персанажаў [4, с. 76]. Гэтыя палажэнні дапамагаюць устанавіць і ў тэкстах Янкі Брыля стылістычны факт імітацыі жывой, нязмушанай мовы з дапамогай дыялагічных канструкцый непаўнаты, а таксама адзначыць тыя выпадкі, калі непаўната рэплік выконвае, акрамя асноўнага, дадатковыя стылістычныя заданні.

У рамане «Птушкі і гнёзды», напрыклад, сустракаецца дыялагічнае адзінства, з якога відаць, што Брыль карыстаецца тут пытальна-адказнай формай рэплік не толькі для таго, каб даць дакладную копію жывой мовы. Вось пашыраны кантэкст:

Прабіраліся кустамі. Пасля пачаўся луг. За лугам, направа, поле і пералескі.

На змярканні прыйшлі да ракі.

І паселі на травяністым абрывістым беразе...

Ці паплывем – ніхто не пытаецца. Нават падумаць страшна, што акунешся, што вада цябе возьме за плечы, за грудзі...

– Лодкі, – шапнуў Бутрым.

– Дзе?

– Ты прыгніся. На тым баку. Лявей за той вунь куст... Буху-буху!.. Ім бы не там – буху! – а тут стаяць, каб яны пагарэлі!

Гэтыя радкі – са старонак, што расказваюць пра спробу Руневіча ўцячы разам з сябрамі з палону. Задачы перадаць псіхалагічную напружанасць уцёкаў падпарадкавана ўся моўная арганізацыя ўрыўка: лаканічная, «асцярожная» форма сказаў, якія ўводзяць чытача ў сітуацыю, і сказаў у невялікім маналогу Бутрыма, наяўнасць падоўжаных (за кошт вынясення асобных сказаў у абзац) інтанацыйных паўз, што таксама ствараюць экспрэсію насцярожанасці, гукапераймальныя словы (кашаль гучыць дыса-

нансам да паводзін палонных), словы *страшна, шапнуў*, што таксама падкрэсліваюць затоенасць уцекачоў, прыкрасць, выказаная Бутрымам устойлівым спалучэннем *каб яны пагарэлі*. У гэтай жа танальнасці дадзены і рэплікі, што пачынаюць дыялог, у тым ліку і няпоўная *Дзе?* Ва ўмовах, калі кожную хвіліну даводзіцца, як піша Брыль, быць «на самым краёчку якой-небудзь меншай, а то і большай небяспекі», героі рамана вымаўляюць толькі неабходныя для ўзаемаразумення словы. Дапоўні пісьменнік дыялагічныя «партыі» ўсяго некалькімі словамі (параўн.: *Вунь лодкі стаяць, бачыш? – Дзе ты іх угледзеў?*) – і мастацкая замалёўка не была б настолькі дакладнай, праўдзівай. Уключаная ў кантэкст, які раскрывае складаныя ўцёкі палонных, няпоўная пыталая сінтаксема *Дзе?* не толькі адлюстроўвае сітуацыю размовы, але і разам з іншымі моўнымі адзінкамі садзейнічае дакладнаму адлюстраванню паводзін герояў ва ўмовах небяспекі.

Пераключым увагу на кантэкст аповесці «У сям'і»:

Увечары ставілі хворай банькі. Колькі ні было таго крыку і слёз, бабуля такі ўгаварыла. І вось Ніна стаіць у адной кашульцы на пасцелі, трымаеца аберуч за спінку ложка і просіць:

– *Бабка, адну...*

– *Адну, адну, – адказвае старая, бразгаючы банькамі ў місе з вадой. Каля місы квач з кудзелі і газніца – дадатковыя прылады страшнай аперацыі. Я гляджу на іх і ўспамінаю свой дзіцячы страх перад банькамі, – подыхам агню і копацыю квача і бодем ад банек, якія пякуча ўсмоктваюцца ў цела. І Нінка цяпер такая бездапаможная, маленькая перад імі, а бабуля такая няўмольная. А ўсё ж малая просіцца:*

– *Бабка, адну...*

– *Адну, каток, адну.*

І пачынаеца.

Маці бярэ Ніну і кладзе яе ніцма на падушку.

– *Бабка, золатка маё, даражэнькая – адну!*

Тройчы аўтар укладвае ў вусны дзіцяці рэпліку-просьбу і кожны раз абыходзіцца без слоў, і ў першую чаргу *банька*, якія, мяркуючы па граматычнай форме лічэбніка, маглі б у ёй быць. Непаўната рэплікі, безумоўна, «сімptom» суадносін дыялога з бытавым, рэальным: так, прапускаючы ў фразе ўсё, што зразумела з абставін размовы, гавораць у жыцці. Аднак было б памылкова толькі да гэтага зводзіць прымяненне няпоўнай канструкцыі. Тое, што дзяўчынка ніяк не хоча вымавіць слова, якім называюць галоўную прыладу «страшняй аперацыі», адпавядае яе стану ўсхваляванасці, растрывожанасці. Звычайны, на першы погляд, пропуск структурнага элемента дапамагае Брылю, прызнанаму знаўцу дзіцячай душы, паказаць перажыванні маленькага чалавека так, як гэта бывае на самай справе.

Выкарыстанне гэтай творчай знаходкі бачым яшчэ ў адным дыялогу, што суправаджае сітуацыю з хворым дзіцём:

– *Бабка, – аказваеца Ніна.*

– *Што, каток, што?*

– *Алесю таксама паставіш?*

– *А няўжо ж.*

– *Яму многа, бабка, усе...*

– *Усе, каток, колькі будзе.*

Зноў трохі ціха.

– *Бабка, а дзядзьку?..*

Вывад аб стылістычнай неадназначнасці няпоўных рэплік можна зрабіць, разгледзеўшы дыялогі з навелы «Маці». Вось у пашыраным кантэксце першы з іх:

... На адным слупе, ужо недалёка ад павароту на іхні хутар, старая заўважыла белую плямку паперы – на ўзроўні вачэй. Сказаць сыну, каб зірнуў, што гэта – не паспела: ён ужо сам чытаў, кінуўшы каласок. Прачытаўшы, аддзёр паперку, парваў яе на кавалачкі і сыпануў імі, нібы жменяй мякіны, камусьці нябачнаму ў вочы.

– Што гэта?

– Каб не давалі есці байцам. Каб выдавалі іх паліцаям. Дадуць гарэлкі і тытуню.

– Няхай бы сабе вісела, сыноч. Няўжо ж іх нехта паслухае? Будуць расстрэльваць тых, хто не паслухае. Усю сям'ю. І хату спяляць.

Няпоўныя сітуацыйныя сказ *Няхай бы сабе вісела, сыноч* уключаны ў сістэму сінтаксічных адзінак (у ёй – даданыя часткі складаных сказаў без галоўных, няпэўна-асабовых сказы, далучальныя канструкцыі), характэрных для гутарковай мовы. Дзякуючы ім стыль створанага пісьменнікам дыялогу тонка пераплятаецца са стылем рэальнага абмену думкамі. На няпоўную сітуацыйную рэпліку паглядзім з іншай пазіцыі. Слова *паперка* як элемент завязкі дзеяння ў яе структуры было б нялішняе. Аўтар, тым не менш, не ўключыў дзейнік у дыялог, і не толькі таму, што двойчы ўжыў яго ў папярэднім апісанні сітуацыі. У тэксце навелы няма радкоў, з якіх бы вынікала: рэакцыя сына на прачытанае (*аддзёр, парваў яе на кавалачкі, сыпануў... камусьці нябачнаму ў вочы*) і тое, што сама маці пачула, выклікалі ў яе душы трывогу, прадчуванне небяспекі. У значнай ступені гэтую функцыю бярэ на сябе няпоўная рэпліка: пропуск у ціхім шкадаванні аднаго слова стварае неабходную экспрэсію прадчування бяды.

Разгледжаны дыялог праз два абзацы змяняецца наступным:

... І ўжо хацела сказаць, што вось толькі падоіць карову ды будуць вячэраць.

... Я пайду ў вёску, - апырэдзіў Васіль.

– Зноў! – больш спалохана, чым злосна, крыкнула яна. А потым перайшла на ласку:

– Не ішоў бы ты лепш. Заўтра ж рана ўставаць.

– Ну што ж, і ўстану.

– Дык павячэраў бы хоць.

– Я скоро прыйду.

– Ведаю я гэтае скоро... Ой, находзішся ты! Давядзе цябе гэты Азароначак! Успомніш ты маё слова!..

Нялёгка для маці выпрабаванні прынеслі першыя дні вайны: «*Раўлі самалёты, ірваліся бомбы, грукаталі танкі, беглі па збожжы салдаты...*». Пайшлі на ўсход і не вяртаюцца старэйшыя сыны. «Шукае няшчасця» – потайкі рыхтуе з аднавяскоўцам кулямёты для партызан – малодшы. Шмат набіралася ў душы жанчыны за бяссонныя ночы. Вось чаму на звычайную, здавалася б, рэпліку Васіля *Я пайду ў вёску* яна рэагуе псіхалагічна нечаканым, нервовым *Зноў!* Засталася ў падтэксце, якую складаную гаму пачуццяў – гнеў, пратэст, трывогу – перажыла маці за адзін пасля сынавай фразы штуршок сэрца. Узнікла сітуацыя, калі з унутранага маналогу «наверх» выходзіць, як пра гэта піша В. Зельцэр [5, с. 11], толькі самае неабходнае, самае моцнае, якое і выдзяляецца, актуалізуецца тым, хто гаворыць. Іншы, больш поўны, структурны малюнак клічнага сказа наўрад ці перадаў бы эмацыянальна-псіхалагічную вастрыню мацярынскіх перажыванняў так дакладна. Не адмаўляючы таго, што і ў гэтым дыялогу – эмацыянальным канфлікце няпоўная рэпліка падтрымлівае агульны гутарковы каларыт, трэба дапусціць, што Брыль увёў яе ў тэкст з яшчэ адной стылістычна-мастацкай устаўкай – зрабіць больш выразным немалаважны штрых у псіхалагічным партрэце гераіні навелы.

Гаворачы пра стылістычную накіраванасць непаўнаты дыялагічных рэплік, нельга абысці прыклад з навелы «Memento mori»:

– ...*Можжа, ён хоча, каб я аддаў яму ўсю гэтую банду? Спытайцеся ў яго апошні раз: чаго ён хоча, вар'ят?*

– *Спадар зондэрфюрэр пачынае злавацца. Вы, дзядзька, не дурыцеся, калі хочаце жыць. Зараз адрыну падпаляць. Спытайцеся ў яго апошні раз. Ён кажа, што вы, мусіць, хацелі б забраць адтуль усю банду.*

Пад чорнай навісцю броваў ажылі нарэшце вочы. Губы зусім перасталі дрыжаць.

Нібыта не сваю, незвычайным жэстам, пячнік узняў галаву:

– *А ён што думаў? І ўсіх! Усіх добрых людзей!.. Можжа, ён ім раўня – гэты твой гаспадар? Або ты, можжа?.. Цьфу!..*

Кантэкст падказвае, што можна даць расшыфроўку непаўнаты рэплік, зведзеную не толькі да адлюстравання гутарковага характару маўлення ў драматычнай сітуацыі. Акцэнтуюем увагу на тым, як у паядынку з ворагам паступова змяняюцца паводзіны героя навелы. У папярэдняй частцы тэксту Брыль падкрэслівае: спачатку печніка – чалавека! – «*падагналі*» [6, с. 74] да начальніка карнай экспедыцыі. Стары «*ўпёрся ў немца скамянелымі вачыма і маўчаў*». Карнік, пазнаўшы ў сваёй ахвяры вядомага на ўсю ваколіцу майстра, вырашыў зжаліцца: пячнік не будзе спалены. Той «*толькі наварушыў бяскроўнымі губамі*». На пытанне, хто з блізкіх застаўся ў адрыве, з вуснаў злятае пакуль яшчэ нерашучае «*Там... мая... баба; У мяне там і дачка... з малымі дзет... камі*». Вораг праяўляе незадавальненне: размова зацягваецца і перашкаджае закончыць знішчэнне вёскі. У душы печніка нарастае хваля гневу, і пісьменнік – павелічэннем аб'ёму рэплікі – дае магчымасць заўважыць гэта: – *Скажы яму, што ў мяне там суседзі... А ты скажы, што яны сваякі...* Немец пачынае злавацца, называе нявінных людзей «*бандай*». І тады фізічна знямоглы чалавек падымае галаву, ажываюць нарэшце вочы, яго мова набывае маналагічнае гучанне. Зменлівае, няроўнае цячэнне фраз выдае моцнае хваляванне печніка. Ён падхоплівае рэпліку афіцэра, але толькі тую частку, якую яму хочацца напоўніць іншым, праўдзівым, сэнсам. Змяні пісьменнік няпоўныя канструкцыі *І ўсіх! Усіх добрых людзей!* на больш разгорнутыя, граматычна правільныя – і фраза, народжаная ў самы востры момант перажыванняў селяніна, фраза, што так ярка асвятліла яго велічную ўнутраную сутнасць, часткова страціла б неабходную псіхалагічную напоўненасць.

У апавяданні «Надпіс на зрубе», там, дзе пісьменнік расказвае, як стары Вячэра з унучкай плывуць на лодцы з роднай Падвалокі на другі бераг возера, ёсць дыялогі, у якіх паўтараецца адна і тая ж з'ява непаўнаты пыталнай рэплікі:

– ...*І скавалі яны, унучачка, дзеда ланцугамі і пагналі ажно ў Вільню. І пачалі яны там, у нейкім склепе, скабліць мяне бізунамі, ліць мне ў нос ваду з газай...*

– *А навошта?*

– *Каб балела, унучачка... Увесь народ пакрыўджаны, нашы паберажане падняліся... Не хочам мы, каб вы ў нас возера пад казну адбіралі. «Мільч, кажучь, хаме! Мы ў цябе, кажучь, не толькі возера, мы ў цябе і здароўе можам адабраць! Але ж не адабралі, унучачка, хоць я пабываў на тых самых Лукішках...»*

– *А на якіх гэта Лукішках?*

– *Смяешся, дурненькая. Гэта турма такая, куды паны замыкалі нашага брата.*

– *А навошта?*

– *Такі лес, унучачка, што душа радуецца. Над самым возерам, сасна ў сасну! А тут узялі ды зрабілі падсочку...*

– *А што гэта?*

- Смалу пускаюць з сасны.
- А навошта?
- Лес гэты думаюць секчы...

Няпоўныя рэплікі ўспрымаюцца тут не толькі як сродак, ужыты з мэтай пазбегнуць штучнасці дыялогу. Брыль – пісьменнік, у творах якога моцна праявілася, як адзначае Канэ [2, с. 141], цікавасць да дзіцячай псіхалогіі, дзіцячага ўспрымання свету, – надае рэплікам Ганначкі скарочаную, няпоўную форму яшчэ, трэба меркаваць, і для таго, каб падкрэсліць, што вымаўляе іх менавіта цікаўнае дзіця з яго звычайнай перабіваць расказчыка, іграць словамі, з яго жаданнем хутчэй пачуць адказ на сваё пытанне.

Заклучэнне

Аналіз прыведзеных і шматлікіх іншых няпоўных рэплік, ужытых Янкам Брылем, прыводзіць да вываду: пісьменнік насычае дыялогі з пропускам структурных элементаў з мэтай стварыць уражанне натуральнасці, нязмушанасці мовы персанажаў, і гэта асабліва прыкметна пры наяўнасці ў тканіне дыялогаў сінтаксічных і лексічных элементаў гутарковай мовы. Але там, дзе аўтар заглябляецца ў складаную сферу чалавечых пачуццяў, няпоўныя рэплікі спрыяюць таму, каб дакладней характарызаваць персанажаў з псіхалагічнага боку і, значыць, быць адбіткам жыццёвай праўдзівасці мастацкага пісьма.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Карпов, В. Проза Янки Брыля / В. Карпов // Совет. Отчизна. – 1953. – № 1.
2. Канэ, Ю. Янка Брыль : критико-биограф. очерк / Ю. Канэ. – М. : Совет. писатель, 1964. – 136 с.
3. Канэ, Ю. Плынь : літ. крытыка / Ю. Канэ. – Мінск : Маст. літ., 1983. – 118 с.
4. Сиротинина, О. Русская разговорная речь / О. Сиротинина. – М. : Просвещение, 1983. – 153 с.
5. Зельцер, В. И. Текстовая актуализация частей сложноподчиненного предложения в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук / В. И. Зельцер. – Л., 1973. – 28 с.
6. Янкоўскі, Ф. Навела Янкі Брыля «Memento mori» / Ф. М. Янкоўскі // Лінгвістычны аналіз тэксту: матэрыялы семінара. – Мінск, 1975. – 117 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.10.2019

Racheuski S. R. Incomplete Dialogical Remark as a Means of Psychological State Reflection of the Characters of Artistic Works by Yanka Bryl

Using the example from the works of Yanka Bryl the writer's skill to show the psychological state of characters by stylistic-syntactic means is revealed.

УДК 821.133.1

О. Ф. Жилевич

канд. филол. наук, доц., доц. каф. лингвистики и бизнес-коммуникаций
Полесского государственного университета
e-mail: jilevitch@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЙ ФИЛОСОФСКО-АЛЛЕГОРИЧЕСКИЙ РОМАН: ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Рассматривается философско-аллегорический роман как жанровая разновидность современного романа. Анализируются концептуально-содержательные и формально-структурные аспекты иноязычных произведений зарубежных писателей. Раскрывается роль синтеза философского и художественно-иноязычного начал в данной жанровой разновидности. Утверждается, что в основе философско-аллегорического романа лежит художественно-философская мысль, оформленная с помощью аллегории и сформированная по образно-понятийным принципам отражения мышления соответствующей эпохи. Выявляются его основные черты: универсализм в решении проблем, деиндивидуализация героя, ориентация на символическо-аллегорическую форму повествования, абстрагированность хронотопа.

Введение

В современном литературоведении дискуссии по поводу определения жанра ведутся вокруг основной онтологической проблемы: нужно ли относить жанр к архитектурному явлению (т. е. к субстанции формы, если не канонизированной, то достаточно устойчивой) или это сфера художественного мышления. Первой точки зрения придерживался Д. Лихачев [1], а В. Тьюпа [2] и С. Аверинцев [3] представляли жанр категорией изменчивой, образотворческой, которая «живет» не в парадигме рода и вида, а в парадигме художественности.

Жанр – своеобразный «носитель» конкретного содержания. С одной стороны, он сохраняет свои признаки, а с другой – приобретает новые черты. Диалектическая логика устойчивости и изменчивости характеристик определяет жанр как литературоведческую категорию. Посредством жанра писатель раскрывает свою индивидуальность, но рамки жанра также ставят произведение в уже существующий ряд.

Категория жанра имеет значение также и для читателя. Она указывает ему рамки произведения, а вместе с тем открывает его смысл. Иногда писатель помогает читателю, называя жанр своего произведения, а если жанр не указан, сам читатель старается определить его, иначе смысл произведения остается непостижимым.

Итак, жанр – это динамическая структура, формирующаяся система, которая приобретает новые черты на основе старых признаков. По мнению В. Жирмунского, «литературный жанр получает определение как особый исторически обусловленный тип объединения композиционных и тематических элементов поэтического произведения» [4, с. 226].

Идея М. М. Бахтина о том, что «роман – единственный жанр, который находится в процессе становления, который не имеет законченного вида» [5, с. 186], актуальна до наших дней. Одна из наиболее спорных проблем – это выявление видовых форм романа, или его разновидностей. Как в отечественном, так и в зарубежном литературоведении классификаций романа множество: в основе их лежит либо специфика проблематики, либо особенности построения сюжета, тип изображения героя. Однако до сих пор ни один из подходов не является общепринятым. К примеру, М. Бахтин за основу берет критерии создания главного персонажа, построения и развития сюжета. Ученый различает роман воспитания, роман странствий, роман биографический, роман испытания [5, с. 199]. Д. Затонский акцентирует внимание на специфике романной конструкции и выделяет центробежные произведения, в которых преобладает глубокое повествова-

ние о социальной жизни персонажа, и центростремительные романы, в которых мир показан сквозь призму лирического взгляда автора или героя [6, с. 38]. И. В. Влодавская классифицирует жанр романа по следующим признакам: идейно-содержательные черты сюжета, устойчивые пространственно-временные характеристики, подчиненные главной смысловой идее, повторяющиеся типы героев, драматический финал произведения [7, с. 43].

Философско-аллегорический роман – особая жанровая разновидность романа. Актуальность ее функционирования обусловлена гибкостью и способностью возникать в творчестве самых известных писателей мировой литературы. В частности, в XX в. для воплощения своих художественно-эстетических идей к философско-аллегорическому роману обращались и продолжают обращаться такие авторы, как Дж. Голсуорси, А. Жид, Т. Манн, Л. Пиранделло, Г. Уэллс, Т. Фонтане, А. Франс, Ж.-П. Сартр, А. Камю, А. де Сент-Экзюпери, М. Горецкий, Веркор, А. Мердок, В. Голдинг, Г. Гарсиа-Маркес, В. Быков, В. Короткевич, П. Зюскинд, Ж.-М. Г. Леклезю, М. Турнье, С. Жермен. Несмотря на очевидную распространенность философско-аллегорического романа, его типология и жанровые особенности до сих пор не разработаны на должном уровне.

Цель исследования – выявить специфические черты современного философско-аллегорического романа как жанровой разновидности романа.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) определить типологические черты современного философско-аллегорического романа;
- 2) проанализировать своеобразие проблематики и пространственно-временных характеристик философско-аллегорического романа;
- 3) раскрыть роль героя и иносказательных выразительных средств в идейно-художественном содержании философско-аллегорического романа.

Материалом для исследования послужили романы зарубежных писателей XX в.: А. Франса, А. Камю, А. де Сент-Экзюпери, У. Голдинга, Кабо Абэ, Веркора, М. Турнье, Ж.-М. Г. Леклезю, С. Жермен, П. Киньяра, Б. де Бушерона.

Иносказательное произведение как синтез философского и художественно-иносказательного начал

Философско-аллегорический роман – синтетическая жанровая модификация, в которой художественное, образно-иносказательное осмысление действительности сочетается с научно-логическим его моделированием. На протяжении всего XX в. эти разные формы постижения мира в некоторых философских направлениях сблизились.

До этого периода философия, не исследуя личность крупным планом, занималась главным образом поисками самых общих, лишенных определенности закономерностей бытия, изучением предельно обобщенных систем описания мира. Поэтому между ней и художественной литературой существовал значительный разрыв. Философия влияла на литературу лишь косвенно, напрямую не проникая в нее. Но когда главным предметом своего анализа некоторые западноевропейские философы сделали смысл и структуру конкретного бытия человека, т. е. именно то, что всегда было монополией писателей, разрыв значительно сократился. Это способствовало более широкому и естественному взаимопроникновению философии и литературы.

По мнению М. М. Зинде, «философия может входить в произведение разными способами» [8, с. 5]. С одной стороны, она непосредственно оказывается на страницах беллетристики в авторских отступлениях, в спорах или размышлениях персонажей, но не затрагивает повествование на сюжетном уровне. Создавая интеллектуально насыщенную атмосферу, повышая удельный вес аналитического начала, философия в этом случае все-таки не определяет манеру поведения героев, остается внешней по отноше-

нию к художественному содержанию произведения, а часто еще и значительно ослабляет его повествовательную канву. С другой стороны, синтез философского и художественно-иносказательного начал осуществляется на уровне структуры произведения. Будучи положенным в основу сюжета и воплощаясь изнутри, философский тезис определяет способ мышления героев, их поступки и поведение. Таким образом, в основе современного философско-аллегорического романа находится художественно-философская мысль, оформленная с помощью аллегии и сформированная по образно-понятийным принципам отражения мышления своей эпохи. Аллегория в данном случае представляет собой не единичный троп, а повествование, организующее все произведение целиком, элементы которого содержат символические значения, лежащие в основе его второго значения.

Как отмечает К. Вандендорп, «в философско-аллегорическом произведении сливаются воедино логическое понятие, конкретный образ и нравственная схема» (здесь и далее перевод наш. – О. Ж.) [9, с.16]. Для определенности выражения авторской мысли конкретный облик явлений в аллегии в той или степени упрощается или деформируется. Поэтому в таком произведении стирается жизненное многообразие эпического романа и создается более или менее искусственный художественный мир. Главным сюжетным событием в философско-аллегорическом романе становится, как правило, не типичная ситуация, а та, которая наилучшим образом иллюстрирует авторские мысли, суждения о бытии человека. Другими словами, сюжет конструируется автором как один из возможных вариантов реализации определенной модели. Например, основу философско-аллегорического романа «Остров пингвинов» А. Франса составило осмысление автором истории и тех путей, которыми должно идти человечество, а также «возможности и целесообразности переустройства социального порядка. Произведение является своеобразным итогом размышлений писателя над судьбами человеческой цивилизации» [10, с. 110]. Так, конфликт в философско-аллегорическом романе в наибольшей степени определяется авторской индивидуальностью, внутриличностным конфликтом писателя, чем в романах, изображающих объективную действительность.

В иносказательном романе потенциально заложено драматическое начало. Например, как пишет М. М. Минц, «роман У. Голдинга “Повелитель мух” – это трагическая аллегория. Писатель понимает человека как существо безмерное и парадоксальное и в злых, и в добрых проявлениях, как сосуществование противоборствующих и непримиримых начал» [11, с. 12].

Для этой жанровой формы характерна объективация различных идей, философских позиций, этических укладов, которые по замыслу автора «оживляются» и сталкиваются в ситуациях, освобожденных от незакономерных частностей. К примеру, А. де Сент-Экзюпери в своих иносказательных произведениях развивал ницшеанскую мысль о том, что цивилизация порождает хаос, разрушение и энтропию, а также то, что цивилизация препятствует свободной самореализации человека [12, с. 66]. В свою очередь, Веркор в философских аллегорических романах («Люди или животные», «Сильва») ставит своеобразные эксперименты, основанные на философских размышлениях о сущности человека, переосмысленных посредством условно-аллегорического восприятия мира. Писателя волнуют вопросы равенства творческих потенциалов человека и природы, степень одновременности их эволюции, возникающей как результат универсальных отношений между индивидами. Философская основа иносказательных романов У. Голдинга носит экзистенциалистский характер, хотя экзистенциализм проявляется в его произведениях не столь открыто и явно, как у французских писателей-модернистов.

В современном философско-аллегорическом романе поднимаются глобальные темы с максимально обобщенным их воплощением: духовный кризис высокоразвитого

общества (возможное вырождение человечества), трагедия одинокого человека в свете некоммуникабельности и разобщенности, крах семьи и потерянное детство. Например, в романе «Сильва» Веркор предсказывает уничтожение человечества, моделируя фантастическую ситуацию: на одной из охот лиса внезапно превращается в девушку, но при этом сохраняет привычки животного. Главный герой романа Альберт Ричвик пытается разобраться во внутренних качествах Сильвы – существа, которое похоже на человека только внешней оболочкой. Автор показывает и обратную ситуацию: как человек опускается до животного состояния. Дочь доктора, Дороти, оказавшись в большом городе, привыкает к наркотикам, начинает вести развратную жизнь, что приводит к деградации молодой женщины до такой степени, что она теряет свой человеческий облик и превращается в животное.

В философско-аллегорическом романе «Змейка» Б. де Бушерона повествуется о нравственном падении и гибели бывших христиан от невыносимых природных условий на одном из островов северной части мира. Автор поднимает проблему экологических катаклизмов, которые в наше время явление почти повседневное. В результате безвинно погибает много людей, а те, кому повезло выжить, остаются без надежды на спасение и восстановление своей прежней жизни. В своих иносказательных романах «Взгляд Медузы», «Дитя Медузы», «Плакальщица пражских улиц» С. Жермен рассматривала вопросы нравственного сознания, жестокости и насилия, совести и вины, искупления и/или возмездия, однако при этом она уклонялась от выводов, предоставляя читателю возможность самому решить, что истинно, а что ложно.

Роман У. Голдинга «Повелитель мух», впоследствии отмеченный Нобелевской премией, является предупреждением о риске самоуничтожения цивилизации вследствие несовершенства природы человека, который, отрицая в себе нравственное начало, способен разрушить сам себя через дисгармоничные взаимоотношения с другим человеком и природой.

Специфические черты героя философско-аллегорического романа

Герой в философско-аллегорическом романе скорее не самоценен, а репрезентативен. В первую очередь он нацелен не на социальное или психологическое правдоподобие, а на выражение авторской идеи. Поскольку одна из главных целей писателя состоит в том, чтобы обобщить события, подать их как модификацию универсально применимой истины, он и в описании персонажей тяготеет к обобщенности. Например, в романе С. Жермен «Взгляд Медузы» автор типизирует образ главного персонажа, показывая в лице Люси Добинье страдания невинных детей от насилия взрослых. «Люси превращается в существо, которое не является ни ребенком, ни взрослым. Она живет в своем вымышленном мире, где реальность переплетена со сказкой и мифом. Неопределенность, которая окружает Люси, узурпирует ее мир фантазий» [13, с. 88]. Подросток стремится защитить себя от угрозы, которую представляет ее сводный брат Фердинанд. Это угроза в аллегорической форме олицетворяет зло, насилие, тоталитаризм.

Основным признаком в определении художественного образа философско-аллегорического произведения являются его моральные качества. Автор, как правило, создает в своем произведении такой конфликт, выход из которого представляется только персонажу с высокими моральными качествами. Прежде чем сделать выбор в пользу добра и гуманизма, герой должен выстрадать его, пройдя через испытания. Например, в романе М. Турнье «Лесной царь» Авель Тиффож во время учебы в коллеже познает множество бед, унижений и несчастий. Уже будучи взрослым человеком, в период фашистской оккупации Авель спасает от неминуемой гибели еврейского мальчика Ефраима, чудом избежавшего смерти в Освенциме: «Подняв голову в последний раз, Тиффож увидел вдали золотую шестиконечную звезду, которая медленно плыла на фоне

иссиня-черного неба. Миссия Тиффожа, а вместе с тем и его жизнь, завершается эрой звездоносной фории» [14, с. 388].

Условность деталей особые сюжетные перипетии, репрезентативный герой – все это объясняется подчиненностью чувственного образа аллегии. По сравнению с «романом эпическим», в философско-аллегорическом произведении возрастает роль дидактики. Однако мораль современного иносказательного романа не дается отдельно, например, как в басне. Она развивается параллельно повествованию, растворяется в нем и поэтому четко выявляемых признаков в самом тексте обычно не имеет. Скорее, одной из отличительных черт аллегорического произведения является ее иносказательный уровень, обязательная для него символика. Символы, благодаря своей обостренной образности, органично связывают оба уровня аллегии: не расслаиваясь, они легко вписываются в конкретное повествование и одновременно указывают на наличие подтекста. К примеру, в своем философско-аллегорическом романе «Элезар, или Источник и куст» М. Турнье придает многочисленным символам религиозный смысл. Христианская символика произведения и многослойная глубина его прочтения должна была вдохновить читателя на решение собственных жизненных проблем в пользу духовного начала. Подобно М. Турнье, С. Жермен также вводит в повествование романа «Плакальщица пражских улиц» аллегорический образ христианского мира. Плакальщица у французской писательницы – это своеобразное выражение Бога, «призма жалости» или «преломление милости Бога» в слезах людей. С. Жермен таким образом стремится подтолкнуть читателя – современного человека – преодолеть злобу и насилие и осознать первичность духовных ценностей.

По той причине, что в философско-аллегорическом романе человек и мир, сознание и бытие постоянно находятся во взаимодействии, это предопределяет специфический характер их раскрытия: изоморфизм микро- и макрокосма, взаимодействие человека, природы и культуры. Новый тип героя, сформированный в иносказательном произведении, влияет на особенности построения системы персонажей. Характеры героев определяются содержательными парадигмами. Универсальная составляющая образа предстает уже как готовая и неизменная, и, таким образом, создается ряд близких, но не тождественных персонажей. Кроме того, социально-исторический признак образа диссонирует с «исконными» прототипами.

К примеру, в романе-притче «Граница» П. Киньяра молодые кавалеры Афонс и Айрес выступают дублерами графа де Жемайт. У киньяровских героев отсутствуют любые личностные признаки. Они настолько похожи друг на друга, что именно сходство, а не дифференциация характеризует их внешность. Причем писатель игнорирует не только внешние характеристики персонажей, но и их психологические портреты.

В философско-аллегорическом романе герой действует от общего к универсальному, выход героя за собственно повествовательные рамки оказывается плотно связанным с временной структурой произведения. Если события начинают приобретать оттенок всеобщности, исчезает «сейчас» и «здесь», реальность углубляется и превращается в символ жизни, ее философское осмысление. Когда в романе «Имя на конце языка» П. Киньяра старый ремесленник рассказывает историю о человеческом легкомыслии и ответственности, время для слушателей практически исчезает. Каждый из них в отдельности проходит мучительный путь извлечения и постижения истины о человеке вообще и о себе в частности.

Особенности хронотопа философско-аллегорического романа

В современном философско-аллегорическом романе модель бытия создается не только благодаря концентрации литературного материала, «сжатого» повествования, специфического образа героя, но и с помощью специфической пространственно-

временной организации. Время и место написания иносказательного произведения в самом тексте определить очень сложно. Иначе произведение, и в частности истина, которая в нем утверждается, утратило бы временную универсальность. Читатель не ощущает движения времени в повествовании, оно направляется в бесконечность. Развитие сюжета осуществляется вне временных рамок. К примеру, в романе С. Жермен «Взгляд Медузы» и Веркора «Сильва» время и место действия условны. Для философско-аллегорического романа характерна экстемпоральность.

Субъективное время героев в современном философско-аллегорическом романе – особенное. В тексте нет традиционных пунктов, по которым исчисляется время: детство, юность, зрелость – в общем, не существует физиологической изменчивости персонажа. Но присутствует внутреннее время героя, которому присущи продолжительность, динамичность, ритмичность. Персонаж живет исключительно в мире своих мыслей, т. к. в конце концов ему суждено сделать свой нравственный выбор.

Так, в романе «Протокол» Ж.-М. Г. Леклезю молодой человек Адам Поло скрывается от людей в заброшенном доме на берегу Средиземного моря. Он восстанавливает в воспоминаниях минувшие события своей жизни, которые являются достаточно запутанными. Свободное течение своих мыслей персонаж прерывает речью перед людьми, которые отдыхают на пляже, безрезультатно пытается изобличить пороки современной технократической цивилизации. В результате Адама Поло помещают в сумасшедший дом. Таким образом, судьба героя символизирует крах человеческих ценностей, конец гуманизма.

Время в иносказательном романе тесно связано с пространством действия, которое является ограниченным рамками какого-либо населенного пункта, острова, квартиры, самолета, но в то же время разомкнутым, т. к. действие может развиваться в любом месте, «повсюду»: в небольшом городе Ороне («Чума» А. Камю), в фамильном замке семейства Ричвиков («Сильва» Веркора), в «городке» («Взгляд Медузы» С. Жермен). Интересно, что хронотоп философско-аллегорического романа «Женщина в песках» Кабо Абэ также отличается большой степенью фантастичности и замкнутости. Песчаная яма, в которую случайно попадает героиня, – это модель мира-плена, в котором Личность превращается в обезличенного раба. Выходя за рамки реальности, автор создает ситуацию, которая служит иносказательным отражением противоречивых отношений человека с современным обществом.

Заключение

Таким образом, философско-аллегорический роман сочетает в себе философскую и художественно-иносказательную парадигмы, их разнохарактерные виды действительности объединяются общими качествами. В основе этой жанровой модификации лежит художественно-философская мысль, оформленная с помощью аллегии и сформированная по образно-понятийным принципам отражения мышления соответствующей эпохи. Основные черты современного философско-аллегорического романа – это универсализм в решении проблем определенной эпохи, ориентация на символическо-аллегорическую форму повествования с ее двуплановостью композиции и системы персонажей, абстрагированностью хронотопа и наличием подтекстовой информации. Аллегория в этой жанровой разновидности часто сочетается с притчевостью и формирует особое мироощущение, способ понимания и художественно-эстетического отражения окружающего мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лихачев, Д. С. Литература – реальность – литература / Д. С. Лихачев. – Л. : Совет. писатель. Ленингр. отд-ние, 1984. – 271 с.
2. Тюпа, В. И. Новелла и аполог / В. И. Тюпа // Русская новелла : Проблемы теории и истории / под ред. В. М. Марковича, В. Шмида. – СПб. : Амфора, 1993. – С. 13–25.
3. Аверинцев, С. С. Риторика и истоки европейской традиции / С. С. Аверинцев. – М. : Яз. рус. культуры, 1996. – С. 367–432.
4. Жирмунский, В. М. Введение в литературоведение / В. М. Жирмунский. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. – 346 с.
5. Бахтин, М. М. Эпос и роман / М. М. Бахтин // О методологии исследования романа / сост. С. Г. Бочаров ; авт. вступ. ст. В. В. Кожин. – СПб. : Азбука, 2000. – 303 с.
6. Затонский, Д. В. Искусство романа и XX век / Д. В. Затонский. – М. : Худож. лит., 1973. – 218 с.
7. Влодавская, И. В. Поэтика английского романа воспитания XX века : Типология жанра / И. В. Влодавская. – Киев : Вища шк., 1983. – 380 с.
8. Зинде, М. М. Творчество Уильяма Голдинга: к проблеме философского аллегорического романа : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.05 / М. М. Зинде. – М., 1979. – 15 с.
9. Vandendorpe, Ch. Allégorie et interprétation / Ch. Vandendorpe // Poétique. – № 117, février 1999. – P. 75–94.
10. Жилевич, О. Ф. / Концепция «сжатой спирали» в философско-аллегорическом романе А. Франса «Остров пингвинов» / О. Ф. Жилевич // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. гуманитар. наук. – 2018. – № 10. – С. 109–114.
11. Минц, Б. А. Роман Уильяма Голдинга «Повелитель мух» как образец английской философско-аллегорической прозы : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.05 / Б. Минц. – Л., 1988. – 16 с.
12. Жилевич, О. Ф. Философско-аллегорическая проза А. де Сент-Экзюпери: специфические черты / О. Ф. Жилевич // Журн. Белорус. гос. ун-та. Филология. – 2019. – № 1. – С. 65–71.
13. Germain, S. L'Enfant Méduse / S. Germain. – Paris : Gallimard, 1991. – 290 p.
14. Tournier, M. Le Roi des aulnes / M. Tournier. – Paris : Gallimard, 1970. – 395 p.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 02.05.2019

Jilevich O. F. Modern Philosophical-Allegorical Novel: Genre Features

The article considers the philosophical-allegorical novel as a genre variety of the modern novel. Conceptual, content and formal-structural aspects of the allegorical works of foreign writers are analyzed. The role of synthesis of philosophical and art-allegorical principles in this genre variety is revealed. It is argued that the basis of the philosophical-allegorical novel is artistic-philosophical thought, framed with the help of allegory, and formed according to figurative and conceptual principles of reflection of the thinking of the corresponding era. Its main features are revealed: universalism in solving problems, deindividuation of the hero, orientation to the symbolic-allegorical form of narration, abstraction of the chronotope.

УДК 821.161.3.82-4+821.112.2.82-1

А. Л. Батурына*аспірант каф. беларускай літаратуры**Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Францыска Скарыны**e-mail: elbaturina@tut.by***ТЭМА МУЗЫКІ Ў ЛІТАРАТУРЫ РАМАНТЫЗМУ
(НА МАТЭРЫЯЛЕ ПАЭТЫЧНЫХ І ПУБЛІЦЫСТЫЧНЫХ ТВОРАЎ
Я. ЧАЧОТА І ГЕЙДЭЛЬБЕРГСКИХ РАМАНТЫКАЎ)**

Аналізуюцца тэарэтычныя творы А. фон Арніма і Яна Чачота, якія датычацца народнай песеннай традыцыі, падкрэсліваецца ўласцівае для рамантыкаў імкненне пераадолець праз мастацтва раскол паміж адукаванай і неадукаванай часткамі грамадства, спалучыць разрозненыя сегменты нацыянальнай культуры ў адзіную моцную плынь. Вылучаюцца агульнае і адметнае ў падыходзе да фальклорнага матэрыялу ў зборніках «Чароўны рог хлопчыка» А. фон Арніма і К. Брэнтана і «Сялянскіх песень з-над Нёмана і Дзвіны» Яна Чачота. Вызначаецца ўплыў рамантычнага светапогляду на дзейнасць Яна Чачота на навуковым аналізе асаблівасцей беларускай («крывіцкай») мовы.

Асноўнай унутранай тэмай рамантызму з’яўляецца вытварэнне жыцця, жыцця як бесперапыннага творчага руху. Рамантыкі, якія былі ўважлівыя да ўсіх тыпаў мастацтва, вышэй за ўсё ставілі музыку, у якой бачылі найбольш поўнае выражэнне духоўнага. «Жыццё з яго таемным паступальным рухам у рэчах, у целах рамантыкі называлі музыкай. Незвычайны культ музыкі ў рамантыкаў тым і абумоўлены: музыка выказвае быццё самога быцця, жыццё самога жыцця, ледзь не супадае з імі. Таямніца жыцця, наколькі ні былі б мы ад яе далёкія ў нашай жыццёвай практыцы, ужо даступная нам праз музыку», – так характарызаваў рамантычнае стаўленне да музыкі Н. Бяркоўскі [1, с. 21]. Сапраўдны культ музыкі існуе ў творы Вакенродэра «Адметнае музычнае жыццё кампазітара Ёозэфа Берглінгера» (1769). Музыка, пясняр – традыцыйны персанаж рамантычных твораў: дастаткова згадаць Лайдака Айхендорфа (навелла «З жыцця аднаго лайдака», 1826), Кавалера Глюка (навелла «Кавалер Глюк», 1808), Крэйслера (раман «Жыццёвыя погляды ката Мура», 1819–1821) Гофмана ці таленавітага музыкуцымбаліста карчмара Янкеля, персанажа з паэмы «Пан Тадэвуш» (1834) А. Міцкевіча.

У літаратуры, згодна з філасофіяй мастацтва Шэлінга, музыцы адпавядае лірычная паэзія. Лірыка ў параўнанні з іншымі відамі паэзіі больш непасрэдна вынікае са стану душы паэта. У лірыцы, як і ў музычным творы, пераважае толькі адзіны тон, асноўнае пачуццё, а астатнія выступаюць як адрозненні асноўнага тону. Блізкасць музыкі і лірыкі, імкненне да сінтэзу розных тыпаў мастацтва робіць спалучэнне музыкі і лірычнай паэзіі – песню – адным з улюбёных жанраў рамантызму. Гейдэльбергскі рамантызм адкрыў для шырокай публікі скарбніцу народнай песні, і ніводны паэт-рамантык пасля з’яўлення зборніка нямецкіх песень і паданняў у трох частках «*Des Knaben Wunderhorn*» ‘Чароўны рог хлопчыка’ не пазбег уплыву фальклорных песенных традыцый на сваю творчасць.

«Чароўны рог хлопчыка» быў выдадзены А. фон Арнімам і К. Брэнтана ў 1806–1808 гг. Да першай часткі А. фон Арнім (1804–1805) далучыў артыкул «*Von Volksliedern*» (‘Аб народных песнях’), дзе разважаў аб іх выдатных якасцях і велізарным значэнні для нацыі. Народная песня, паводле Арніма, гэта песня, якая выконвацца ў розных колах грамадства – ад сялянства да студэнцтва ці вайскоўцаў. Яна звычайна спалучае выдатную мелодыю і напоўнены зместам тэкст. У мінулым народная песня заўсёды

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

суправаджала агульнанародную дзейнасць («*Volkstätigkeit*»). Сапраўдная народная песня павінна адпавядаць унутранай сутнасці народу і не патрабаваць ад спевака нейкай спецыяльнай падрыхтоўкі. Наогул Арнім вельмі крытычна ўспрымаў «навуковы падыход» да песні і лічыў, што «вучоная» апрацоўка песні губіць яе. (У якасці доказу ён параўноўвае заняпад валійскай песні, нягледзячы на існаванне цэлых школ спеваў, і росквіт сапраўды народнай шатландскай песні.) Прычыну гэтага ён бачыў у спробах па-лепшыць, акультурыць нямецкую песню з дапамогай іншаземных вонкавых формаў, прынесены з Італіі. Такім чынам, Арнім працягвае пачатую яшчэ Гердэрам і разгорнутую раннімі рамантыкамі дыскусію з прыхільнікамі класіцыстычнага, нарматыўнага мастацтва. Не ставячы пад сумненне дасягненні італьянскай музычнай культуры, ён лічыў спробы іх пераносу ў іншыя краіны марнымі. Паводле Арніма, элітарнае мастацтва для вузкіх адукаваных колаў – мёртвае мастацтва.

Арнім быў занепакоены знікненнем традыцыйнай старой народнай песні ў Германіі. Народная песня спалучае нацыю, і, калі яна памірае, як у многіх краінах Еўропы (у Англіі, Францыі і нават Італіі), гэта вядзе да адарванасці народу ад сваіх каранёў і спрыяе рэвалюцыйным бурям у краіне: «*Neues musste dem Neuen folgen... So war einmal einer leichtfertigen Art von Liedern zum Volke Bahn gemacht, die nie Volkslieder werden konnten. In diesem Wirbelwind des Neuen... waren auch in Frankreich (schon vor der Revolution, die dadurch vielleicht erst möglich wurde), fast alle Volkslieder erloschen, noch jetzt sind sie arm daran, was soll sie an das binden, was ihnen als Volk festdauernd?*» [2, с. 429]. 'Новае рушыла ўслед за новым. ...І так аднойчы да народа трапілі беззмястоўныя песні, якія ніколі не маглі зрабіцца народнымі. У гэтай віхуры новага... таксама і ў Францыі зніклі амаль што ўсе народныя песні (яшчэ да Рэвалюцыі, якая, мабыць, толькі з гэтай прычыны зрабілася магчымай), яшчэ і зараз яны бедныя песнямі. Што можа звязаць іх з тым, што вечнае для іх як для народа?'

Асноўнай мэтай стварэння зборніка «Чароўны рог хлопчыка» было жаданне аўтараў вярнуць народу песні, якія той страціў на працягу апошніх стагоддзяў, што павінна было прывесці да абуджэння творчых сіл у народзе і стварэння новага, жывога, сапраўды нацыянальнага мастацтва, якое будзе падмуркам да пабудовы новай нямецкай нацыі: «*Wir wollen allen alles wiedergeben, was im vieljährigen Fortrollen seine Damantfestigkeit bewährt... alle Fugen und Ausschnitte hat zu dem allgemeinen Denkmale des größten neueren Volkes, des Deutschen... Es gibt eine Zukunft und eine Vergangenheit des Geistes, wie es eine Gegenwart des Geistes gibt, und ohne jene, wer hat diese?*» [2, с. 465]. 'Мы жадаем усім аддаць назад усё, што за доўгія гады вандравання даказала сваю дзіямантавую трываласць... (што) па сваёй форме падыходзіць да агульнага помніка найвялікшаму з новых народаў, нямецкаму... Існуюць будучыня і мінулае духу, таксама як і ягонае цяперашняе, і без тых, хто мае гэтае?'

У артыкуле Арнім згадаў сваё падарожжа на караблі (плывучым кірмашы) уніз па Рэйне, сваё захапленне народнымі песнямі, якія ён пачуў тады ад вандруючых спевакоў (менавіта з гэтага падарожжа пачынаецца «міф аб Рэйне», ствараецца вобраз рамантычнай ракі, якая яднае нямецкую нацыю). Але насамрэч большасць песеннага матэрыялу была сабраная Арнімам і Брэнтана не падчас рамантычных вандровак па мястэчках і вёсках Нямецчыны, а праз пільную працу з пісьмовымі крыніцамі – выданнямі мінулых часоў. Арнім і Брэнтана ставілі мастацкую якасць твора вышэй за яго аўтэнтычнасць і таму, не вагаючыся, перапрацоўвалі старыя тэксты. Яны таксама далучалі ў «Чароўны рог хлопчыка» свае асабістыя вершы, найбольш вядомым з якіх уяўляецца балада аб рэйнскай чараўніцы – Ларэлеі «*Zu Bacharach am Rheine*» 'На Рэйне ля Бахараха' (1801). Гісторыя Ларэлеі, вобраз якой зрабіўся адным з найлепшых распазнавальных сімвалаў нямецкага рамантызму, была цалкам створана фантазіяй Брэнтана, заінтрыгаванага гучным імем скалы пад назвай Лорэ Леі і яе маляўнічай лакацыяй: у тым месцы

на Рэйне моцная плынь і скалісты бераг ракі сапраўды былі прычынай шматлікіх караблекрушэнняў. Рамантычны міф аб чараўніцы, якая цудоўным спевам заваблівала мараплаўцаў на скалы, нібы сірэны ў старажытнагрэчаскай міфалогіі, атрымаў мноства мастацкіх увасабленняў, найбольш вядомым з якіх з'яўляецца «Ларэля» Генрыха Гейнэ (*«Ich weiß nicht, was soll es bedeuten...»* 'Ня ведаю, што гэта значыць...', 1823–1824). Ад крытычных нападкаў і папрокаў у празмернай вольнасці пры падрыхтоўцы матэрыялу аўтараў абараніў сам Гётэ, які лічыў правамоцнай апрацоўку народных песень. Дарэчы, менавіта паэзію Гётэ гейдэльбергцы шанавалі як прыклад пераўтварэння аўтарскай паэзіі ў сапраўды народную, аб чым сведчыла шырокая папулярнасць шматлікіх песень на яго вершы (з найбольш вядомых – *«Es war ein König in Thule»* 'Жыў кароль у Туле', *«Kennst du das Land, wo die Zitronen blühen?»* 'Ці ведаеш ты краіну, дзе квітнеюць лімоны?').

Зборнік «Чароўны рог хлопчыка» распачаў традыцыю збору і сістэматызацыі народнай песні ў многіх еўрапейскіх краінах (аналагічную ролю адыграла праца братоў Грым у дачыненні да казкі). У літаратуры Беларусі першым па гэтым шляху крочыў славыты філамат Ян Чачот. Песня суправаджала паэта на працягу ўсяго яго творчага жыцця. Для філамацкіх урачыстасцей на беларускай мове была напісана папулярная студэнцкая песня «Ды пакіньце ж горла драць...». Шматлікія лірычныя вершы віленскага перыяду прысвячаліся Зосі Малеўскай, музе паэта, і клаліся на музыку, часта народную, «каб прыемныя мелодыі народных песень сталі сваімі для вышэйшага класа» [3, с. 206]. Яго песні спяваліся не толькі ў сяброўскім коле. Так, песня «Праснічка» на музыку Станіслава Манюшкі была ў XIX ст. адной з найбольш папулярных у Польшчы, не забытая яна і сёння [3, с. 324].

Яшчэ ў філамацкі час у Чачота, які ведаў аб існаванні фальклорных песенных зборнікаў у суседзяў («У іншых краінах такія зборы добра, з любоўю выкананы» [3, с. 206]), з'явіліся думкі аб неабходнасці збору народнай песні: «Гэтыя песні, якія вызначаюцца сваёй наіўнасцю, прастатой і прыгажосцю, здолелі б неяк паказаць апрача сваёй прывабнасці нешта большае: характар, звычаі і норавы краю, дзе яны спяваюцца» [3, с. 206]. Ён здолеў здзейсніць гэтыя планы толькі ў апошні перыяд свайго жыцця, падрыхтаваўшы шэсць фальклорных зборнікаў беларускіх народных песень «з-над Нёмана і Дзвіны» (1837–1846). Аналіз гэтых зборнікаў дазваляе прасачыць эвалюцыю поглядаў Яна Чачота на значэнне беларускага («крывіцкага») песеннага скарба: зборнік «Сялянскія песні з-над Нёмана» (1837) быў створаны з мэтай «павялічыць тую ўзаемную прыхільнасць пана і селяніна, ад якой так многа залежыць» [3, с. 209]. Чачот бачыў магчымасць праз сялянскія песні зазірнуць у душу сялянства, убачыць у іх паўнапраўных людзей. Таму Чачот перакладае песні, заўважаючы, што «не ўсюды я вельмі трымаўся арыгінала» [3, с. 209]. Ёсць «мы» – вышэйшы клас і «яны» – сяляне, і Чачот у духу асветніцтва ўскладае на першых абавязак клапаціцца аб апошніх. Але далей Чачот усё бліжэй да пазіцыі гейдэльбергскіх рамантыкаў з іх імкненнем аб'яднаць грамадства з дапамогай мастацтва. У 1844 г. у прадмове да «Сялянскіх песень з-над Нёмана і Дзвіны» ён разважае аб агульнай культуры сялянства і панства мінулых часоў: «Паэзія, якую мы называем сёння гміннай, простанароднай, была некалі агульнай для ўсіх нашых продкаў... Паддаўшыся ўплыву суседніх плямён і цывілізацый Еўропы, мы самі змяніліся хутчэй, чым яны; а таму і забылі мы тыя песні» [3, с. 213]. Чачот адзначае сувязь народнай дзейнасці і народнай песні – песні суправаджаюць як свята, так і працу; ён захапляецца глыбокім сэнсам народных песень у спалучэнні са сцісласцю, што значна адрознівае іх ад «залішне напоўненых разумнымі разважанымі» [3, с. 213] тагачасных твораў. Аўтар, як у свой час гейдэльбергскія рамантыкі, чэрпае натхненне з крыніцы фальклору і адначасова спадзяецца, што яго песні знойдуць шлях да народу: «Я быў бы шчаслівы, каб гэтыя вясковыя песні прычыніліся да весялейшага абходу дажына

і Купалы» [3, с. 211], – адзначаў аўтар яшчэ раней пры выданні ў 1844 г. «Сялянскіх песень з-над Дзвіны». Імкненне пераадолець раскол паміж адукаванай і неадукаванай часткай грамадства, спалучыць разрозненыя сегменты нацыянальнай культуры ў адзіную моцную плынь належала да галоўных намаганняў рамантыкаў. Лагічным развіццём у рэалізацыі рамантычнага светапогляду Чачота стаў зборнік 1844 г. «Сялянскія песні з-над Нёмана і Дзвіны з далучэннем іх арыгіналаў на славяна-крывіцкай мове», у якім побач з перакладзенымі з’яўляюцца арыгінальныя «крывіцкія» песні, а таксама ўласныя сялянскія песні. Складаючы апошнія, цалкам вытрыманыя ў фальклорнай стылістыцы, Чачот імкнецца палепшыць норавы сялян, адвучыць іх ад загубы п’янства. Дарэчы, у магчымасці песень паляпшаць норавы верылі з даўніх часоў: Арнім у сваім артыкуле цытуе аднаго з укладальнікаў песенных зборнікаў XVI ст.: «*Durch welches [Singen] denn viel unnützes Geschwätz, unflätisch Zutrinken, darzu zänkisch und haderisch spielen und andere Lasten möget verhindert werden*» ‘Праз гэта [спевы] магчыма пераадолець марную балбатню, агіднае п’янства, таксама гульні са сваркамі і бойкамі’ [2, с. 430].

У 1842–1844 гг. Чачот звяртаецца да гісторыі Літвы і стварае цыкл «Спевы пра даўніх ліцвінаў да 1434 г.». Ён выкарыстоўвае даступныя яму гістарычныя крыніцы – «Хроніку польскай, літоўскай, жамойцкай і ўсяе Русі» Мацея Стрыйкоўскага і дзевяцітомную «Гісторыю літоўскага народа» Тэадора Нарбута. Гэта праца была накіравана на вяртанне народу гістарычнай памяці, каб з яе дапамогай адраджаць нацыянальнае імкненне і дзеянне, а форма твораў, абраная аўтарам, цалкам адпавядала поглядам рамантыкаў на ролю і магчымасці песні. Нягледзячы на ўласцівае яго творчасці маралізатарства, Чачот позняга перыяду далёкі ад асветніцкага касмапалітызму, ён спадзяецца, што «абуджэнне еўрапейскіх народаў не дасць ім згубіцца ў гісторыі, зліцца ў нейкую адну супольнасць. Кожны з іх шукае ў попеле мінуўшчыны сваю славу, свае асаблівасці, даказвае, што і ён заслугоўвае пашаны з боку іншых народаў. Дык няхай жа ні ў кога не выкліча незадаволенасці, калі і ліцвін успомніць сваю даўнюю славу, каб сціпла, па-хрысціянску раскажаць пра яе» [3, с. 151–152].

У «Спевах» Чачот звяртаецца да вобразаў рэальных асоб – Міндоўга, Гедыміна, Альгерда і інш., а для сюжэту выкарыстоўвае яркія паданні і легенды – заснаванне Вільні, Камянца, забойства Кейстута, вызваленне Вітаўта яго жонкай. Аўтар не цураецца апісваць жорсткасць тагачасных нораваў, але тлумачыць яе паганствам ліцвінаў, як у вершы «Альдона, Гедымінава дачка. 1325 г.»:

Гарады гараць і сёлы,
Там хапаюць бранак, бранцаў.
Крык ляціць праз горы-долы –
Хто стрымае нас, паганцаў? [3, с. 162].

Праз дэталёвае апісанне пахавальнага абраду ў спеве «Свінтарог Утанэсавіч» ён спрабуе перадаць атмасферу сівой мінуўшчыны. У сваім імкненні ўвасабіць былое ў канкрэтных мастацкіх вобразах ён сугучны з гайдэльбергскімі рамантыкамі. Калі ў класіцызме гістарычныя матывы выкарыстоўваліся як матэрыял для ўвасаблення пэўных ідэй, а ў йенскім рамантызме Сярэднявечча паўстала як ідэальная краіна мрояў, страчаны Залаты век, то ў больш познія перыяды рамантыкі актуалізавалі падзеі мінулага, у іх творах гістарычны пачатак не быў абмежаваны роляй фону, прысутнічала рэфлексія пэўных гістарычных падзей.

Адным з вядучых матываў «Спеваў пра даўніх ліцвінаў» з’яўляецца ўзаемадзеянне паганства і хрысціянства пры фарміраванні ліцвінскай ментальнасці. Чачот – шчыры хрысціянін, але ён не ідэалізуе цёмныя старонкі хрысціянізацыі краіны. Так, у вершы «Віцень, Вялікі князь Літоўскі. 1283–1315 г.» ён піша:

Вера наша, хрысціянства!
 шмат ты ран крываваых мела,
 Покуль сэрцы ўсе ў паганскай
 У Літве заняць здалела.
 Бо цябе, што ўсім вяртаеш
 Дабрыню, любоў, спагаду,
 Прышчапіць Літве хацелі
 Праз пажары, кроў і здраду [3, с. 158].

Для аўтара паганства і хрысціянства – дзве сілы, якія сфарміравалі асновы літвінскай самасвядомасці. У творы «Ягайла і Ядзвіга. 1386 г.» ён услаўляе мужнасць і любоў да свабоды паганскай Літвы, але падкрэслівае, што прыняцце хрысціянства ўлагодніла норавы, паказала шлях да міру і гуманізму:

У Літве – быць веры яснай!
 Людзі ўсе палагаднеюць.
 А яшчэ тут Бог паможа
 Зерне добрага пасеяць [3, с. 174].

У гейдэльбергскім рамантызме, у параўнанні з раннім і познім – гофманаўскім – перыядам, найбольш выразна прасочваецца сувязь з традыцыйным хрысціянствам, у асаблівасці каталіцтвам. Апошняе прываблівала рамантыкаў як унутраным зместам, так і знешнім характам набажэнства, інтэграцыяй музыкі, жывапісу, скульптуры і архітэктуры для ўвасаблення вобразу Царства Нябеснага на зямлі. У перыяд пасля заканчэння напалеонаўскіх войнаў многія рамантыкі не толькі звяртаюцца да хрысціянства ў сваёй творчасці, але робяцца прапагандыстамі каталіцтва, актыўна ўдзельнічаюць у жыцці касцёла (К. Брэнтана, Й. Гёррэс). Ф. Шлегель, адзін з галоўных родапачынальнікаў рамантызму, нават перайшоў з пратэстанцтва ў каталіцтва.

«Сялянскія песні з-над Нёмана і Дзвіны, некаторыя прыказкі і ідыёмы на славяна-крывіцкай мове, з учыненымі над ёй назіраннямі» (1846) найбольш выразна дэманструе блізкасць поглядаў Яна Чачота да пазіцыі гейдэльбергскіх рамантыкаў. Ён не толькі друкуе каля 100 песень на «славяна-крывіцкай» – беларускай мове, але і робіць спробу навуковага аналізу асаблівасцей гаворкі, «на якой на нашай памяці любілі размаўляць паміж сабой старыя паны... на якой дагэтуль гавораць паны і аканомы з сялянамі, на якой пісалі ў нас некалі афіцыйныя акты» [3, с. 216]. Такім чынам, ён крочыць шляхам нямецкіх рамантыкаў, якія зразумелі патэнцыял мовы ў справе ўтварэння нацыі.

Мова адыграла выключную ролю ў вылучэнні нямецкага нацыянальнага канцэпту, мова зрабілася асноўным фактарам, які аб'яднаў лапікавую коўдру нямецкіх княстваў і каралеўстваў. Напярэдадні Бітвы народаў пад Лейпцыгам у 1813 г. Эрнст Морыц Арндт напісаў верш «*Des Deutschen Vaterland*» 'Айчына немца', які быў пакладзены на музыку ў 1815 г. і зрабіўся бадай што найбольш вядомай нямецкай патрыятычнай песняй XIX ст.:

*Was ist des Deutschen Vaterland?
 So nenne endlich mir das Land!
 So weit die deutsche Zunge klingt
 und Gott im Himmel Lieder singt,
 das soll es sein!* [4].

Што ёсць Айчына немца?
 Назаві мне краіну!
 Яна павінна быць
 На ўсім прасторы, дзе гучыць нямецкая мова,
 Дзе Бог на небе спявае песні (даслоўны пераклад наш. – А. Б.).

Менавіта гейдэльбергскія рамантыкі заклікалі адмовіцца ад зняважлівага стаўлення да роднай мовы: «*Denkt auch daran, dass es gar nichts sagt, fremde Sprachen melodischer zu nennen, als dass ihr unfähig seid und unwürdig der euern*» 'Падумайце: калі вы называеце іншыя мовы больш меладычнымі, чым ваша, гэта сведчыць толькі аб тым, што вы не валодаеце ўласнай [мовай] і ня вартыя яе [2, с. 434]. Складаючы зборнік «Чароўны рог хлопчыка», Арнім і Брэнтана імкнуліся захаваць дыялектныя асаблівасці народных твораў, паколькі лічылі музычнасць мовы часткай песеннай мелодыкі. Паводле Арніма, дыялекты ўзбагачаюць агульнагерманскую мову, робяць яе гнуткай і выразнай; у вышэй узгаданым артыкуле Арнім неаднаразова падкрэслівае творчы патэнцыял жывой паўсядзённай мовы ў параўнанні з занадта «вучонай», пазбаўленай сувязі з шырокімі народнымі моўнымі пластамі.

Параўнальны аналіз паэтычных і публіцыстычных твораў Я. Чачота і гейдэльбергскіх рамантыкаў дазваляе вылучыць шэраг агульных рыс. Тэма музыкі займае важнае месца ў іх творчасці, паколькі, з аднаго боку, увасабляе галоўны рамантычны прыцып тварэння жыцця, а з другога боку музыка і спевы лягчэй, чым іншыя віды мастацтва, знаходзяць шлях да шырокіх колаў публікі і маюць магчымасць непасрэдна ўплываць на светаўспрыманне людзей. Народныя спевы разглядаюцца як носьбіты народнага духу, скарбніцы непарушаных цывілізацый маральных і эстэтычных каштоўнасцей. Цікава, да народных спеваў абуджае даследчыцкі інтарэс да асаблівасцей народнай мовы. Рухаючыся шляхам, вызначаным гейдэльбергскай рамантычнай школай, Ян Чачот пераадоўвае абмежаванні Асветніцтва, пад моцным уплывам якога знаходзіўся, і вылучае тэму напрамкі, якімі далей будзе развівацца беларуская рамантычная літаратурная плынь.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Берковский, Н. Я. Романтизм в Германии / Н. Я. Берковский – СПб. : Азбука-классика, 2001. – 512 с.
2. Arnim, L. A. von. Von Volksliedern / L. A. von Arnim // Des Knaben Wunderhorn. Alte deutsche Lieder : in 3 Bänden / L. A. von Arnim, C. Brentano. – Heidelberg : Frankfurt : Mohr und Zimmer, 1806. – Bd. 1. – S. 425–464.
3. Чачот, Я. Выбраныя творы / Я. Чачот ; уклад, пер. з пол., прадм. і камент. К. Цвіркі. – Мінск : Беларус. кнігазбор, 1996. – 374 с.
4. Arndt, E. M. Des Deutschen Vaterland [Digitale Bibliothek] / E. M. Arndt // Projekt Gutenberg. – URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/gedichte-9566/30>. – Abgerufen: 26.02.2019.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.04.2019

Baturyna E. L. Music in Romanticism Literature (Based on Poetry and Publicistic Works by Jan Czaczot and Heidelberg Romantics)

The author has analyzed the articles by Achim von Arnim and Jan Czaczot on folk song tradition, stressing their romantic striving to bridge the gap between the educated and uneducated parts of the society through art, to consolidate different segments of the national culture into one powerful stream. The article clarifies similarities and differences in the approach to folk poetry in «The Boy's Magic Horn» by A. von Arnim and C. Brentano, and «Peasant Songs from the Upper Reaches of the Neman and the Dvina» by Jan Czaczot. The influence of Romanticism on Czaczot's studies of the Belarusian («slawiano-krewickq») language is determined.

УДК 821.161.3

А. С. Кавалюк

*канд. філал. навук, дац. каф. беларускай філалогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна
e-mail: bellingsv@brsu.brest.by*

ПРОЗА ІВАНА ШАМЯКІНА 1970-х гг.: ЖАНРАВА-СТЫЛЁВАЯ СПЕЦЫФІКА, КАНКРЭТНА-ГІСТАРЫЧНЫ І АКСІЯЛАГІЧНЫ ЗМЕСТ

Выяўляецца эвалюцыя творчасці Івана Шамякіна ў 1970-я гг., даследуецца жанрава-стылёвая спецыфіка апавесцей «Шлюбная ноч», «Гандлярка і паэт», рамана «Вазьму твой боль», вызначаецца канкрэтна-гістарычны і аксіялагічны змест твораў, асэнсоўваецца духоўны свет герояў, носьбітаў аўтарскага ідэалу і антыідэалу.

У 1970-я гг. адбывалася далейшая эвалюцыя творчасці І. Шамякіна. У гэты час ён стварае драматургічныя творы «Экзамен на восень» (1973), «І змоўклі птушкі» (1976), але прызначаннем пісьменніка па-ранейшаму застаецца проза. І. Шамякіным напісаны кінааповесць «Эшалон прайшоў» (1970), апавесці «Лёс майго земляка» (1970), «Браняпоезд “Таварыш Ленін”» (1970), «Шлюбная ноч» (1974), «Гандлярка і паэт» (1975), раманы «Атланты і карыятыды» (1974), «Вазьму твой боль» (1979) і інш. Творы сведчаць пра творчую актыўнасць пісьменніка, жанравую разнастайнасць яго прозы. Хоць крытыка і называе І. Шамякіна даследчыкам сучаснасці (ёй прысвечаны ў гэты перыяд раманы «Атланты і карыятыды»), аднак на пачатку 1970-х гг. пісьменнік аддае перавагу рэвалюцыйнай тэматыцы (апавесці «Лёс майго земляка», «Браняпоезд “Таварыш Ленін”», «Эшалон у Германію»), а пазней мастакоўскі позірк канцэнтруецца на ваеннай тэме (апавесці «Шлюбная ноч», «Гандлярка і паэт»). У рамана «Вазьму твой боль» сучаснасць і ваенныя падзеі пераплятаюцца. Ёсць падставы гаварыць пра шырыню тэматычнага дыяпазону прозы І. Шамякіна 1970-х гг.

Жанрава-стылёвую спецыфіку яго твораў дадзенага перыяду асэнсоўвала В. Локун, аўтар раздзела па творчасці І. Шамякіна ў акадэмічным выданні «Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя». Стылёвай дамінантай апавесці «Шлюбная ноч» літаратуразнаўца лічыла пераплаценне рэалістычнага, будзённа-побытавага з рамантычным: «Пісьменнік зноў вяртаецца да распрацоўкі лірыка-рамантычнага накірунку беларускай савецкай прозы» [1, с. 614]. Звярнула ўвагу даследчыца на тое, што рамантызм «Шлюбнай ночы» мае некалькі іншую прыроду ў параўнанні з творамі пісьменніка 1940–50-х гг. Умоўна гэтую форму адлюстравання рэчаіснасці В. Локун абазначыла як «трагічны рамантызм». Дзякуючы яму І. Шамякін здолеў сцвердзіць ненатуральнасць стану жанчыны на вайне, якая ўсклала на слабы пол неўласцівыя яго гендэрнаму прадвызначэнню функцыі. Літаратуразнаўца заўважыла, што «прырода рамантычнага “Гандляркі” была, па сутнасці, абстрактна-нежыццёвай, “кніжнай”, аб чым сведчыць вобраз Алеся Шпака, у той час як рамантызм Таісы Міхайлаўны – зямны, “рэальны” – гэта найперш лірычная мара, узнёслае памкненне да незнаёмага прыгожага жыцця» [1, с. 618].

Наватарства апавесці «Гандлярка і паэт» бачыцца даследчыкам у тым, што галоўнай гераіняй твора з’яўляецца нетыповы для савецкай літаратуры персанаж – гандлярка з Камароўкі. І хоць менавіта за гэта крытыкі дакаралі пісьменніка, вобраз Вольгі Ляновіч сёння лічыцца несумненнай знаходкай І. Шамякіна. Па задуме, як прызнаваўся пазней сам аўтар, ён не меў намеру вылучыць Гандлярку на першы план, першым павінен быў заставацца Паэт [1, с. 615]. У апавесці «Слаўся, Марыя!», згадваючы гісторыю стварэння «Гандляркі», І. Шамякін апавядаў, як адмовіўся ад намеру напісаць твор пра мінскае падполле і вырашыў: «*Лёс жанчыны – во аснова! Незвычайнай жанчыны-*

гандляркі! У той час станоўчая герайня – гандлярка! Жях! Калі “Гандлярка і паэт” была вылучана на Дзяржаўную прэмію, трое маіх сяброў паехалі ў Маскву на савет па беларускай літаратуры і... завалілі аповесць менавіта па гэтых матывах: каго аўтар выводзіць у герайні падполля – гандлярку! Быццам ад таго, што Вольга гандлявала на Камароўцы сваёй гароднінай, яна страціла свае чалавечыя і жаночыя якасці» [4, с. 258–259]. Письменнік прызнаваўся: «Знаходзячыся, як і іншыя, у палоне дагматаў, і ідэалагічных, і літаратурных пісаў Вольгу з пэўнай насцярогай» [4, с. 259]. У гэтым вобразе мастаку слова ўдалося выявіць супярэчлівую і адначасова цэласную асобу.

В. Локун лічыла, што жывому і рэальнаму вобразу Гандляркі па ступені мастацкай дасканаласці значна ўступае «заідэалагізаваны, маральна прасталінейны» [1, с. 615] вобраз Алесь Шпака. Нам гэтая выснова даследчыцы падаецца занадта катэгарычнай. Літаратуразнаўца, мабыць, не ўлічыла той факт, што юны паэт у аповесці І. Шамякіна з’яўляецца адным з прадстаўнікоў маладога пакалення савецкіх людзей, якое ў першыя гады савецкай улады сапраўды аказалася найбольш ідэалагічна апрацаваным, таму ў час вайны вызначалася надзвычайным гераізмам. Аднак, паводле аўтарскай задумы, Алесь Шпак з’яўляецца не толькі рупарам савецкіх ідэалагем. Гэты вобраз больш шматгранны і неадназначны. Пры ўсёй сваёй ідэянай запраграмаванасці (акрыяўшы пасля лагера, ён рыхтуе сябе да барацьбы, крытыкуе Вольгу за гандлярства і несвядомасць), юнак не страціў дабрыні, чалавечнасці, спагадлівасці, удзячнасці. Яго гераічная пафаснасць, крытыканства ўспрымаюцца як праяўленне юначага максімалізму, уласцівага людзям маладога веку (героя ўсяго дваццаць гадоў!). І калі б Алесь быў тыповым прадстаўніком заідэалагізаванага пакалення, то наўрад ці трэсла б яго ў ліхаманцы пасля забойства немца і, не сумняваючыся, забіў бы ён знаёмага паліцая. І. Шамякін жа паказвае, што такое заданне падпольнай арганізацыі выводзіць героя са стану душэўнай раўнавагі, пазбаўляе спакою, юнак перажывае страх, пакутуе, што не здольны на змаганне, да якога сябе рыхтаваў.

Паэт-рамантык, выхаваны маці-настаўніцай на ўзорах класічнай дасавецкай літаратуры, мае надзвычай тонкую, цнатлівую душу, прытрымліваецца маральна-этычных нормаў чалавечых узаемаадносін. Ён вельмі адказна ставіцца да свайго знаходжання ў хаце Ляновічаў, адчувае віну перад мужам Вольгі. Калі яна безаглядная ў каханні, то хлопец увесь час дакарае сябе, «ці мае ён права цяпер кахаць, звязваць свой лёс з жанчынай, ды яшчэ з такой – замужняй і... з такімі поглядамі» [3, с. 449].

Праблема «ці мае чалавек права на каханне падчас вайны» закранаецца пісьменнікам і ў аповесці «Шлюбная ноч» і ў рамане «Вазьму твой боль». Сваё мастакоўскае разуменне праблемы праявіў фармулюючы ў «Гандлярцы...» наступным чынам: «У гэтым, відаць, наша сіла, што мы, ненавідзячы... ворага ненавідзячы, можам любіць» [3, с. 495].

Письменнік невыпадкова падкрэслівае розніцу ва ўзросце Гандляркі і Паэта. У сцэне, калі Вольга прызнаецца хлопцу ў каханні, ён параўноўваецца са збянтэжаным сямікласнікам, які не ведаў, як сябе паводзіць у такой сітуацыі. Жадаючы праявіць характар, імкнучыся заставацца мужчынам і не растаць ад пацалункаў, Алесь стараецца не пакрыўдзіць і не абразіць жанчыну, жадае быць шчырым з ёй, бо сам быў «упэўнены, што нават вайна не можа заглушыць лепшыя чалавечыя пачуцці, самыя высокія і прыгожыя» [3, с. 423]. У гэтых словах зноў жа выяўляецца аўтарская пазіцыя.

Ці можна назваць маральна прасталінейным чалавека, які перажывае за сказанае жанчыне крыўднае слова? «Нягледзячы ні на што, ён не можа не быць удзячным ёй. Марыў зусім не так развітацца. Марыў нізка пакланіцца ёй, пацалаваць рукі і словы сказаць асаблівыя» [3, с. 437]. У гэтага маладога рамантыка абвостранае пачуццё ўласнай годнасці. Ён пакутуе «ад ганебнай рабскай залежнасці», больш за ўсё баіцца пераўтварыцца ў раба. Маральна прасталінейныя людзі часцей за ўсё не адчуваюць згрызотаў сумлення, яны не клапоцяцца пра іншых. Алесь пакахаў Вольгу, палюбіў яе дзіця,

але, далучыўшыся да падпольшчыкаў, сыходзіць ад сямейнай утульнасці і рэдкага ў час вайны дабрабыту, каб не наклікаць на Ляновічаў бяду. Самаму блізкаму чалавеку, якім стала для хлопца Вольга, прызнаецца ён у сваёй няздольнасці забіць паліцая, хоць той сапраўды заслужыў такой кары. Гэтае прызнанне можна ўспрымаць як звычку хлопца абгаворваць з маці ўсё, што непакоіць яго душу. Мы перакананы, што вобраз Паэта быў не менш дарагі для пісьменніка, чым вобраз Гандляркі. У Алесю Шпаку ўвасоблена шмат рыс характару, уласцівых Пятру Шапятавічу з аўтабіяграфічнай пенталогіі «Трывожнае шчасце».

У аповесці «Гандлярка і паэт» І. Шамякін закранае праблему веры ў Бога. Набожнасцю пісьменнік надзяляе гандлярка Вольгу і яе маці, а Алеся – атэістычным светаўспрыманням. Разам з тым І. Шамякін выкарыстоўвае ёмістую дэталь, якая глыбока раскрывае ўнутраны свет героя. Алесь выяўляецца як чалавек, надзелены тонкім эстэтычным густам, таму ён захапляецца не рэвалюцыйнымі вершамі Блока, хоць і канстатуе факт прыняцця паэтам рэвалюцыі. Яго чуйную душу кранае паэзія Блока дарэвалюцыйнай пары. Юнака бянтэжыць пытанне Вольгі пра Блока: «*Ён што... у бога верыў?*» А яе самую, здаецца, ніколі не цікавіць адказ, бо далей жанчына гаворыць «*навучальна, як маці сыну ці настаўніца вучню: "Вось бачыш: хто ў бога верыў, той і пісаць добра ўмеў"*» [3, с. 404]. І тое, што на гэтыя словы Алесь запырэчыў нясмела, сведчыць, што не быў ён ваяўнічым атэістам, як некаторыя прадстаўнікі тагачаснага маладога пакалення. І. Шамякін заўважае, што росту самасвядомасці Гандляркі спрыяла знаёмства з чалавекам, улюбёным у высокадухоўнае мастацтва (вершы Блока, «*дзіўныя, мала зразумелыя, прымусілі задумацца. Сапраўды, у што ёй верыць? У бога? У Сталіна?*» [3, с. 404]), і каханне да таго, хто адкрыў для яе гэты новы свет. «*Можна, галоўнае ў тым, – разважае пісьменнік, – што з ім яна пачула сябе як бы багацейшай і... чысцейшай. Душэўна чысцейшай. Раней ніколі не думала, што акрамя таго багацця, якое можна купіць і прадаць, ёсць яшчэ такое, душэўнае, якое не купляецца ні за якія грошы, але з якім лягчэй жыць, калі маеш яго – усё жыццё набывае іншы сэнс*» [3, с. 438]. Менавіта каханне да Паэта абуджае ў Гандлярцы жаданне быць лепшай. І. Шамякін не імкнуўся асудзіць Вользіну набожнасць, якая ўмацоўвалася жыццёвымі выпрабаваннямі, і ў нейкі момант гераіня «*пачала прымаць страх як боскую кару за сваё няправеднае жыццё, за неразумныя ўчынкі і грэшныя думкі*» [3, с. 413]. Гандлярка, імкнучыся абараніць каханага чалавека, здолела здзейсніць гераічны ўчынак. Жанчынай рухала любоў да бліжняга, Вольга была ўпэўнена, што яе практычны розум дапаможа перахітрыць ворага, а чысты сумленны юнак застанеца жывым, абароненым ад ворагаў, сваіх і чужынцаў. Такім чынам, у творах пісьменніка 70-х гг. асэнсоўваліся як канкрэтнагістарычныя, так і агульначалавечыя ўніверсальныя каштоўнасці.

Аб'ектам мастацкага даследавання І. Шамякіна з'яўляліся савецкая рэчаіснасць і людзі з уласцівым ім светапоглядам. У сваёй большасці яны сумленныя працаўнікі незалежна ад таго, чым займаюцца (архітэктары Карнач і Шугачоў, старшыня саўгаса Астаповіч, механізатар Батрак), клапацячыся пра агульную справу, яны бываюць бескампрамісныя, што сведчыць аб іх высокіх маральных ідэалах. Для іх, «*урэшце, усё ў жыцці істотнае – дзяржаўнае, саўгаснае, асабістае, бо ўсё звязана*» [2, с. 185].

Аздаючы шмат увагі ў раманах 70-х гг. вытворчай тэматыцы, надзвычай уважлівым заставаўся пісьменнік да асабістага, інтымнага жыцця сваіх герояў. Вялікае значэнне для іх мае каханне, сям'я, дзеці, гармонія ў чалавечых стасунках. Тэма кахання – адна з вызначальных ва ўсёй творчасці І. Шамякіна. Пачынаючы з першых раманаў «Глыбокая плынь», «Крыніцы», прэзізік настойліва пераконваў чытача, што каханне, сям'я – гэта самае трывалае апірышча чалавека, тое, што напаўняе яго жыццё сэнсам. Зведаўшы сапраўднае каханне, І. Шамякін лічыў яго найдаражэйшым багаццем. У сваіх творах пісьменнік паказаў, што, кахаючы, чалавек пераўтвараецца, становіцца лепшым,

у ім адкрываецца вялікі душэўны і духоўны патэнцыял. Пазней у аповесці «Слаўся, Марыя!», напісанай у канцы 1990-х гг., праявіў выказаў шкадаванне да тых людзей, якія не адчулі радасці ўзаемнага пачуцця хоць бы ў кароткі перыяд свайго жыцця: «*А ёсць жа такія людзі*» [4, с. 260]. Ён выяўляў заклапочанасць станам фарміравання інтымных пачуццяў у сучаснай моладзі і лічыў, што вызначальная роля ў гэтым працэсе павінна належаць класічнай літаратуры [4, с. 217]. Відавочна, што ў сваіх творах І. Шамякін свядома прапагандаваў гармонію сямейных стасункаў, бо бачыў у гэтым глебу для выхавання духоўна моцнай асобы. Пазіцыя аўтара была сугучна перакананням шматлікіх яго чытачоў, што абумовіла павышаную цікавасць грамадства да кожнага з новых твораў пісьменніка.

Інтуітыўна сумуе па сямейнай ідыліі Максім Карнач з «Атлантаў і карыятаў», у якога не атрымалася шчасця з першай жонкай. Вайна руйнуе каханне Валі і Сцяпана са «Шлюбнай ночы», Алеся і Вольгі з «Гандляркі», бацькоў Івана Карнача з рамана «Вазьму твой боль». А самому Івану і яго жонцы «*лёс адсыпаў ічасця поўнай меркай*» [2, с. 210]. Яны здолелі стварыць прыгожую сям'ю, выгадаваць прыстойных дзяцей і праз гады захаваць свае пачуцці. Аднак у сямейнае шчасце Івана і Тасі зноў жа ўрываецца вайна, матэрыялізуючыся ў вобразе былога паліцая, які быў вінаваты ў смерці родных Батрака. Праз трыццаць пяць гадоў вяртаецца забойца ў сваю вёску, не чакаючы там сустрэць сведку сваіх злачынстваў. Сучаснасць і вайна перапляталіся і ў ранейшых рамане І. Шамякіна «Сэрца на далоні», «Снежныя зімы», але такой ступені абвостранасці прычынна-выніковых сувязей, як у рамана «Вазьму твой боль», гэтае спалучэнне яшчэ не мела.

Як і ў аповесці «Гандлярка і паэт», пісьменнік вялікую ролю адводзіць паказу духоўнай эвалюцыі жанчыны. На пачатку рамана «Вазьму твой боль» праявіў дэманструе атэістычна-ваяўнічы светапогляд Тасі. Маладая жонка Івана аб'яўляе сапраўдную антырэлігійную вайну яго цётцы, у хату якой прыйшла жыць.

«Тася настойліва патрабавала, каб цётка зняла абразы, якіх было поўны кут – Ісус Хрыстос, матка боска, Іван-хрысціцель, Георгій-набеданосец і яшчэ нейкія святыя. Сорамна ёй, акушэрцы, камсамолцы, жыць пад абразамі. Можна толькі ўявіць, як нялёгка было “манашцы” скарыцца: у каморцы навесіла святых і там малілася. Але калі яна малілася, Тася спявала вясёлыя песні ці ўключала радыё. Толькі праз многа гадоў, як Хвядора памерла, Тасі, сталай ужо жанчыне, матцы дваіх дзяцей, на пахаванні, калі старую адпявалі яе набожныя сяброўкі, упершыню стала сорамна і прыкра за сваю юнацкую жорсткасць і бестактоўнасць... за іншыя крыўды, якія свядома ці несвядома, магчыма, зрабіла цётцы – усё магло быць за шэсць гадоў сумеснага жыцця! – у хвіліны жалобы разварэдзілі сэрца, і жанчына балюча перажывала, горка плакала над труной» [2, с. 23]. Смерць мудрай хрысціяніцы стала для Тасі адной з прыступак да пакаяння і шляху да Бога. І. Шамякін хавае аўтарскую пазіцыю за выяўленнем падсвядомага ва ўнутраным свеце гераіні.

З часам жанчына пачала заўважаць, што яе душа не задавальняецца сямейна-побытавымі клопатамі, а прагне нечага большага. Аўтар адзначае, што Тасю стала наведваць «*незразумелая туга па нечым невядомым. Хацелася чагосьці асаблівага, а чаго – сама не знала. Зорак з неба, ці што? Палохалася часам Тася такога смутку, але знайшла яму тлумачэнне: узроставае гэта, пэўна, у многіх жанчын так здараецца, калі ім мінае сорок. Туга па маладосці, ці што? Ці зайздрасць маладым?»* [2, с. 25]. Пісьменнік выяўляе душэўную няўрымслівасць сваёй гераіні і адзначае, што з цягам часу Таісія Міхайлаўна пачынае разумець тое, што «*палохала не набліжэнне старасці – усе старэюць! – а нейкае неасэнсаванае незразумелае адчуванне, што яна не паспела зрабіць ці пражыць... прапусціла ў жыцці па невядомасці – ніхто не падказаў! – нешта асаблівае, самае цікавае, незвычайнае і прыгожае. Што гэта такое магло быць – не знала,*

а спытаць пра такое немагчыма, бо не можаш растлумачыць гэта сваё адчуванне. Калі няма яму назвы, то як ты яго растлумачыш? Ды і сорамна ёй, калі лёс, па агульнаму прызнанню, адсыпаў шчасця поўнай меркай, выказваць як бы сваю незадаволенасць жыццём» [2, с. 210].

Узіраючыся ў таямніцы жаночай душы, І. Шамякін паказаў яе сум па горнім, уласцівы, дарэчы, многім людзям сярэдняга ўзросту. Сумленне – голас Бога ў чалавечай душы – падказвала Тасі, што ў сямейным дабрабыце, калі ў хаце, па ацэнцы Івана, хіба птушынага малака не хапала, ва ўзаемным каханні, у шчасці жаночым і мацярынскім, сапраўды «прапусціла ў жыцці па неведомасці – ніхто не падказаў! – нешта асаблівае, самае цікавае, незвычайнае і прыгожае». Наўрад ці нехта з Тасінага інтэлігентнага ці нават вясковага акружэння мог бы растлумачыць жанчыне прычыну яе душэўных зрухаў. Гэта магла б зрабіць хіба што Іванава цётка, з якой нявестка па маладосці «ваявала». Але ўжо не было ў жывых шчырай верніцы Хвядоры, якая Бога зведала яшчэ ў юнацтве (невыпадкова ў вёсцы называлі яе «манашкай»), малілася за жывых і мёртвых у тую знявераную эпоху. Яна была да канца жыцця малітоўнай абярэжніцай пляменнікавай сям’і, яе анёлам-ахоўнікам.

Адыход Хвядоры ў іншасвет прымусіў Тасю ўспомніць урокі «манашкі». Калі жонка Батрака адчула рэальную небяспеку для сваёй сям’і, зразумела, што ў адначасе рушыцца тое, што здавалася такім трывалым, гэта прымусіла яе звярнуцца да Бога-Заступніка. Пра змены ва ўнутраным свеце гераіні сведчыць яе размова з мужам. Калі пасля ўзрыву Іванавай машыны моцна абгарэў шафёр, што вымушаны быў паехаць замест Батрака, Іван расказвае жонцы, чаму ў той дзень адмовіўся ад руля:

– Ты знаеш, я ўранні выйшаў на агарод – і мяне як у грудзі піхнула. Чую: не магу садзіцца за руль. Бывае так. Замест машыннага двара пайшоў у кантору да Астановіча.

– ...Гэта нейкая вышэйшая сіла цябе спыніла. Хіба можна, каб аднаму столькі гора? Каб ён і нас асіраціў. Мне хочацца паверыць у бога...

– Выдумаеш [2, с. 323].

Іванаў адказ жонцы выразна паказвае яго негатоўнасць успрыняць новае ў Тасіным светабачанні. Батракі – дзеці свайго часу, іх духоўны свет фарміраваўся пад моцным уздзеяннем савецкай антырэлігійнай прапаганды, якая дзесяцігоддзямі руйнавала ў свядомасці грамадзян хрысціянскія ідэалы. Маральны кодэкс будаўніка камунізму хоць і паўтараў біблейскія заповеды, аднак аксіялагічны змест хрысціянства старанна шальмаваўся і прыніжаўся. Паказальным у гэтым сэнсе з’яўляецца эпізод, калі малады парторг і пісьменнік Забаўскі, называючы маці Батрака «святой пакутніцай», спяшаецца ўдакладніць, што ў слова «святая» ён укладвае «не царкоўны сэнс. Не. Самы высокі, чалавечы» [2, с. 323].

Праблема веры і бязвер’я займае важнае месца ў рамане камуніста І. Шамякіна. Мастак слова выяўляецца як чалавек неабыякавы да духоўных праблем у грамадстве. Праўда, свае аўтарскія ідэалы ён часам хавае ў падтэкст твора. Сімпатызуючы «манашцы» Хвядоры, аўтар выкрывае фарысейскае ўспрыманне Пісання іншымі героямі. Асуджаецца ў творы крывадушша былога паліцая і яго дачкі. Ганна ўступіла ў секту баптыстаў, страціўшы надзею выйсці замуж, мець сям’ю, бо ў вёсцы да дачкі паліцая адносіліся з пагардай, не прыжылася яна і ў горадзе. Дзяўчына «пачала шукаць душэўнай блізкасці з людзьмі, якія, здалося ёй, не шукаюць радасці ў гэтым жыцці, а думаюць пра жыццё іншае, вечнае» [2, с. 180]. Аднак веруючай дачка паліцая была толькі знешне, яе светабачанне і адносіны да людзей былі далёкімі ад сапраўднай веры.

Надзвычай набожным, на першы погляд, здаецца Шышка. Яго мова перасыпана цытатамі з Бібліі. У Сібіры ён пазнаёміўся з чалавекам, які «прасвятліў» былога паліцая, адкрыў яму вочы на Боскае. У роднай вёсцы ён становіцца ледзьве не святаром. Аднак паводзіны Шышкі, яго жаданне пахваліцца сваёй заможнасцю, імкненне пабуда-

ваць не дом, а палац на зайздрасць усім, а ўрэшце – дыверсія з мэтай забойства сведкі яго ваенных злачынстваў паказваюць, што вера гэтага чалавека мёртвая. Яна не перамяніла душу ката, не абудзіла ў ёй святога пакаяння.

Аналіз прозы І. Шамякіна 1970-х гг. дазваляе зрабіць выснову аб інтэнсіўных духоўных пошуках пісьменніка. Ваеннае ліхалецце, як вядома, вымусіла дзяржаўных кіраўнікоў паслабіць антырэлігійную кампанію ў краіне. Чуйны «летапісец свайго часу» І. Шамякін, можа, і падсвядома але здолеў паказаць, што шлях да Бога – гэта адзін з мажлівых і натуральных накірункаў дыялектыкі чалавечай душы.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. 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, 2001–2002. – Т. 3. – 2002. – С. 597–639.

2. Шамякін, І. Вазьму твой боль : раман / І. Шамякін. – Мінск : Маст. літ., 1982. – 342 с.

3. Шамякін, І. Гандлярка і паэт / І. Шамякін // Выбр. тв. : у 3 т. – Мінск : Маст. літ., 1992. – Т. 2 : Снежныя зімы : раман ; Гандлярка і паэт : апавесць. – С. 351–557.

4. Шамякін, І. Слаўся, Марыя! / І. Шамякін // Іван Шамякін: вядомы і невядомы : успаміны, эсэ, апавесць / уклад. Т. Шамякіна. – Мінск : Літ. і Мастацтва, 2011. – С. 195–270.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.09.2019

Kavalyuk A. S. Ivan Shamyakin's Prose of the 1970's: Genre and Stylistic Specificity, Distinct (Specific) Historical and Axiological Content

The evolution of Ivan Shamyakin's creativity in the 1970's is expressed in this article. The genre and stylistic specificity of such stories as «Wedding Night», «Merchant and poet», of the novel «I'll take your pain» are highlighted. In the article the specific historical and axiological content of compositions is defined. The spirit world of characters and carriers of author's ideal and anti-ideal is interpreted.

УДК 811.161.3'373.611

А. У. Андрэева*канд. філал. навук, дац.,**дац. каф. сацыяльна-гуманітарных дысцыплін у турызме і гасціннасці**Інстытута менеджменту спорту і турызму**Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта фізічнай культуры**e-mail: andreeva_alesya@inbox.ru***АНТАНІМІЯ Ў БЕЛАРУСКАЙ ТЭРМІНАЛОГІІ
ІНДУСТРЫІ ТУРЫЗМУ І ГАСЦІННАСЦІ**

На матэрыяле кантэкстуальных крыніц вызначаны поўны корпус турыстычных тэрмінаў, звязаных антанімічнай залежнасцю. Ахарактарызаваны семантычныя адносіны антанімічных спецыяльных найменняў. Выяўлены падставы проціпастаўлення навуковых паняццяў. Разгледжана фармальная структура антанімічных тэрмінаадзінак. Акрэслены характар узаемаадносін антаніміі і сінаніміі ў турыстычнай тэрміналагічнай лексіцы.

Уводзіны

У апошнія дзесяцігоддзі назіраецца пашырэнне навуковага інтарэсу да вывучэння пытанняў тэрміналагічнай антаніміі. Налічваецца нямала навуковых прац [1–10], у якіх прадстаўлены лінгвістычны аналіз антанімічных парадыгмаў на матэрыяле тэрмінасістэм розных моў, у тым ліку і ў супастаўляльным плане.

Цікавасць мовазнаўцаў-тэрмінолагаў да антаніміі невыпадковая. Вучоныя неаднаразова адзначалі, што ў сферы тэрміналогіі антанімія з'яўляецца неабходнай з'явай і (разам з сінаніміяй і аманіміяй) адносіцца да шырока распаўсюджаных відаў сістэмных адносін [3–5; 11]. Пашыранасць антанімічных тэрмінаў абумоўлена, па меркаванні Н. З. Кацяловай, самой спецыфікай тэрмінасістэмы, у якой проціпастаўленне паняццяў з'яўляецца элементам навуковага апісання аб'ектаў [12, с. 122]. Антанімію справядліва прызнаюць арганізуючым пачаткам тэрмінасістэм, што знаходзяцца на стадыі фарміравання і развіцця, паколькі дазваляе вызначыць іх лагічныя магчымасці [4, с. 122]. Антанімію кваліфікуюць як тып семантычных адносін, які адыгрывае важную ролю ва ўпарадкаванні тэрміналогіі: класіфікацыі навуковых паняццяў, іх сістэматызацыі і структуравання. Менавіта прыныцып бінарных апазіцый дае магчымасць прадставіць лагічна стройную сістэму паняццяў пэўнай навуковай сферы [13, с. 83].

Мэта працы – даследаваць антанімію ў беларускай тэрміналагічнай сістэме турызму і гасціннага бізнесу, якая яшчэ не была прадметам спецыяльнага лінгвістычнага аналізу.

Пастаўленая мэта вызначыла вырашэнне наступных канкрэтных задач:

- 1) выявіць корпус тэрміналагічных антонімаў;
- 2) ахарактарызаваць члены выяўленых антанімічных апазіцый у адпаведнасці з іх семантычнымі і структурнымі асаблівасцямі;
- 3) правесці аналіз адносін антаніміі з сінаніміяй у турыстычнай тэрміналогіі.

На сённяшні час беларускамоўныя спецыялізаваныя слоўнікі па турызме адсутнічаюць. Таму матэрыялам для лінгвістычнага аналізу паслужылі вучэбныя дапаможнікі па дысцыпліне «Турызм і гасціннасць» ([14; 15]), навуковыя публікацыі, прысвечаныя пытанням індустрыі турызму і гасціннасці, даведачная літаратура ([16]). Шляхам суцэльнай выбаркі з указаных крыніц быў сфарміраваны корпус турыстычных тэрмінаў-антонімаў.

Проведзены аналіз спецыяльных найменняў сведчыць, што для турыстычнай тэрміналагічнай сістэмы характэрны антанімічныя адносіны, якія, па нашых назіраннях, ахопліваюць больш за 100 апазіцый. З пункту погляду семантычнай класіфікацыі антонімаў, заснаванай на выражаным імі тыпе проціпастаўленняў [17–19], вылучаюцца тры разнавіднасці проціпастаўленых турыстычных тэрмінаў: **камплементарныя, кантрарныя і вектарныя**.

Да **камплементарных** адносяцца антонімы, у якіх проціпастаўленне выражана бінарнымі відавымі паняццямі, што дапаўняюць адзін адно да цэлага (родавага) і з'яўляюцца палярнымі па сваім характары [19, с. 68]. Члены камплементарных апазіцый змяшчаюць супрацьпастаўленыя, узаемавыключальныя семы. Камплементарнасць не прадугледжвае градацыйнага раду, у сувязі з чым немагчыма і сярэдняе (прамежкавае) зв'язна паміж членамі антанімічных апазіцый. У турыстычнай тэрміналагічнай лексіцы гэта самы распаўсюджаны тып проціпастаўленняў. Рэпрэзентуецца пераважна тэрміналагічнымі словазлучэннямі, якія служаць намінацыямі разнавіднасцей турызму, відаў прадпрыемстваў размяшчэння турыстаў, тыпаў турыстычнай прадукцыі і паслуг, відаў і форм культурна-забаўляльнай дзейнасці, разнавіднасцей турыстычных прадпрыемстваў (арганізацый), відаў суб'ектаў турызму. Напрыклад: *актыўны турызм – пасіўны турызм; зімовы турызм – летні турызм; арганізаваны турызм – неарганізаваны турызм; стацыянарны турызм – вандроўны турызм; інклюзійны тур – эксклюзійны тур; платны трансфер – бясплатны трансфер; ініцыятыўны тураператар – рэцэптыўны тураператар; унутраны турыст – знешні турыст*. У камплементарных антанімічных парах тэрмінаадзінкі называюць відавоя адрозненні – супрацьлеглыя прыметы дэнатата, з якім суадносіцца базавы турыстычны тэрмін.

Кантрарнымі з'яўляюцца антонімы, якія выражаюць якасную процілегласць і фарміруюць градуальныя (ступенчатыя) апазіцыі, што ўказваюць на розную ступень праяўлення прыметы, якасці, уласцівасці. Кантрарныя антонімы характарызуюцца адносінамі процілегласці, а не ўзаемавыключэння, гэта значыць, яны не дапускаюць адмоўнай трансфармацыі [17, с. 245]. Паміж крайнімі членамі антанімічнай парадыгмы звычайна маецца сярэдняе, прамежкавае элемент. Традыцыйны для агульнаўжывальнай лексікі кантрарны тып проціпастаўленняў у сферы турыстычнай тэрміналагічнай лексікі малапашыраны і ўключае адносна невялікую групу антанімічных апазіцый, напрыклад: *ранні заезд – позні заезд; кароткачасовы турызм – доўгатэрміновы турызм; пікавы сезон – мёртвы сезон; высокі сезон – нізкі сезон; аднадзённы тур – мнагадзённы тур; гасцініца для працяглага размяшчэння – гасцініца для кароткачасовага размяшчэння*. Кантрарнымі з'яўляюцца ў асноўным турыстычныя тэрміналагічныя адзінкі, звязаныя са сферай аказання гасцінічных паслуг.

Вектарныя антонімы прадстаўлены парамі, члены якіх выражаюць процілеглую накіраванасць працэсаў, прымет, уласцівасцей. Дадзены тып тэрміналагічных проціпастаўленняў з'яўляецца нешматлікім. Да ліку вектарных антонімаў адносяцца спецыяльныя найменні, звязаныя з арганізацыяй сэрвісу размяшчэння турыстаў: *засяленне – высяленне; заезд – ад'езд; прыбыццё – выбыццё*.

У тэрміналагічнай сістэме турызму і гасцінічнай гаспадаркі антанімічныя тэрміны аказваюцца проціпастаўленымі парадыгматычна па адной дыферэнцыяльнай прымеце процілеглымі семамі значэнняў. Прыкладзём асноўныя падставы проціпастаўлення турыстычных тэрмінаў-антонімаў:

- 1) колькасць удзельнікаў (*індывідуальны/адзіночны турызм – групавы турызм; індывідуальны тур – групавы тур*);
- 2) рэгіён адпачынку (*міжнародны турызм – нацыянальны турызм*);
- 3) турыстычны рынак (*унутраны турызм – знешні/замежны турызм*);
- 4) крыніцы фінансавання (*камерцыйны турызм – сацыяльны турызм*);

- 5) спосаб размяшчэння турыстаў (*турызм гасцінічнага тыпу – турызм негасцінічнага тыпу*);
- 6) далёкасць паездкі (*блізкі турызм – далёкі турызм*);
- 7) месца знаходжання падарожнікаў (*стацыянарны турызм – вандроўны турызм; гарадская экскурсія – загарадная экскурсія*);
- 8) працягласць падарожжа (*кароткачасовы турызм – доўгатэрміновы/працяглы турызм; аднадзённы тур – мнагадзённы тур*);
- 9) вынік турысцкага балансу (*актыўны турызм – пасіўны турызм*);
- 10) характар арганізацыі (*арганізаваны турызм – неарганізаваны турызм; планавы/пуцёвачны турызм – самадзейны турызм*);
- 11) інтэнсіўнасць турысцкіх патокаў (*сезонны турызм – круглагадовы/пастаянны турызм; актыўны сезон – пасіўны сезон; пікавы сезон – мёртвы сезон*);
- 12) транспарт (*уласны турызм – грамадскі турызм*);
- 13) сезон падарожжа (*зімовы турызм – летні турызм*);
- 14) праграма абслугоўвання (*індывідуальны тур – групавы тур*);
- 15) спосаб перамяшчэння турыстаў (*транспартны тур – пешаходны тур; транспартная экскурсія – пешаходная экскурсія*);
- 16) тэхналогія арганізацыі абслугоўвання (*ініцыятыўны тураператар – рэцэптыўны тураператар*);
- 17) месца дзейнасці (*унутраны/мясцовы тураператар – знешні тураператар*);
- 18) працягласць размяшчэння (*гасцініца для працяглага размяшчэння – гасцініца для кароткачасовага размяшчэння*);
- 19) час прыбыцця (*ранні заезд – позні заезд*).

У нашай выбарцы маецца адна тэрміналагічная намінацыя, якая ўступае ў антанімічныя адносіны з двума тэрмінамі, проціпастаўленымі ёй па розных дыферэнцыяльных прыметах: *заезд – незаезд* («засяленне пастаяльцаў»), *заезд – ад'езд* («знаходжанне пастаяльцаў у сродку размяшчэння»).

Неабходна адзначыць, што ў турыстычнай тэрміналогіі апісаная вышэй дыферэнцыяльная прымета пераважна супадаюць з класіфікацыйнымі прыметамі, на базе якіх вылучаюцца гіпонімы ў межах паняццёва-тэрміналагічнага поля і якія служаць падставай для класіфікацыі навуковых паняццяў індустрыі турызму і гасціннасці.

Характэрнай асаблівасцю турыстычнай тэрміналогіі з'яўляецца наяўнасць у ёй значнай колькасці прагматычных, кантэкстуальных антонімаў, якія рэалізуюць значэнне процілегласці толькі ў межах дадзенай тэрмінасістэмы: *унутраны турызм – замежны турызм; мясцовы тураператар – знешні тураператар; пуцёвачны турызм – самадзейны турызм; ініцыятыўны тураператар – рэцэптыўны тураператар; пікавы сезон – мёртвы сезон*.

Турыстычныя тэрміны-антонімы па сваёй будове з'яўляюцца неаднароднымі і распадаюцца на дзве групы – аднаслоўныя (універбы) і мнагаслоўныя (тэрміналагічныя словазлучэнні, полівербы). Пры гэтым, як паказвае праведзенае даследаванне, у тэрмінасістэме турызму і гасцінічнага бізнесу мнагаслоўныя антонімы пераважаюць над аднаслоўнымі. Полівербы ўяўляюць сабой тэрміналагічныя двух- або трохкампанентныя словазлучэнні, утвораныя па наступных структурных мадэлях:

- 1) «прыметнік + назоўнік» (*блізкі турызм – далёкі турызм; зімовы турызм – летні турызм*);
- 2) «назоўнік + прыметнік + назоўнік» (*турызм гасцінічнага тыпу – турызм негасцінічнага тыпу*);
- 3) «назоўнік + прыназоўнік + прыметнік + назоўнік» (*гасцініца для працяглага размяшчэння – гасцініца для кароткачасовага размяшчэння*).

Антанімія мнагаслоўных турыстычных тэрмінаў перадаецца, як правіла, пры дапамозе процілеглых па значэнні асобных кампанентаў, у якасці якіх выкарыстоўваюцца прыметнікі. Рэалізацыя ў антанімічных апазіцыях значэння проціпастаўлення з дапамогай ад'ектываў-азначэнняў тлумачыцца тым, што менавіта прыметніку як часціне мовы ўласцівы якасныя прыметы, якія служаць падставай для фарміравання антанімічных адносін. Сярод тэрмінаў-полівербаў адзначана пара спецыяльных найменняў, або два кампаненты якіх звязаны антанімічнымі адносінамі: *ранні заезд – позні выезд*. У групу аднаслоўных антонімаў уваходзяць асобныя субстантыўныя тэрміналагічныя намінацыі: *сезон – несезон; заезд – ад'езд; прыбыццё – выбыццё*.

Згодна са структурнай класіфікацыяй у групе турыстычных тэрмінаадзінак вылучаюцца рознакаранёвыя (уласна лексічныя) і аднакаранёвыя (словаўтваральныя) антонімы. Абсалютная большасць проціпастаўленых тэрмінаў з'яўляецца ўласна лексічнымі антонімамі, у якіх значэнне процілегласці перадаецца рознымі каранёвымі марфемамі (*уласны турызм – грамадскі турызм; кароткачасовы турызм – працяглы турызм*). Гэта сведчыць аб тэндэнцыі тэрміна адлюстроўваць змест паняцця, а не абазначаць толькі адмаўленне процілеглага. Да рознакаранёвых адносіцца асноўная колькасць камплементарных і кантрарных тэрмінаў-антонімаў. Невялікую групу антанімічных апазіцый утвараюць аднакаранёвыя тэрміны, процілегласць якіх фармальна выражана пры дапамозе словаўтваральных (афіксальных) сродкаў.

Нашы назіранні над фактычным матэрыялам паказваюць, што турыстычныя аднакаранёвыя антонімы прадстаўлены галоўным чынам дзвюма разнавіднасцямі:

1) антанімічныя пары, якія адрозніваюцца наяўнасцю/адсутнасцю адмоўных прэфіксаў *не-* або *без-* (*бес-, бяз-, бяс-*), што надаюць словаўтваральнай аснове процілеглы сэнс (*сезон – несезон; заезд – незаезд; арганізаваны турызм – неарганізаваны турызм; платная паслуга – бясплатная паслуга*);

2) вытворныя (дзвербатыўныя) антонімы адной ступені словаўтварэння, якія змяшчаюць у сваёй структуры антанімічныя прэфіксы: *за-* – *ад-* (*заезд – ад'езд*), *за-* – *вы-* (*засяленне – высяленне*), *пры-* – *вы-* (*прыбыццё – выбыццё*).

Першая з адзначаных разнавіднасцей аднакаранёвых тэрмінаў-антонімаў з узаемавыключальнымі семамі рэалізуе камплементарны тып проціпастаўленняў, а другая разнавіднасць удзельнічае ў фарміраванні вектарных антанімічных апазіцый. У шэрагу многакампанентных тэрмінаадзінак антанімічныя адносіны выражаюцца з дапамогай процілеглых па сэнсе частак асобных кампанентаў-кампазітаў: *адна-* – *мнага-* (*аднадзённы тур – мнагадзённы тур*), *каротка-* – *доўга-* (*кароткачасовы турызм – доўгатэрміновы турызм*).

Асаблівасцю турыстычнай тэрміналогіі, як і іншых галіновых тэрміналагічных сістэм, з'яўляецца ўзаемадзеянне антаніміі і сінаніміі, якія звязваюць тэрміны на падставе інтэгральных і дыферэнцыяльных прымет. Узаемадзеянне антаніміі і сінаніміі ў групе турыстычнай тэрміналагічнай лексікі праяўляецца ў функцыянаванні трынарных апазіцый, абумоўленых наяўнасцю ў аднаго з членаў сінанімічнай намінацыі: *кароткачасовы турызм – доўгатэрміновы/працяглы турызм; індывідуальны/адзіночны турызм – групавы турызм; сезонны турызм – круглагадовы/пастаянны турызм; унутраны/мясцовы тураператар – знешні тураператар* і інш.

У падобных антанімічных парах адна з сінанімічных адзінак з'яўляецца, як правіла, сапраўдным (моўным) тэрмінам, а другая – кантэкстуальным тэрмінам, што стварае і функцыянуе ў межах дадзенай тэрмінасістэмы. Думаецца, узнікненне трынарных апазіцый звязана з жаданнем больш дакладна выразіць проціпастаўленне дэнататаў з мэтай іх дыферэнцыяцыі і класіфікацыі, паколькі кожны з сінанімаў па-рознаму раскрывае змест навуковага паняцця.

Заклучэнне

У межах тэрміналагічнай сістэмы «турызм і гасціннасць» даволі шырока прадстаўлена антанімія, якая адыгрывае важную ролю ў класіфікацыі і сістэматызацыі спецыяльных паняццяў гэтай тэрміналогіі, што знаходзіцца на стадыі свайго станаўлення. Тэрміналагічныя найменні, звязаныя парадыгматычнымі адносінамі семантычнай проціпастаўленнасці, рэпрэзентаваны антонімамі камплементарнага, кантрарнага і вектарнага тыпу. Дамінуюць камплементарныя антанімічныя апазіцыі, члены якіх уяўляюць сабой пераважна тэрміналагічныя словазлучэнні. Яны называюць відавочныя адрозненні – супрацьлеглыя прыметы дэнатата, з якім суадносіцца базавы турыстычны тэрмін.

Асноўная колькасць проціпастаўленых турыстычных тэрмінаў з'яўляецца антонімамі ўласна лексічнымі. Невялікая па колькасці група спецыяльных найменняў прадстаўлена словаўтваральнымі антонімамі, у якіх значэнне процілегласці перадаецца пры дапамозе афіксальных (прыставачных) марфем або частак складаных слоў. Спецыфічнай рысай турыстычнай тэрмінасістэмы з'яўляецца наяўнасць у ёй трынарных апазіцый, абумоўленых наяўнасцю ў аднаго з членаў сінанімічнай намінацыі.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Лапкоўская, А. М. Сучасная беларуская батанічная тэрміналогія : манаграфія / А. М. Лапкоўская. – Гродна : Выд-ва ГрДУ імя Я. Купалы, 2007. – 166 с.
2. Дзятко, Д. В. Беларуская матэматычная тэрміналогія: станаўленне, структура, функцыянаванне : манаграфія / Д. В. Дзятко. – Мінск : Выд-ва БДПУ імя М. Танка, 2009. – 192 с.
3. Разводовская, Я. В. Антонимия в терминологии языка: на материале лексики репродуктивного здоровья английского, русского и белорусского языков / Я. В. Разводовская // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагагіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2013. – № 4 (78). – С. 42–45.
4. Сулейманова, А. К. Терминосистема нефтяного дела и ее функционирование в профессиональном дискурсе специалиста : монография / А. К. Сулейманова. – Уфа : РИО БашГУ, 2005. – 268 с.
5. Лейчик, В. М. Исследование терминологизмов в парадигматике: явление антонимии / В. М. Лейчик, Е. А. Никулина // Вестн. МГУ. Сер. 19, Лингвистика и межкультур. коммуникация. – 2005. – № 1. – С. 30–43.
6. Виноградова, Л. В. Терминология туризма английского и русского языков в синхронном и диахронном аспектах : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Л. В. Виноградова ; Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2011. – 213 л.
7. Загрекова, Е. Н. Истоки и развитие российской медицинской терминологии (на греко-латинской основе) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. Н. Загрекова ; Саратов. гос. ун-т. – Саратов, 2008. – 24 с.
8. Шамсеева, Г. Х. К вопросу об антонимии юридических терминов в английском и татарском языках / Г. Х. Шамсеева // Вестн. Казан. юрид. ин-та МВД России. – 2011. – № 1 (3). – С. 135–138.
9. Яфаров, Р. Х. Лингво-дискурсивная характеристика терминов зимнего спорта в немецком языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Р. Х. Яфаров ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2018. – 240 л.
10. Баланаева, О. В. Юридическая терминология: синонимия и антонимия (на материале украинской терминологии) / О. В. Баланаева // Наук. вісн. Міжнар. гуманітар. ун-ту. – 2018. – № 33, т. 1. – С. 154–157.
11. Даниленко, В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 246 с.

12. Котелова, Н. З. К вопросу о специфике термина / Н. З. Котелова // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии : материалы совещ., проведенного АН СССР, Ленинград, 30 мая – 2 июня 1967 г. – М. : Наука, 1970. – С. 122–126.
13. Горохова, Н. В. Антонимия в англоязычной терминологии нефтегазового дела / Н. В. Горохова // Филол. науки. Вопр. теории и практики : в 2 ч. – 2005. – № 5 (47). – Ч. 1. – С. 81–84.
14. Трацяк, І. І. Культурны турызм (культурна-асветніцкі турызм, культурна-пазнавальны турызм, этнакультурны турызм) : навуч.-метады. дапаможнік / І. І. Трацяк. – Гродна : ЮрСаПрынт, 2014. – 112 с.
15. Трацяк, І. І. Уводзіны ў турызм : метады. рэкамендацыі / І. І. Трацяк. – Гродна : ГрДУ, 2011. – 55 с.
16. Беларуская энцыклапедыя : у 18 т. / рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск : БелЭн, 1996–2003.
17. Новиков, Л. А. Семантика русского языка / Л. А. Новиков. – М. : Высш. шк., 1982. – 272 с.
18. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.
19. Культура русской речи : энцикл. слов.-справ. / под ред. Л. Ю. Иванова [и др.]. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 840 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.02.2019

Andreeva A. V. Antonymy in the Belarusian Terminology of the Tourism and Hospitality Industry

On the material of contextual sources, a complete corpus of tourist-related terms related to antonymic dependence is defined. Characteristic relations of antonymic special names are characterized. The bases of opposition of scientific concepts are revealed. The formal structure of antonymic terminological units is considered. The nature of the relationship between antonymy and synonymy of tourist terminology is established.

УДК 81'37:008=161.3

А. Я. Леванюк

*канд. філал. навук, дац., дац. каф. агульнаадукацыйных дысцыплін
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна
e-mail: levonyuk.alla@mail.ru*

**СЕМАНТЫКА-ПРАГМАТЫЧНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ
БЕЛАРУСКАГА АФАРЫСТЫЧНАГА МАЎЛЕННЯ**

Разглядаюцца пытанні прыроды афарыстычных адзінак з пазіцыі семантыкі і прагматыкі, тое агульнае, што аб'ядноўвае гэтыя падыходы, і адрозненні, якія існуюць паміж імі. Сцвярджаецца, што мова ўяўляе сабой сістэму семантыка-прагматычных адносін. Асабліва цікавымі для лінгвістычнага аналізу ўяўляюцца такія моўныя выразы, у якіх камунікатыўны намер не выяўлены непасрэдна ў вербальнай форме выказвання. Яркай разнавіднасцю такіх выказванняў з'яўляюцца афарызмы. Афарызм патрабуе асэнсавання сродкамі філасофскага аналізу як спецыфічная семіятычная сістэма, якая сціскае інфармацыю і веданне да ядзернага стану і ўжываецца ў розных тыпах дыскурсу: у рэлігіі, маралі, мастацтве, праве, навуцы.

Уводзіны

У цяперашні час можна назіраць, як разнастайныя падыходы да вывучэння мовы ўсё больш адыходзяць адзін ад аднаго, як прадстаўнікі таго ці іншага накірунку ў лінгвістыцы абмяжоўваюць свае даследаванні толькі яго вузкімі межамі і тэрмінамі. Канешне, не трэба змяняць значэнне распрацовак асобных напрамкаў у вывучэнні мовы; безумоўна, глыбокія даследаванні асобных напрамкаў неабходныя. Тым не менш нельга таксама адмаўляць, што спалучэнне і каардынацыя розных падыходаў да вывучэння мовы і гаворкі, іх саюз можа даць вельмі плённыя вынікі для агульнага развіцця мовазнаўства. Больш за тое, у некаторых выпадках (калі не ў большасці) аказваецца проста немагчымым правесці выразную мяжу паміж рознымі аспектамі вывучэння мовы: гэтыя межы размытыя, розныя напрамкі «ўрываюцца» на тэрыторыю адзін аднаго, што дазваляе зірнуць на моўныя з'явы больш шырока, з розных пунктаў гледжання. У дадзеным артыкуле будуць разгледжаны некаторыя пытанні прыроды афарыстычных адзінак з пазіцыі семантыкі і прагматыкі, тое агульнае, што аб'ядноўвае гэтыя падыходы, і адрозненні, якія існуюць паміж імі.

Прырода афарыстычных адзінак з пазіцыі семантыкі

Мова ўяўляе сабой сістэму семантыка-прагматычных адносін. Асабліва цікавымі для лінгвістычнага аналізу ўяўляюцца такія моўныя выразы, у якіх камунікатыўны намер не выяўлены наўпрост у вербальнай форме выказвання. Яркай разнавіднасцю такіх выказванняў з'яўляюцца афарызмы. Афарызм патрабуе асэнсавання сродкамі філасофскага аналізу як спецыфічная семіятычная сістэма, якая сціскае інфармацыю і веданне да ядзернага стану і ўжываецца ў розных тыпах дыскурсу: у рэлігіі, маралі, мастацтве, праве, навуцы. Сэнсавая кампрэсія, якая ажыццяўляецца афарызмам, прымушае задумацца пра яго, як феномен сэнсу, што дазваляе разглядаць афарызм ў семантычным і прагматычным аспектах.

Даследаванне праблемы ўзаемаадносін семантыкі і прагматыкі звязваецца з герменеўтычным напрамкам ў лінгвістыцы. Пачатак гэтаму напрамку палажыў В. Гумбальт, які падняў даследаванне мовы на філасофска-антрапалагічны ўзровень, размежаваў два віды яе генезіснага разгляду – эмпірычны і ўнутраны, убачыў у моўнай здольнасці не толькі ўніверсальны дар чалавека, але і яго сутнасную характарыстыку.

Праблема сувязі семантыкі і прагматыкі ў больш шырокім плане паўстае як праблема выражэння і адлюстравання ў мове суб'ектна-аб'ектных узаемаадносін: семантыка арыентавана на аб'ектыўную рэчаіснасць, прагматыка – на суб'екта.

Семантычны аспект значэння афарызма – гэта тая прадметна-пазнавальная, кагнітыўная інфармацыя, якая закадавана ў ім. Прагматычны аспект значэння афарызма вызначаецца камунікатыўным намерам прамоўцы і адпавядае ўжыванню афарызма ў маўленні. Вывучэнне семантычнага аспекту значэння афарызма немагчыма без разумення структурна-лагічных асаблівасцяў афарызма, паколькі не можа быць усведамлення сэнсу без разумення структуры.

Семантычны аспект афарыстычных адзінак перш за ўсё можна прасачыць, паназіраўшы за іх тэматыкай. Афарызмы цікавыя даследчыкам культуры, мастацтва, літаратуры, прыцягваюць вялікую ўвагу мовазнаўцаў сэнсавай ёмістасцю, арыгінальнасцю формы, асаблівасцямі структуры. Вывучэнне афарызмаў своечасова, паколькі дынаміка жыцця сучаснага свету, узровень развіцця грамадства дыктуе неабходнасць звяртацца да змястоўнай маўленчай формулы. Афарызм узнік у далёкім мінулым, устойліва і няўхільна развіваецца і ў нашы дні.

Наогул афарыстычны жанр у значнай меры традыцыйны, ён адносіцца да старажытнага і вельмі жывучага жанру літаратуры – да выслоўяў. Гэты выдатны жанр інтэлектуальнага мастацтва забяспечыў сабе дзіўнае даўгалецце і вялікую папулярнасць у народзе. Яго вельмі шанавалі вядомыя людзі ўсіх эпох і часоў. *«Моцныя, кароткія выразы вельмі садзейнічалі палітычнаму жыццю»*, – гаварыў Цыцэрон. *«Максімы і афарызмы – праўдзівая жыццёвая мудрасць і соль літаратуры»*, – пісаў Д. Морлі. *«Кароткамоўе, быццам жэмчуг, іскрыцца зместам. Сапраўдная мудрасць нешматслоўная»*, – сцвярджаў Л. М. Талстой. Заўзятым прыхільнікам афарыстыкі быў М. Горкі, які прызнаваўся, што «вельмі шмат вучыўся на прыказках, інакш на мысленні афарызмамі». Якуб Колас таксама добра ўсведамляў мастацкую вартасць, філасофскія гарызонты гэтага жанру, вельмі ахвотна, шырока, плённа выкарыстоўваў афарыстыку, па-майстэрску ўводзячы выслоўі ў свае творы, напрыклад у *«Казках жыцця»*: *«Але не доўга астаецца ішчасце на адным месцы»*; *«Лети быць няшчасным, але відушчым, чымся ішчаслівым ды сляпым»*; *«Колькі б людзі ні думалі, хоць бы нават страцілі апошні волас на галаве ў сваім думанні, дык і тады не здолеюць даць разумнага адказу на некаторыя запытанні»*; *«Усюды і ва ўсім трэба мець розум і ведаць меру»*; *«Рай – то рай, але ж і крыж цягаць не вялікае ішчасце»* і інш.

Афарызмы з'яўляюцца адлюстраваннем ментальнага свету, уяўляюць сабой маўленчую рэалізацыю, што ўключае ў сябе як уласна лінгвістычныя, так і экстралінгвістычныя элементы. Афарызм, валодаючы структурнымі асаблівасцямі, спрыяе разважанню, з'яўляецца своеасаблівым каталізатарам думкі, працэсу ўзнікнення ідэй, асацыяцый, і такім чынам ён цесна звязаны з паняццем «тэкст».

Тэматыка афарызмаў надзвычай шырокая, разнастайная і з цяжкасцю паддаецца класіфікацыі. Можна адрозніваць афарызмы грамадска-палітычныя, этычныя, эстэтычныя, жыццёва-бытавыя, філасофскія, педагагічныя і інш., прычым у кожнай з гэтых разнавіднасцяў можа быць выдзелена мноства больш канкрэтных тэм. Напрыклад, эстэтычныя афарызмы прысвячаюцца мастацтву ў цэлым і асобным яго відам або творчасці, прыгажосці і г. д.: *Пакуты не згубныя для творчасці – яе губяць дробныя клопаты* (А. Белая); *Сапраўды геніяльнае акторства заўсёды надужыццё, гульня на даверы. За кошт найвышэйшага...; Запраўднае мастацтва – нескарыстаная эротыка, застыглая ў вольным выбары* (М. Касцюкевіч); *Ах, мастацтва, мастацтва... Ты ў жыцці не што іншае, як белыя пялёсткі вакол брудна-зялёнай кветкавай сарцавіны з будучым насеннем* (Л. Рублеўская); *Ёсць у паэта свой аблог цалінны, / Некрануты прастор для баразён, / Дзе ён працуе з першае хвіліны / І да апошніх вечаровых дзён* (А. Куляшоў) і інш.

Гістарычны погляд на развіццё афарыстычнай тэматыкі паказвае яе перайначванне ў часе. Тэматыка антычных выслоўяў была даволі шырокай: акрамя маральна-этычнага боку, яна тычылася палітыкі, гісторыі, філасофіі, літаратуразнаўства, сустраліся выслоўі сатырычнага і гумарыстычнага характару. Хрысціянскае вучэнне паступова звязло тэматыку выслоўяў амаль выключна да маральна-рэлігійных і жыццёва-бытавых пытанняў. У эпоху Адраджэння, а ў Расіі ў XVIII ст., пераход выслоўяў у афарызмы суправаджаўся пашырэннем тэматыкі і перайначваннем стылістыкі выслоўяў.

Тэматыка афарызмаў адлюстроўвае ўсе незлічоныя грані чалавечай індывідуальнасці і чалавечага грамадства ў іх дыялектычным развіцці. Разам з тым пазачасавай і пазакласавай афарыстыкі не бывае. Кожны грамадскі клас карыстаецца гэтым жанрам літаратуры ў сваіх мэтах і вылучае сваю тэматыку. Кожная эпоха, кожны гістарычны адрэзак часу вылучае свае непаўторныя ідэі, тэорыі, думкі, якія бесперапынна ўзбагачаюць тэматыку афарыстыкі, робяць яе ўсёабдымнай і ўніверсальнай. Але можна адзначыць, што яна сфакусавана на чалавеку з яго складаным духоўным светам і няспыннымі ідэйнымі шуканнямі. Усяму свету вядомы афарызм старажытнагрэцкага мысліцеля Пратагора (V ст. да н. э.): «Чалавек ёсць мера ўсіх рэчаў», і ва ўсе часы афарыстыка звяртаецца да асэнсавання «вечных пытанняў», найважнейшых для чалавека: ісціна і справядлівасць, дзяржаўны прылад, ваяр і свет, праца, шчасце і няшчасце, жыццё і смерць, хуткаплыннасць часу, удасканаленне чалавека і да т. п.: *Жыццё пражыць – не раз забаліць* (А. Белая); *Смерць таксама наважаць трэба* (В. Казько); *Ісціна, кажучь, у тым, што ісціна ёсць* (У. Ліпскі); *Промачі чужыя ўспамінаем, толькі забываем пра свае* (С. Грахоўскі); *Як у горы чалавек, у вялікай пакуце, дык і ад ворага добра ласкавае, спагадлівае слова пачуць* (Л. Калюга); *Вялікая радасць, як і вялікая гора, любіць часам застацца сам-насам* (А. Васілевіч) і інш.

Навізна думак для афарызмаў не з'яўляецца адметнай рысай. З самых аддаленых часоў людзям вядома мноства ісцін, пры дапамозе якіх можна было б стварыць «залаты век» на зямлі, калі б народы прытрымліваліся іх. Таму так важна паўтараць даўно ўзніклыя мудрыя думкі. Гэтэ дакладна казаў: *«Памылкі вечна паўтараюцца ў дзеяннях. Ісціну трэба пастаянна паўтараць у словах»*. Л. Вовенарг пісаў: *«Поўная самабытнасці і навізны тая кніга, якая абуджае ў нас любоў да старых ісцін»*. Ф. Клінгер адзначаў: *«Нават ісціны, часта самыя неабходныя, засынаюць і маюць патрэбу ў тым, каб іх абуджалі»*. Абуджэнне старых ісцін пры гэтым, гэтак жа як і стварэнне новых, павінна адбывацца ў арыгінальным, яркім абліччы, якое спрыяе найбольш трываламу іх запамінанню. Н. М. Карамзін пісаў: *«Словы належаць стагоддзю, а думкі стагоддзям»*. Словы, сапраўды, старэюць, прыходзяць у заняпад, патрабуюць пастаяннага абнаўлення, а думка вечная. Але словы – гэта «вопратка думкі», і ў старой вопратцы яны не даходзяць да чытача. У беларускіх афарызмах сустракаем сцвярджэнне гэтай думцы: *Над намі слова ўладарыць* (С. Грахоўскі) ці *Не прыпыняйся, не жахайся, слова!.. / Хай адвячорак доўгім ценом лёг – / Магчыма немагчымая размова / Датуль, пакуль магчымы маналог* (А. Куляшоў) і інш.

Антычныя пісьменнікі з'явіліся стваральнікамі шматлікіх мудрых выслоўяў, якія пастаянна сілкуюць сваім зместам афарыстычныя творы. Можна без перабольшання назваць антычную літаратуру калыскай афарыстыкі. Супастаўляючы некалькі антычных выслоўяў з сучаснымі афарызмамі, мы бачым пазачасавую актуальнасць старых думак і трансфармацыю формы іх выразу. Возьмем выслоўе Дэмакрыта: *«Шчырасць ўласцівая свабодзе, хлусня ўласцівая рабству»*. Гэтая думка, але ў больш выразным афармленні, сустракаецца ў п'есе М. Горкага «На дне»: *«Хлусня – рэлігія рабоў і гаспадароў. Праўда – бог вольнага чалавека»*. Беларускія афарызмы таксама падкрэсліваюць гэтую думку: *Бо няма, як ведама, страшней ілжы за найпадобнейшую да праўды*

(М. Касцюкевіч); *У свабоды адзін абаронца – праўда; Найлепшы сведка Праўды – Мана* (Г. Марчук); *Ды горкай праўды не схаваеш, Яе ніяк не ашукаеш* (Я. Колас).

Альбо іншае выслоўе Дэмакрыта: *«Павінна саромецца самога сябе столькі ж, як і іншых людзей, і аднолькава не рабіць благога, ці застанецца яно невядомым ці пра яго пазнаюць усе. Але найбольш трэба саромецца самога сябе»*. У больш яснай і лаканічнай фармулёўцы знойдзем яго ў «Крузе чытання» Л. Талстога: *«Сорам перад людзьмі – добрае пачуццё, але лепш за ўсё сорам перад самім сабой»*. Меркаванне Сянэкі пра тое, што, *«імкнучыся пра ішчасце іншых, мы знаходзім сваё ўласнае ішчасце»*, сустракаецца ў больш кароткім выглядзе таксама ў Л. Талстога ў «Казаках»: *«Шчасце ў тым, каб жыць для іншых»*. Згодныя з гэтым і беларускія аўтары: *Шчасце не мае сваёй асобнай меркі для ўсіх людзей на свеце, але кожны чалавек мае сваю асобную мерку да ішчасця і свой асобны погляд на самое ішчасце...* (З. Бядуля); *Шчасце ж чалавека не ў тым, каб самому спакойна, ішчасліва жыць, а ў тым, каб карыць, дабро людзям прыносіць, патрэбу ў табе яны адчувалі, бачылі* (Б. Сачанка); *Шчаслівы той, хто не зайздросціць поспеху іншага, а дапамагае яму* (Г. Марчук) і інш.

Наймудрэйшая думка Эпікура пра смерць *«Пакуль мы жывыя – смерці няма, калі смерць будзе – нас не будзе»* сустракаецца ў многіх пісьменнікаў: у Т. Манна, М. Горкага, Л. Талстога і інш., часам з агаворкай «нехта сказаў», часам без агаворкі. У «Блакiтным жыццi» М. Горкага гаворыцца, што заўсёды варта памятаць казацкую прымаўку: *«Пакуль я ёсць – смерці няма, смерць будзе – мяне не будзе»*. Л. Талстой у сваім «Дзённіку» прыводзіць гэтую думку, не называючы аўтара, і вельмі ўхваляе яе. У беларускіх афарызмах сустракаем: *Жыццё чалавека – як агонь. Быў і няма. Зноў загараўся і патухла. Зноў гарыць. І так – бясконца. Тая самая вечная, таямнічая і цудоўная з’ява* (Я. Брыль); *Што ёсць жыццё, і што ёсць смерць? / Хвост і галава адной змяі* (Л. Рублеўская) і інш.

Выслоўі старажытных грэка-рымскіх мысліцеляў прыводзяцца тут па сучасных перакладах. Калі ж узяць іх са старой літаратуры, напрыклад з «Апафегматы» (1716), то можна пераканацца ў яшчэ большай розніцы ў славеснай вопратцы думак. Возьмем, напрыклад, думку Феафраста аб хуткабежнасці часу: *«Іншыя бяздзельныя забавы вымышляюць, як бы час прабавіць, і адзін аднаго за тое дзякуюць, а таго не вядуцца, што час – рэч шматкаштоўная і з вялікім імкненнем ўцякаць, бо і дагнаць немагчыма»*. Маецца шмат афарызмаў на гэтую тэму. Добра сказаў пра час Вальтэр: *«Усе людзі грэбуюць ім, усе ішчадуць аб яго страце»*. У дачыненні да значнасці гэтай думкі ўдала выказаўся М. Унамуна ў рамане «Калі сыходзяць гады»: *«Пытанне аб няўмольным, безупынным бегу часа, пра тое, як сыходзяць гады, бяследна знікаючы ў вечнасці, стаў агульным месцам маральнай філасофіі і лірыкі. Падобныя думкі настаянна трывожаць чалавечы розум»*. Не абышлі гэтыя пытанні і беларускую афарыстыку: *Нам часу дадзена не шмат – / Міне яшчэ адна хвіліна, / Ёй не вярнуцца ўжо назад* (П. Броўка); *Дні – колавыя спіцы, / А час – агонь-рысак* (В. Зуёнак); *Час – як дым* (М. Рудкоўскі); *Хвіліна таксама мае значэнне* (А. Кулакоўскі) і інш.

Ёсць у «Апафегмаце» і каратка выяўленыя думкі, напрыклад, у Перыяндра: *«Не журыся аб пуцяжосці», «Дружбу захоўвай больш за ўсё», «Ва ўсякай рэчы часу чакай», «Не лайся мёртваму»*. На кожнае з гэтых выслоўяў можна прывесці шэраг выяўленых сучасных афарызмаў: *На светлым лепш відаць чорнае* (Н. Гілевiч); *Стары вол псуе баразэнку; Кашаль без колік нікуды не варты* (А. Мрый); *Пекна спяваюць і жабы; Хваробы лечаць і атрутамi* (М. Багдановiч); *І метал стамляецца* (П. Місько); *У кожнага свой час* (І. Шамякін) і інш. Наогул такое супастаўленне можна прымножыць масай прыкладаў, але падобная праца – гэта ўжо самастойнае даследаванне. Варта падкрэсліць, што тэматыка афарызмаў, звычайна накіраваная на «вечныя пытанні», часта

ўключае думкі, выказаныя раней пісьменнікамі або мыслярамі старога ці нават параўнальна нядаўняга часу. У новай «вопратцы» яны гучаць па-іншаму і лепш запамінаюцца.

Як гаварылася вышэй, для афарызмаў не абавязковая навізна думак, але вельмі важным з'яўляецца іх слоўнае аблічча, якое дасягаецца ўмелым выкарыстаннем стылістычных і эмацыянальных сродкаў. Гэтыя сродкі надаюць афарызмам своеасаблівасць і арыгінальнасць, якія ўзмацняюць іх дзейнасць. Як слушна заўважае Г. Марчук, «афарызмы ніколі не характарызуюць аднаго чалавека. Яны здольныя ахапіць усё чалавецтва. Але ж, як ні дзіўна, і ў іх прысутнічае нацыянальны каларыт аўтараў» [2, с. 319].

Акрамя тэматыцы, семантычны аспект добра прасочваецца ў самой будове афарызма. Граматычныя формы і сродкі выяўлення – фразеалагізмы, прыказкі і прымаўкі ў складзе афарыстычнага выслоўя, рытм, рыфма, гукапіс, ступені параўнання прыметнікаў, прыслоўяў, загадны лад дзеяслова, ужыванне часціц і выклічнікаў, наўмысны паўтор аднакарэнных ці падобных па гукавым складзе слоў – адыгрываюць у аўтарскіх выслоўях важную семантычную ролю. Пры дапамозе гэтых сродкаў выяўлення аўтарамі дасягаецца большая ступень эмацыянальнасці, ацэнчанасці, даверлівасці, узаемаразумення і агульнай экспрэсіі афарызма, што садзейнічае перакананасці, вобразнасці, яскравасці такіх выслоўяў. Афарызм – гэта параджэнне вастраслоўя ў шырокім сэнсе гэтага слова і спалучэнне глыбіні думкі з яе прыгажосцю, якая дасягаецца прымяненнем мастацка-стылістычных сродкаў: *Тыя, што варты стакрот кахання, / Тыя не маюць яго на зямлі* (У. Караткевіч); *Няпамяць імя пяўца зліжа, / А песня будзе жыць да жыць* (Я. Купала); *Як грошы, людскія гады, / Удосыць – не лічыш тады, / Увобмаль – дрыжыш над капейкай* (Р. Барадулін); *Ты ж клыгай старэчкай ступою, / А думай – мне дваццаць адзін* (Я. Колас); *Навучыліся ў спрэчках патаківаць неяк, / Забываць там, дзе лепей, сваё нават імя* (М. Танк); *З гадамі верыць дрэву / Неадзеравянелая душа* (Р. Барадулін); *Не праўдзяць мары – кепска марыш; Захочаш мець – мацней жадай!* (М. Лужанін); *Маліцца будуць, калі ты ў славе, / Калі ты ў горы – з насмешкай плюнуць* (П. Панчанка); *Саперніцтва з прыродай – непазбежнасць, / Як непазбежнасць – розум у прыродзе* (В. Зуёнак); *Дай бог арла варонай не назваць, / Варону жа арлом – нічога* (М. Багдановіч); *Але не мае будучыні тое, што будучыні прад сабой не мае* (Д. Бічэль-Загнетава); *На дрэве памяці / З кожным годам – / Багацейшы ўраджай* (М. Танк); *Толькі, свет пакідаючы, не бярыце нічога, / Нават ключ ад дзвярэй перадайце суседу* (М. Танк); *Старасць – час, калі не маеш права, апроч сну, адпачынку, спакою, / Ні на адзін дзень адкласці свае справы...* (М. Танк); *Жыццё ёсць шчасце – Аксіёма! / Ды кожны з нас часовы госць* (П. Броўка); *Памёр. Прыкрылі некралогам, / І ўсёй вядомасці канец* (П. Броўка); *З кожным днём далей мы / Ад жыцця, ад вясны* (Я. Колас). Гэтыя і іншыя лексіка-семантычныя асаблівасці афарыстычных выслоўяў накіраваныя на наданне афарызму пэўнай экспрэсіўнасці і эмацыянальнай афарбоўкі, выразнасці думкі, якая ў іх змяшчаецца, сведчаць пра тое, што афарызм не толькі знешне з'яўляецца экспрэсіўнай і эмацыянальна афарбаванай адзінкай.

Ітак, семантычны аспект афарыстычнага маўлення праяўляецца, па-першае, у самой тэматыцы выслоўяў і, па-другое, у іх унутранай структуры.

Прырода афарыстычных адзінак з пазіцыі прагматыкі

Лінгвістычная прагматыка не мае дакладна акрэсленых контураў. У яе ўключаецца комплекс пытанняў, звязаных з адносінамі прамоўцы да таго, што і як ён гаворыць, і з інтэрпрэтацыяй маўлення слухачом. Пры вывучэнні мастацкага маўлення ў сферу прагматыкі ўключаецца разгляд адносін пісьменніка да рэчаіснасці, таксама адносін чытача да тэксту і да мастацкага твора ў цэлым. На думку В. Звэгінцава, «пад прагматыкай трэба разумець гістарычныя, культурныя, нацыянальныя ўмовы і ўсю

сукупнасць чалавечых ведаў і вераванняў, у межах якіх адбываецца функцыянаванне мовы і якія робяць уплыў на выкарыстанне мовы і на адносіны да яе» [1, с. 8].

Прагматыка цесна звязана з агульнафіласофскімі, светапогляднымі праблемамі. У межах гэтай дысцыпліны абмяркоўваюцца пытанні аб фактах грамадскай свядомасці, спосабах фарміравання светапогляду, аб тых ацэнках навакольных з'яў, фактаў навукі і культуры, якія часта не маюць агульнай значнасці, а залежаць толькі ад індывіда, ад яго прыналежнасці да той ці іншай сацыяльнай групы, ад яго культурнага ўзроўню, прафесійных заняткаў, асабістага густу і г. д.

Прагматычны аспект афарыстычных адзінак дакладна адлюстраваны ў афарыстычным дыскурсе.

Сёння ўжо не выклікае сумненняў, што адным з сацыяльных фактараў фарміравання нашай свядомасці выступае дыкурс. Прыклады гэтага агульнавядомага. Усе мы ў той ці іншай меры ў штодзённых зносінах пад уплывам інфармацыйных патокаў, што нас акружаюць, аказваемся ўцягнутымі ў дыкурс ці, інакш кажучы, вербальную камунікацыю. Сам тэрмін «дыкурс» пайшоў ад лацінскага *discursus*, што значыць *колаварот, рух*. Дыкурс заўсёды накіраваны на канкрэтны аб'ект, які знаходзіцца ў канкрэтных абставінах, і на канкрэтную мэтавую аўдыторыю. Пры гэтым ён заўсёды даносіць інфармацыю пра гэта ў вызначаным кантэксце. Асобны дыкурс уяўляе сабой аднародны сэнсавы блок. Аднак ланцужок дыскурсу не заканчваецца: адзін блок пачынаецца, другі заканчваецца і г. д.

Беларуская афарыстыка арганічна ўплятаецца ў сусветную афарыстычную думку, з'яўляецца невычарпальнай крыніцай для даследавання духоўнага патэнцыялу беларускага этнасу, паняцця ментальнасці. Афарызм – арыгінальны сродак абазначэння і намінацыі пазамоўнай рэчаіснасці, які здзіўляе рэцыпіента глыбінёй яе асэнсавання. Нягледзячы на тое, што афарыстычнае выслоўе суадносіцца з рэчаіснасцю, яго асноўная спецыфіка закладзена ў ім самім, у яго логіка-семіятычнай прыродзе. У межах афарызма адбываецца ўзаемадзеянне лінгвальных і псіхакагнітыўных феноменаў, арыентаваных на спецыфічны спосаб бачання свету і звязаных з этнічнай моўнай карцінай: *Творчасць – гэта вечны сыход упрочкі ад тых, каго любіш* (В. Акудовіч); *Каб акрылена жыць сёння і ўпэўнена крочыць у заўтра, трэба ведаць, што было ўчора* (У. Ліпскі); *Трэба заставацца чалавекам на зямлі, хто б ты ні быў на пашпарту!* (У. Ліпскі); *Будзь сам сабою, Беларусь...* (З. Бядуля); *Грошы раз-два – і з'еў чалавек, а разумнае слова живе цэлы век* (З. Бядуля); *Сама лети чалавеку, як весел ён: ніякай тады нуды няма, ніякага цяжару на сэрцы* (Л. Калюга); *Пра сына гаварыць будучь, а бацькава імя добрым словам успамянуць* (Л. Калюга); *Народ і ў грубасці сваёй мудры* (Я. Брыль); *Ці магчыма знішчыць, забіць сябе падобнага, не забіўшы пры гэтым сябе?* (В. Казько); *Два вялікія жаданні валодаюць чалавекам – прага любові і прага ведаў. Першае ітурхае пладзіцца і размнажацца, другое – спазнаваць таямніцы і загадкі жыцця* (Л. Левановіч); *Паспрабуйце любіць Беларусь не здалёку, а зблізку, такую, якая яна ёсць. Паверце, яна вартая таго!* (Б. Сачанка) і інш. Афарыстычнае выслоўе мае свае адметныя рысы ў структуры (гэта тычыцца разнастайных спосабаў і сродкаў пабудовы) і стылістычных функцыях і разам з іншымі фігурамі і тропамі шырока выкарыстоўваецца ў мове мастацкіх твораў для стварэння гумару, сатыры, іроніі, а таксама маўленчай характарыстыкі персанажаў.

У афарызмах, як і ў філасофіі, выражаецца квінтэсенцыя духу эпохі, але вучоныя чамусьці ў большасці займаюцца парэміялогіяй і менш – афарыстыкай. Між тым афарызмы стымулююць мысленне і ў большай ступені, чым фальклор, фарміруюць асобу, асабліва тых, хто ўжо атрымаў які-небудзь мінімум адукацыі: *Свет хітра ўстроены: нельга толькі пра сябе думаць і дбаць* (П. Місько); *Кожны народ вучыцца ў прыроды, якая яго акружае* (В. Іпатава); *Родны край ніхто не выбірае, / Выбірае родны край цябе* (Р. Барадулін); *Мой родны кут, як ты мне мілы!..* (Я. Колас); *Народ –*

гэта нешта большае, чым сума адзінак (В. Іпатава); Чамусьці ўсё судзіць па законах божых, панскіх, дзяржаўных, толькі не па чалавечых (М. Танк) і інш. Але галоўнае сведчанне ўвагі майстроў слова да малых жанраў літаратуры – сама колькасць афарыстычных выказванняў у творах, іх лаканічнасць, адшліфаванасць формы, абагульняючы характар зместу, што выходзіць за сэнсавыя межы кантэксту, у якім нарадзіліся і жылі, і сам па сабе ахоплівае «сутокі неба і зямлі»: духоўны свет чалавека і яго практычную дзейнасць, мары і філасофію, побыт і чалавечыя ўзаемадачынненні, мараль і закон. Гартаючы творы беларускіх аўтараў, чытач пераканаецца ў філасофскай, культурнай, жыццёвай вартасці выслоўяў, у іх глыбіннай значнасці для роздуму аб жыцці, для фарміравання этнанацыянальнага светаўспрымання і ўсялюдскай духоўнасці, для нашых сённяшніх ацэнак і рашэнняў. Напрыклад, у І. Шамякіна мы знаходзім: *Без адчування малой зямлі няма адчування вялікай* («Зона павышанай радыяцыі»); *Няма жыцця без палітыкі. І палітыкі без жыцця* («Завіхрэнна»); *О, гэтыя ўмоўнасці жыцця! І без іх нельга, і трымацца іх – што закоўваць сябе ў ланцугі* («Атланты і карыятады»); *Усё робіцца простым, калі чалавек перастае думаць пра сябе, пра жыццё... Калі галоўнае – дасягненне мэты* («Сэрца на далоні»); *Жыццю вучыць жыццё* («Выкармак»); *Ёсць хлеб – ёсць і будзе жыццё* («Без пакаяння»); *Толькі маладыя могуць пускаць на вецер не дні, а месяцы і гады* («Атланты і карыятады»); у В. Іпатавай: *Малодосць ніколі не глядзіць на старых* («Залатая жрыца Ашвінаў»); *Хто ж, як не дзеці, нясе на сабе і ў сабе, у сваёй крыві, бацькаву віну ці бляск подзвігаў?* («Залатая жрыца Ашвінаў»); *Жанчына, калі ёй чаго-небудзь хочацца, можа рабіцца відушчай не горай за самага вялікага мудраца* («Вяшчун Гедзіміна»); *Любоў – гэта дар, без яе не можа быць жыцця* («Залатая жрыца Ашвінаў»); *Не кожнаму даецца ў жыцці каханне, якое мацней за смерць, за адлегласць, за ўсе перашкоды. Але кожная жанчына марыць аб ім, кожная хоча быць адзінай – на ўсе гады, якія адпусціў Лёс, на ўсе выпрабаванні, на шчасце і няшчасце* («Залатая жрыца Ашвінаў»); *Няўжо каханне не можа апраўдаць чалавека перад Богам?* («Залатая жрыца Ашвінаў»); *Каханне можа быць дарам, але і насланнем таксама – тады трэба не даваць мораку браць над сабой верх* («Залатая жрыца Ашвінаў»); *Дзве рэчы робяць чалавека мудрым – веды, памножаныя на духоўную дысцыпліну, і каханне. І калі першага трэба дабівацца, можа, усё жыццё, то другое прыходзіць само, нечакана, неспадзявана, як... як маланка* («Вяшчун Гедзіміна»); у М. Танка: *Ну што пажадаць чалавеку, / Які на свет гэты з'явіўся? / Сяброў у цяжкую гадзіну, / Бо ў добры час – многа іх будзе* («*** Ну што пажадаць?»); *Камнем кідаюць пасля дружбы, / Пасля кахання і знявагі* («Рэабілітацыя камяня»); *Некаторыя запаўняюць сваё жыццё рознымі рэчамі таму, што ў дзяцінстве не мелі ніякіх цацак* («Лісткі календара»); *Старасць – час, калі не маеш права, Апроч сну, адпачынку, спакою, Ні на адзін дзень адкласці свае справы* («Старасць – час, калі не маеш права»); *Цяжка з успомненых фрагментаў скласці жывы вобраз чалавека, які адышоў ад нас, але з адсутнасцю якога ты ніколі не зможаш пагадзіцца* («Ля нарчанскага вогнішча»); *З жыццём трэба развітвацца непрыкметна, нікога не турбуючы* («Лісткі календара») і інш.

Уласцівасці унутранай канфліктнасці афарызма робяць яго незамяняльнай формай для адлюстравання супярэчнасцяў грамадскіх і бытавых жыццёвых праблем. Гэтае ж свойства прывяло да разумення афарызма за мяжой Беларусі як адзінкі, што змяшчае гумарыстычную, забаўляльную, экстравагантную функцыі. Але беларускі афарызм спецыфічны: ён сур'ёзны, глыбіня яго дыктуецца самой гісторыяй развіцця гэтага жанра ў нашай краіне. Афарызм – састаўная частка літаратуры, ён вельмі блізкі беларускаму народу. Прагматыка афарызмаў глабальная, грунтуецца на самых важных баках чалавечага жыцця і грамадства, на праблемах, што трывожаць людзей.

Заклучэнне

У цяперашні час практычна ўсе пункты гледжання на прыроду афарызма могуць быць схематычна падзеленыя на дзве групы: з пазіцыі семантыкі і з пазіцыі прагматыкі. Але афарызмы як вобласць ведаў могуць быць разгледжаны і як філасофская форма асэнсавання і пазнання рэчаіснасці, і як сінтэз мастацкага і паняццёвага кампанентаў. Афарызмы вельмі тонкая лінгвістычная катэгорыя. З аднаго боку, аўтар укладвае ў вусны персанажа якія-небудзь выслоўі, якія ў сілу пэўнага комплексу прыкмет могуць з'яўляцца патэнцыяльнымі афарызмамі. З другога – гэтыя выказванні персанажа, яркія, запамінальныя, могуць відавочна супярэчыць цэласнаму светаразуменню аўтара. Падобнага роду супярэчнасці толькі падкрэсліваюць такую факультатывную прыкмету афарызма, як парадаксальнасць.

Зараз назіраецца ўзмацненне цікавасці да афарыстыкі, менавіта да беларускай. Гэты ёмісты, кароткі і мудры жанр літаратуры становіцца адным з самых папулярных і перспектывных яе кірункаў. Але, нягледзячы на жыццёстойкасць афарызмаў, на іх шырокае ўжыванне, феномен афарызмаў яшчэ не вывучаны ўсебакова і ў належнай ступені. Гэта ж датычыцца лінгвістычнага даследавання такіх моўных праяў, уласцівых шэрагу афарызмаў, як граматычны іх склад або структурная парадыгма, а таксама семантычныя асаблівасці беларускай афарыстыкі.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Звегинцев, В. А. Язык и лингвистическая теория / В. А. Звегинцев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 248 с.
2. Марчук, Г. Кветкі правінцыі : раман, навелы, афарызмы / Г. Марчук. – Мінск : Маст. літ., 2004. – 415 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.10.2019

Levanyuk A. Ya. Semantic and Pragmatic Features of Belarusian Aphoristic Discourse

The article deals with the nature of aphoristic units from the point view of semantics and pragmatics. It also shows common features of these approaches and the differences that exist between them. The author claims that language is a system of semantic and pragmatic relations. Especially interesting for linguistic analysis are such language expressions in which the communicative intention is not expressed directly in a verbal form of an utterance. A striking example of such statements is an aphorism, which requires comprehension by means of philosophical analysis as a specific semiotic system that compresses information and knowledge to a nuclear state and is used in various types of discourse: in religion, in morality, in art, in law, in science and philosophy.

УДК 821.161.3

I. А. Воран

*канд. філал. навук, дац. каф. рускай літаратуры і журналістыкі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна
e-mail: ruslitjurn@brsu.brest.by*

**СПЕЦЫФІКА МАСТАЦКАЙ АДАПТАЦЫІ ЖАНРУ ХОКУ
Ў БЕЛАРУСКАЙ ПАЗЭІІ 80-х гг. XX – ПАЧАТКУ XXI ст.**

На прыкладзе творчасці М. Танка, А. Глобуса, В. Шніпа, У. Арлова, У. Сіўчыкава, А. Спрычан дэманструюцца стратэгіі мастацкага асваення ўсходняй цвёрдай формы ў беларускамоўным паэтычным тэксце, даследуюцца шляхі развіцця жанру ў айчыннай паэзіі.

Уводзіны

Літаратурны працэс 80-х гг. XX ст. – шматмерны і неадназначны. Першая палова дзесяцігоддзя цесна звязана з праблемай пераадолення пэўнай заштампаванасці, стэрэатыпнасці думак, ідэалагічнай ангажаванасці, якія па інерцыі працягвалі гучаць у паэзіі. Гэта вылівалася ў своеасаблівы тэматычны «дэфіцыт», адсутнасць арыгінальных вобразаў і цікавай рыфмоўкі. А. Бельскі разам з іншымі крытыкамі слухна заўважае, што ў гэты перыяд «эмацыянальную і эстэтычную вастрыню, дзейнасць слова прытуплялі гладкапіс, павярхоўнасць і безаблічнасць думкі, светапоглядныя стэрэатыпы, культывацыя класічнай паэтыкі, тэматычная і вобразная аднастайнасць» [1, с. 68]. Ужо ў другой палове 1980-х гг. беларуская паэзія пачала актыўна пазбаўляцца гэтых хібаў, імкліва развіваючыся ў напрамку абнаўлення айчыннай паэзіі, пошуку новых тэм і форм. Назіраецца абуджэнне цікавасці да адраджэнскай тэмы, паэтаў хвалюе лёс знакавых постацей беларускай культуры, што адбілася на актуалізацыі патрыятычнай тэматыкі. Паглыбляецца інтэлектуальны пачатак паэзіі, што праявілася ў фармальных эксперыментах маладых паэтаў.

На хвалі абнаўлення і інтэлектуалізацыі паэзіі адбываецца зварот беларускіх творцаў да ўсходніх цвёрдых вершаваных форм. Сярод іх значнае месца заняло хоку (або хайку) – «традыцыйны жанр японскай пейзажнай лірыкі, які ўзнік у XVI стагоддзі, абумоўлены развіццём гарадской культуры» [5, с. 722]. Гэта бязрыфменны трохрадковік, які ў класічным варыянце павінен мець у першым і трэцім радках па пяць складоў, а ў другім – сем. У японскай паэзіі гэты жанр з’явіўся ў Сярэднявеччы і стаў асноўным відам верша на працягу многіх стагоддзяў. Славутымі майстрамі хоку былі Мацуа Басэ, Танігуці Бусон, Кабаясі Іса, Рансэцу, Масаока Сікі і інш. Існавала некалькі школ хоку – «Кофу», школа Нісіямі Саіна, «Сёфу», прадстаўніком якой і быў Мацуа Басэ.

Акрамя абавязковых трох радкоў з пэўнай колькасцю складоў у кожным вялікая ўвага надавалася спецыфічнай «атмасферы», настрою хоку. Тэкст верша павінен адпавядаць шматлікім характарыстыкам, якія выкрышталізоўваліся на працягу стагоддзяў. Завяршыў распрацоўку эстэтычных канонаў складання хоку (хайку) Мацуа Басэ. Згодна з кананічнымі патрабаваннямі да эстэтыкі гэтага жанру, верш павінен увасабляць наступнае: «*саторы* – азарэнне, прасветленасць, духоўнае абуджэнне, раптоўнае адкрыццё ісціны, яднанне душы чалавека і прыроды, адсутнасць рацыянальнага элементу ў творчым працэсе; *сабі* – паціна, след мінулага, заміранне, пацяжэнне, згасанне, адзінота, самота, прасветленая самотнасць, адчужанасць ад штодзённай мітусні, затуханне свядомасці; *карумі* – лёгкасць; *хосомі* – тонкасць, ломкасць, крохкасць, суперажыванне, зліццё са светам, расплыванне ў свеце; *сіоры* – гнуткасць, маркота, сум, спачуванне; *фуэкі-рюко* – нязменная зменлівасць, адзінства руху і спакою, хамелеоннасць; *фуга-но макото* – сапраўднасць прыгажосці» [4].

Стварэнне хоку патрабуе ад паэта лаканічнасці пры адначасовай змястоўнай глыбіні, шырыні філасофскага абагульнення. Традыцыйна хоку (у класічны перыяд) – жанр пейзажнай і медытатывнай лірыкі, паэты якога з вострым вокам жывапісца і багатай уявай беспамылкова знаходзілі яскравыя мастацкія прыёмы для ўвасаблення філасофскай ідэі. Значнае месца ў паэзіі японскіх творцаў займаюць спецыяльныя мастацка-інтэлектуальныя эфекты – галаваломкі, гульня слоў, загадкаваць, шматзначная недасказанасць, што надае хоку асаблівы гульнявы, элітарны характар.

У беларускай паэзіі жанр хоку з’явіўся, дзякуючы Р. Крушыне. Сапраўдную папулярнасць ён пачаў набываць у 80–90-я гг. XX ст., што сведчыла пра пашырэнне жанрава-тэматычнага дыяпазону беларускіх творцаў і імкненне выйсці за межы звычайнай культуралагічнай прасторы. У 1988 г. Адам Глобус змясціў у зборніку «Парк» цыкл хоку пад назвай «Трохрадкоўі», а ў 1996 г. выдаў кнігу хоку беларускіх паэтаў (зборнік «Круглы год»), якая была падрыхтавана яшчэ ў 1986 г. але літаратурная сітуацыя не была спрыяльнай для падобнага выдання. Як слушна заўважыў складальнік кнігі, «у БССР нават нязвыклая форма ўспрымалася як дысыдэнцтва» [4]. У зборніку змясцілі свае творы Уладзімір Арлоў, Уладзімір Сцяпан, Уладзімір Сіўчыкаў, Адам Глобус, Максім Клімковіч, Міраслаў Шайбак, Віктар Шніп, Андрэй Антонаў.

Звярнуўся да гэтай формы і М. Танк. Як вядома, паэт не надта прызна ставіўся да цвёрдых вершаваных форм, не жадаючы «ўціскаць» сваю Музу ў цесную вопратку канонаў, пра што выказаў сваё меркаванне ў «Антысанеце». Але менавіта гэтым інтэлектуалізмам, змястоўнай элітарнасцю хоку блізкія М. Танку. У зборніку «За маім сталом» (1984) змешчаны разняволены ўзор японскага жанру – «Хоку»:

Вецер калыша сакуру,
Якую мы разам
З табой пасадзілі.

Каторы раз без цябе
Цвет яе асыпаецца.
Зайздросччу зямлі:
Яшчэ так не было,
Каб яна каго не дачакалася [9, с. 257].

М. Танк значна адыходзіць ад кананічнай формы (адпаведнай колькасці складоў у кожным з радкоў і нават колькасці радкоў) хоку, таму верш аднесці да гэтай цвёрдай вершаванай формы можна толькі ўмоўна. Але творца ўводзіць у верш класічны вобраз японскай культуры – сакуру, якая асыпаецца ад ветру, як своеасаблівую «цытату» з усходняй паэзіі. Хоку (паводле кананічнага патрабавання) малое жыццё прыроды і жыццё чалавека ў іх неразрыўным адзінстве на фоне цыклічнага кругазавароту пор года.

Гэты класічны для японскай паэзіі вобраз (Нюдо-сакі-но Дайдзэдайдзін, XVIII ст.) звернуты да асэнсавання агульначалавечых філасофскіх катэгорый Жыцця і Смерці – ідэі хуткаплыннасці чалавечага жыцця і адначасова радасці зямнога быцця. Паміж жыццём і смерцю ёсць толькі Час. Лірычны герой М. Танка вымярае гады сваёй адзіноты пялёсткам сакуры, якія штогод асыпаюцца, каб зноў нарадзіцца вясной і згінуць увосень. Так мінае год за годам у чаканні і надзеі, у гэтым кругазавароце заключаны сэнс яго жыцця і вымушанай самотнасці.

Да жанру хоку М. Танк звярнуўся і ў 1990-я гг. ў цыкле трохрадкоўікаў, якія датуецца 1994 г. і змешчаны ў яго зборніку «Errata» (1996). Яны прадстаўляюць сабой кананічныя формы гэтага жанру і паводле формы, і паводле зместу:

Рэкі, як людзі,
сypяшаюцца да акіяну –
сваёй нірваны [10, с. 317].

Паэт звяртаецца ў гэтым разважанні-медытацыі да тэмы жыцця і смерці, іх неразрыўнай еднасці. Рака як сімвал жыцця, бурлівага яго кіпення неадменна імчыць да акіяну – канечнага свайго пункту, у сувязі з чым у творы ўзнікае выразная вобразная апазіцыя паняццяў «дынаміка – статыка». У гэтым кантэксце акіян семантызуецца з забыццём, жаданым спакоем. Асэнсаванне спрадвечных філасофскіх катэгорый М. Танк працягвае ў наступным хоку, але тут паэт парушае схему складання верша, ужываючы некананічную колькасць складоў у радках (5-8-4):

Неразлучнымі
толькі пакінуў нам Буда
Жыцьцё і Смерць [10, с. 317].

Т. Федарцова слухна адзначае, што параксальнасць хоку М. Танка «праяўляецца ў наяўнасці шмат’яруснай, часам палярнай змястоўнасці» [11, с. 175]. Расшыфроўка, «раскадзіроўка» гэтых вершаў паэта дае шматлікія варыянты часам супрацьлеглых інтэрпрэтацый. Гэта стымулюе думку чытача, фарміруе крэатыўна-пазнавальную прастору паэзіі, актуалізуе яе інтэлектуальны патэнцыял.

У сваім цыкле хоку М. Танк зноў вяртаецца да экзатычнага вобразу сакуры, а таксама яшчэ аднаго пейзажнага сімвалу Японіі – гары Фуджыямы:

Над Фуджыямай –
Драконы бліскавіц.
Цвіце сакура [10, с. 318].

Вобраз сакуры ў хоку іншых беларускіх паэтаў адаптаваўся да традыцыйных рэалій Беларусі і ўвасобіўся ў больш звыклы для беларусаў вобраз адцвёўшай вішні як сімвалу незваротнасці ўчарашняга дня, маленства, вясны, мінулага і г. д.:

Белая вішня.
Узьляцела сініца.
Сыплецца шэрань (*В. Шніп*) [4].

Апала вішня –
і ў шарую гадзіну
дзень абярнуўся (*У. Сіўчыкаў*) [4].

Пялёсткі вішняў
прыплылі па рачульцы
з майго дзяцінства (*У. Арлоў*) [4].

Сад занядбаны,
дол у пялёстках вішань.
Ветраны вечар (*У. Сіўчыкаў*) [4].

Прадуктыўным фларыстычным вобразам у беларускай традыцыі хоку таксама сталі вобразы дзьмухаўцеў і чаромхі. Аб’ядноўвае іх з вобразамі сакуры і цвету вішні белы колер – колер чысціні, існасці, а крохкасць і эфемернасць кветак падчас дзьмухавею ўвасабляе часовасць, зменлівасць свету, прыгажосць прыроды і хісткасць чалавечага быцця:

Між роснай травы
дзьмухавей захістаўся.
Халодны ранак (*М. Шайбак*) [4].

Чуйны дзьмухавец
вартуе сон ветру
у чыстым полі (*У. Сцяпан*) [4].

Узгорак, белы
ад дзьмухаўцовых куляў,
глядзі, не ўзьляці (*У. Арлоў*) [4].

Кусты чаромхі.
Чырвань на белых кветках –
колер сьвітанку (*М. Шайбак*) [4].

Матыў чалавечай экзістэнцыйнай адзіноты, адчужанасці ад штодзённай мітусні, пранікнення ў таямнічы свет прыроды, яднання душы чалавека са светам, бясконцасцю і вечнасцю, сімвалам якіх становіцца мора, назіраем у хоку М. Танка, А. Глобуса, У. Сцяпана і А. Спрынчан:

Набыў ракаўку.
Цяпер я – не самотны.
Гавару з морам (*М. Танк*) [10, с. 318].

Дваццаць год прайшло,
а ракавіна тоіць
галасы мора (*А. Глобус*) [4].

Гляджу вечарамі
на камень і ракаўку,
што з мора прывёз (*У. Сцяпан*) [4].

Агульны вобраз мора як нечага вечнага, нязменнага, візуальна неабсяжнага дапаўняецца вобразам ракавіны як увасаблення сувязі з вечным, затоеным у Сусвеце быццём, спрадвечнай яго загадкі. Ракавіна карэлюе ў сьвядомасці паэтаў з тэмпаральнымі сэнсамі – вечнасці, сувязі мінулага з сённяшнім днём і будучым.

У хоку-паэме А. Спрынчан ракавіна, выкарыстаная як папальнічка, становіцца сведчаннем страты гэтай сувязі, сімвалам восеньскага затухання прыроды і меланхолічна-пасіўнага настрою гераіні:

У ракушцы
попел ад цыгарэтаў;
высахла мора [7, с. 22].

У філасофскіх і пейзажных хоку А. Глобуса гучаць традыцыйныя матывы хуткаплыннасці чалавечага жыцця, асэнсавання беспрытульнасці чалавека ў глабальным часавым вымярэнні, яго бесперапыннага руху да сваёй канечнасці:

Сухая трава
ціха шэпча пад ветрам
песьню пра лета [4]

У прорву часу
ляцяць нашыя крокі...
Рэха, успамін [4]

У зборніку «Круглы год» сустракаюцца не толькі традыцыйныя, але і наватарскія па змесце хоку, у якіх гучаць урбаністычныя матывы (хоку М. Клімковіча, А. Глобуса, М. Шайбака і інш.):

Спыніўся цягнік.
Насупраць твары людзей.
Ізноў дарога (*М. Клімковіч*) [4].

Побач з дарогай
доўгія, нежывыя
трубы ляжалі (*А. Глобус*) [4].

Накіроўваю
ў падземны пераход
свае пакуты (*А. Глобус*) [4].

Комін фабрыкі.
У лужыне мазута.
Мокрыя боты (*М. Шайбак*) [4].

У беларускім хоку назіраецца нават тэндэнцыя да зніжэння, бытавізацыі зместу гэтай цвёрдай вершаванай формы, што супярэчыць зыходнай яе эстэтычнай канцэпцыі. М. Стральцоў, аналізуючы вершы зборніка «Парк» Адама Глобуса, асабліва сці вершаванага радка паэта, слухна заўважыў, што «ён хоча, каб у ім адчуваўся не толькі душэўны вопыт, але і час, прыкметы таго часу», і «больш пакладаецца на паэтычны прыём, больш націскае на лінію, на прыкмету, на абрыс, на канструкцыю» [3, с. 5]. Гэтая асабліва сці індывідуальнай паэтычнай манеры паэта-мастака праявілася ў ягоных хоку, убачаных ім праз мастацтва, праз прызму новага часу. І сам паэт прызнаўся ў прадмове да кнігі «Круглы год»: «Іншы час, новая нязьменная зьменлівасць – ФУЭЖІ-РЮКО – чакае сваіх паэтаў і сваіх канонаў хоку» [4]:

Каля дзяржбанку
на пыльным тратуары
знайшоў капейку (*А. Глобус*) [4].

Пазабаўляцца б
З такім прывабным сінім
Электрадротам (*А. Глобус*) [3, с. 33].

Прыклады дэпаэтызацыі, бытавізацыі рэчаіснасці знаходзім у хоку іншых беларускіх паэтаў:

Прачнуўся ўранку.
Млосна. Смага. Горкі пах.
Стол непрыбраны (*У. Сіўчыкаў*) [4].

Выразнай рысай беларускай паэзіі пачатку ХХІ ст. становіцца свядомае імкненне да эксперыменту, пошуку новых форм і сродкаў мастацкага спасціжэння рэчаіснасці (схільнасці да іншасказання, сімвалічнасці, шматсэнсоўнасці, складанай асацыятыўнасці і да т. п.), што абумовіла элітарны характар паэтычных твораў. А. Бельскі вылучае дзве асноўныя плыні ў развіцці сучаснай паэзіі – «неакласічную, якая трымаецца на традыцыйнай сістэме каштоўнасцей (нацыянальна-культурных, духоўных, эстэтычных)... скіравана на выкарыстанне і абнаўленне класічнай паэтыкі; авангардную (постмадэрнісцкую) – фармальна-кампазіцыйную, тэхнічна-камбінаторную, у многім эклектычную і хаатычную вершаваную творчасць» [2, с. 37]. Але ў сучаснай паэзіі назі-

раюцца і выпадкі сінтэзацыі твораў гэтых канцэптуальна розных паэтычных стратэгий. У гэтым сэнсе сінтэтычным стаў жанр хоку, форма якога апелюе да ўстойлівасці, строгай адпаведнасці фармальным і змястоўным патрабаванням, а з іншага боку – яе экзатычнасць для беларускага культурнага кантэксту натхніла слоўнае мастацтва на фармальныя эксперыменты.

У гэты перыяд з’яўляюцца паэтычныя «мініяцюры», тыпалагічна блізкія хоку – «пункціры» А. Разанава. «Пункціры»-трохрадковікі паэта таксама не маюць рыфмы, маюць сціслую, лаканічную форму, якая аднак прама прапарцыянальная шырыні выказаных думак:

Дом знеслі.
Застаўся сад.
Як пастарэлі адразу дрэвы! [6, с. 82].

Аднак паэт не абмяжоўваецца ў сваіх мініяцюрах трыма радкамі і не вытрымлівае пэўную колькасць складоў у кожным радку. Роднаснасць гэтых форм ляжыць у сферы спосабу мастацка-эстэтычнага асваення рэчаіснасці, філасофскай глыбіні пазнання і інтэрпрэтацыі свету. А. Разанаў стварае мініяцюры-медытацыі, у якіх часта гучаць экзістэнцыйныя матывы сусветнай адзіноты, абсурднасці чалавечага быцця:

Заляцела ў пакой пчала –
зумкае,
б’ецца ў шыбу
і не знаходзіць выйсця.
Гэтак і мы?! [6, с. 90].

А. Разанаў, як і класікі ўсходняй паэзіі, стварае «пункціры», якія вылучаюцца лаканізмам мастацкіх сродкаў, недасказанасцю і стрыманасцю, графічнай выразнасцю малюнка і адначасовай глыбінёй, ёмістасцю паэтычнай карціны, што дало падставы крытыкам і літаратуразнаўцам гаварыць пра філасофска-аналітычны, універсальна-інтэлектуальны характар таленту творцы, які стане вызначальнай рысай творчых пошукаў і паэтычных эксперыментаў літаратараў 1990-х гг. і пачатку XXI ст.

Агульнай тэндэнцыяй даследаванага перыяду ў беларускай літаратуры з’яўляецца тэндэнцыя да ўзбуйнення цвёрдых вершаваных форм (як еўрапейскіх, так і ўсходніх): ствараюцца вянкi санетаў, вянкi вянокi санетаў, цыклы актаў і трыялетаў, а таксама цыклы, паэмы і нават кнігі хоку.

Так, паэтычную прыхільнасць да ўсходняга жанру хоку выяўляе паэтка А. Спрычан у зборніку «Жывая», у якім яна стварае хоку-паэму Лысай Гары «Пяць, сем і зноў пяць» і цыкл «Хоку царкоўнай вуліцы», прысвечаны роднаму гораду Лунінцу. У аўтаанатацыі да кнігі, змешчанай на вокладцы, паэтка адзначае: «Жыву паміж Лунінцам і Лысаю Гарою, ЯкаЯ для мяне вышэйшая за Парнас» [7, с. 2]. А. Спрычан не проста пазначае месца свайго пражывання, яна вызначае каштоўнасныя арыенціры, якія звязаны з месцам нараджэння, вытокамі таленту і месцам, дзе яму суджана было праявіцца, а таксама выяўляе філасофскае бачанне ўзаемасувязі часу мінулага і цяперашняга, якая выбудовае будучыню. Таму, на наш погляд, зварот паэткі да жанру хоку пры асэнсаванні гэтых складаных жыццёвых катэгорый не выпадковы.

У хоку-паэме «Пяць, сем і зноў пяць» А. Спрычан падпарадкоўвае кананічнай схеме складоў не толькі трохрадковікі, але і структурныя яе часткі: вылучаны тры часткі паэмы, кожная з якіх складаецца адпаведна з пяці, сямі і пяці хоку. Паэтка вытрымлівае на працягу ўсяго твора агульны настрой восеньскай меланхоліі, паступовага згасання прыроды, прадчування зімы, па-майстэрску выкарыстоўваючы ў кожным з хоку традыцыйныя сімвалы і вобразы-маркеры, пры вылучэнні якіх утвараюцца новыя сэнсы,

затоены падтэкст (напрыклад, у першай частцы паэмы: сум – жоўтае лісце – цень – памёр – падымаецца ў неба).

Паэтка выкарыстоўвае ў сваёй паэме інтэртэкстуальныя прыёмы, ствараючы своеасаблівы «тэкст у тэксце»:

Сноп жыта стаіць
у хаце. Прыгадала
«Жняю» Купалы [7, с. 21]

Жоўты ліст кладу
ў пажаўцелую кнігу.
Безназоўнае [7, с. 22]

Структура змястоўна канцэптуальнага зборніка А. Спрынчан вызначаецца пэўнай суаднесенасцю знакаў прыпынку як сэнсавых пуантаў у тэксце і зборніку з акрэсленым паэткай настроем. Хоку-паэма Лысай Гары змешчана ў раздзеле, прысвечаным асноўным нацыянальным і духоўным каштоўнасцям паэтыкі, пералічаным пасля двукроп'я: «БЕЛАРУСЬ, ЗЯМЛЯ, МОВА, ПАЭЗІЯ, ПРЫРОДА» [7, с. 2]. Таму згадка пра выдатнага паэта-адраджэнца Янку Купалу і яго вядомых твораў, розных па настраёвасці і месце, ствараюць не проста фон, а дадатковы сэнс.

У цыкле «Хоку царкоўнай вуліцы» А. Спрынчан запрашае ў падарожжа па слядах свайго дзяцінства, якія аднак заціраюцца часам, але тым больш настойліва ажываюць ва ўспамінах. Лірычная гераіня блукае ва ўспамінах вуліцамі маленства ў пошуку свайго дому душы – хаты, якая паўстае метафарай дарагога сэрцу мінулага, памяці і надзеі:

Царква на шляху
Ад хаты і на шляху
Да хаты – царква [7, с. 82].

У шыбу грукну
Пустой хаты і хоць ёй
Прамоўлю: «Свае» [7, с. 83].

Высыхае ўсё
каля хаты маленства,
але не слёзы [7, с. 83].

У 2018 г. выйшла кніга хайку У. Сцяпана «Папяровая шапка». Яе змест і структура падпарадкаваны ідэі прыроднага кругавароту, сувязі чалавека з прыродай і цыклічнасці ягонага жыцця. Кніга падзелена на чатыры часткі, кожная з якіх мае назву адпаведнай пары года. Своеасаблівым ключом да зборніка стала хоку, якое дало назву кнізе:

Бягу пад дажджом
у новай шапцы. Бацька
зробіў з газеты [8, с. 21].

Тэма хуткаплыннасці чалавечага жыцця, яе няўмольнага бегу ад дзяцінства да сталасці і старасці, жыццёвага вопыту і крохкасці матэрыяльнага свету і часу – гэтыя ідэйныя дамінанты, якія сталі вядучымі ў кнізе паэта.

Пэўнай прыкметай сучаснасці стала інтэгрванне літаратуры ў інтэрнэт-прасторы. «Хайку» У. Сцяпана і А. Глобуса перыядычна публікуюцца ў сацыяльных сетках (Facebook) на старонках асабістых акаўнтаў, што ў пэўным сэнсе адпавядае логіцы гэтай формы: яе лаканічнасці, якая акумулюе ў трох кароткіх радках глыбокі філасофскі

роздум-медытацыю або імгненнае імпрэсіяністычнае ўражанне ад убачанага, пачутага ці адчутага, непасрэдна зафіксаванага творцам і апэратыўна апублікаванага.

Актыўна публікуе ў сацыяльных сетках хайку А. Глобус. Сам паэт у прыватнай размове прызнаўся, што прыхільнасць да японскай вершаванай формы ўзнікла пад уплывам рускай перакладчыцы Веры Маркавай, у якой яму давялося вучыцца і дзякуючы якой і пазнаёміўся з хоку, з Басё і яго паэтычнай школай. Як вядома, Мацуа Басё рэфармаваў хоку ў хайку, у якім суб'ектыўны лірызм саступіў месца непасрэднаму адлюстраванню прыроды. Таму фармат паэтычнага праекту імпрэсіяністычнага хайку-дзённіка А. Глобуса, які сёння рэалізуецца ў акаўнтах паэта розных сацыяльных сетак і сайтах (Facebook, ВКонтакте, lifejournal.com) арганічна адлюстроўвае імкненне мастака перадаць штодзённыя роздумы-назіранні над часам сённяшнім, што таксама пазначаецца на змесце хоку.

Заклучэнне

Жанр хоку атрымаў сваё развіццё ў беларускай паэзіі ўжо ў 80-я гг. XX ст., пра што сведчыць творчасць М. Танка, А. Глобуса, М. Клімковіча, У. Сцяпана, У. Сіўчыкава, В. Шніпа і іншых паэтаў. Працэс адаптацыі ўсходняй цвёрдай вершаванай формы ў беларускім культурным асяроддзі пазначаны шэрагам асаблівасцей:

1) прыкметамі беларускага хоку з'яўляюцца філасофская паглыбленасць, выразная медытатывнасць, шмат'яруснасць зместу, якая дазваляе разгартаць мікратэкст у маштабны роздум над сэнсам чалавечага быцця, у асэнсаванне месца-прысутнасці чалавека ў вечнасці;

2) пад уплывам заканамернага развіцця сучаснай літаратуры гэты жанр набывае новыя якасці: адбываецца працэс тэматычнага «асучаснівання» хоку, пранікнення ўрбаністычных матываў, а таксама бытавізацыі яго зместу, што пазначылася на наватарскім змесце трохрадкавікаў А. Глобуса, М. Клімковіча, М. Шайбака і інш.;

3) назіраецца тэндэнцыя да ўзбуйнення ўсходніх цвёрдых вершаваных форм: беларускія паэты ствараюць цыклы, паэмы і кнігі хоку;

4) з'яўляюцца паэтычныя «мініяцюры», тыпалагічна блізкія хоку – «пункціры» А. Разанава, якія пазначаны глыбокім філасофскім аналітызмам і інтэлектуалізмам, характэрным для паэтычных эксперыментаў літаратараў 90-х гг. і пачатку XXI ст.;

5) аўтары беларускіх хоку выкарыстоўваюць гульнявыя канцэптуальныя эфекты для разгартання зместу твораў (хоку зборніка «Жывая» А. Спрычан, інтэрнэт-дзённікі хоку А. Глобуса і У. Сцяпана).

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Бельскі, А. Беларуская літаратура XX стагоддзя. Гісторыя і сучаснасць / А. Бельскі. – Мінск : Аверсэв, 2005. – 441 с.
2. Бельскі, А. Сучасная беларуская літаратура. Станаўленне і развіццё творчых індывідуальнасцей (80–90-я гг.) : вучэб.-метад. дапам. для настаўнікаў / А. Бельскі. – Мінск : Народ. асвета, 1997. – 254 с.
3. Глобус, А. Парк : вершы / А. Глобус ; прадм. М. Стральцова. – Мінск : Маст. літ., 1988. – 94 с.
4. Круглы год. Хоку беларускіх паэтаў [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: https://knigogid.ru/books/325532-krugly-god-hoku-belaruskih-paeta/toread?update_page. – Дата доступу: 19.09.2019.
5. Літэратуразнаўчый словнік-довіднік. – Київ : Академія, 1997. – 750 с.
6. Разанаў, А. Танец з вужакамі / А. Разанаў // Выбранае / А. Разанаў. – Мінск : Маст. літ., 1999. – 462 с.

7. Спрынчан, А. В. Жывая : вершы / А. В. Спрынчан. – Мінск : Маст. літ., 2008. – 94 с.
8. Сцяпан, У. Папяровая шапка : хайку / У. Сцяпан. – Мінск : Кнігазбор, 2018. – 64 с.
9. Танк, М. Выбранае. Вершы / М. Танк ; прадм. В. Зуёнка. – Мінск : Маст. літ., 1993. – 335 с.
10. Танк, М. Збор твораў : у 30 т. / М. Танк. – Мінск : Беларус. навука, 2006–2012. – Т. 6 : Збор калосся. Мой каўчэг. Errata. Вершы (1983–1995). – 2006. – 454 с.
11. Федарцова, Т. М. Асваенне беларускай версіфікацыяй цвёрдых вершаваных формаў: газель, хоку / Т. М. Федарцова // Тр. БГТУ. История, философия, филология. – 2012. – № 5. – С. 172–176.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.09.2019

Voran I. A. The Specifics of Artistic Adaptation of the Hoku Genre in Belarusian Poetry of the 80s of the XX – Beginning of the XXI Century

The article discusses the features of the adaptation of the hoku genre in Belarusian poetry of the 80s of the XX – beginning of the XXI century. On the example of M. Tank, A. Globus, V. Siuchykau, U. Arlou, A. Sprynchan and other poets oeuvre, strategies for the artistic development of the oriental genre in the Belarusian text are demonstrated, the methods and ways of hoku development in domestic poetry are studied.

УДК 811.161.+130.281'373.2(476.7)

О. Б. Переход

*канд. филол. наук, доц., зав. каф. общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: rexo61@mail.ru*

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ В ПРАГМАТОНИМИИ И ЭРГОНИМИИ БРЕСТЧИНЫ*

Рассмотрены коды культуры, получившие объективацию в искусственных номинациях – прагматонимах и эргонимах Брестчины. Данный тип имен собственных, формирующих периферийный ономастикон, характеризуется значительным социо- и лингвокультурным потенциалом, демонстрирует связь языка и мировой, национальной, региональной культуры. В нем закодирована культурно значимая информация о картине мира того или иного социума, что наглядно демонстрирует вербализация группы кодов культуры – биоморфного, антропоморфного, топографического и предметного.

Введение

Искусственные номинации – прагматонимы и эргонимы образуют периферийную часть ономастикона. Основной чертой, позволяющей квалифицировать искусственные номинации (рекламные имена) как «единицы ономастического поля и сближающей их с другими именами собственными, является наличие у них особой номинативно-дифференцирующей функции, которая выделяет индивидуальный объект из числа объектов того же класса» [1, с. 7]. Будучи особой лингвистической категорией – единицами языка-речи, служащими для конкретного именованья товаров и услуг, деловых объединений, данные группы имен собственных выполняют и ряд других функций: информативную, рекламную, аттрактивную, эстетическую, экспрессивную, адресную, мемориальную, функцию охраны собственности и т. д.

В искусственных номинациях, как и в естественных словесных знаках, получили репрезентацию, вербализацию накопленные человечеством знания и представления. Данный тип номинаций принадлежит к социо- и лингвокультурной сфере, относится к числу многообразных языковых единиц, демонстрирующих связь языка и культуры. О социокультурной значимости и высоком информативно-прагматическом потенциале имен собственных свидетельствуют их вербально-семиотические и суггестивно-прагматические особенности. Социальные и коннотативные компоненты семантической структуры искусственных номинаций выступают существенным фактором формирования их как единиц культурного знания и понимания, поскольку слово, как известно, «является не только практическим устройством для передачи информации, но и устройством для передачи культурной информации» [2]. В нем получают вербализацию коды культуры, которые являются «ключом к пониманию данного типа культуры» [3].

Цель статьи – установить вербализацию отдельных базовых кодов культуры в прагматонимии и эргонимии Брестчины. Объектом исследования выбраны прагматонимы – искусственные номинации разных групп продовольственных и непродовольственных товаров от производителей Брестского региона, а также эргонимы – номинации деловых объединений Брестчины. Отбор языкового материала осуществлялся методом сплошной выборки за период с 2016 по 2019 г. с официальных сайтов облиспол-

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

кома и райисполкомов, сайтов предприятий и организаций, мобильной версии справочника предприятий Брестской области, иных интернет-ресурсов, печатной рекламы, из электронного учебного словаря [4].

Коды культуры

В последние десятилетия лингвисты проявляют пристальный интерес к изучению кодов культуры. Эта проблематика освещалась в исследованиях В. Н. Телия, В. В. Красных, А. М. Мезенко, Г. А. Багаутдиновой, А. Л. Березович, Д. Б. Гудкова, М. Л. Ковшовой, Т. В. Леонтьевой, Л. В. Савченко, Е. А. Селивановой и многих других. В лингвистических исследованиях проводится мысль о том, что, несмотря на универсальность кодов культуры, «их проявления, удельный вес каждого из них в определенной культуре, а также метафоры, в которых они реализуются, всегда национально детерминированы и обуславливаются конкретной культурой» [5, с. 5]. Код культуры, по мнению Б. И. Кононенко, автора «Большого толкового словаря по культурологии», «совокупность знаков (символов), смыслов (и их комбинаций), которые заключены в любом предмете материальной и духовной деятельности человека» [3]. Автор словаря определяет функции кода в языке, отмечая, что он помогает расшифровать содержание культурных явлений, таких как смысл, ритуал, знак; помогает определить смысл тех или иных номинаций, т. е. обеспечивает взаимосвязь между знаком и значением и, наконец, помогает расшифровать и прочесть текст [3]. Получило распространение определение, данное В. В. Красных, в котором код культуры понимается как своего рода «сетка», набрасываемая культурой на окружающий мир, которая «членит, категоризирует, структурирует и оценивает его» [5, с. 5]. Л. В. Савченко придерживается той точки зрения, что код культуры – это «семиотическая система, в которой концентрируется набор этнокультурной информации, кодируется в форме, способной идентифицировать культуру через совокупность вторичных знаков и символов» [6, с. 55].

В современной лингвистике нет единства в классификации кодов культуры. В. В. Красных называет в качестве базовых соматический, пространственный, временной, предметный, биоморфный, духовный коды культуры [7, с. 233]. А. М. Мезенко, анализируя внутригородские названия, выделяет восемь кодов культуры: топоморфный, антропоморфный, физико-географический, флористический, фаунистический, эмоционально-характерологический, цветовой и темпоральный [8, с. 99–108]. М. Л. Ковшова, изучая в лингвокультурологическом аспекте семантику и прагматику фразеологизмов, характеризует анатомический, соматический, зооморфный, растительный, предметный, пищевой, акциональный, космический коды [9, с. 3–48]. Л. В. Савченко, проводя этнолингвистическую реконструкцию фразеологизмов украинского языка, исследует субстанциональные: антропный, соматический, биоморфный (зооморфный и фитоморфный), предметный, природный коды [10]. Г. А. Багаутдинова рассматривает антропоморфный, биоморфный, объектный, анимичный, мифологический, темпоральный коды [11, с. 21]. Т. В. Леонтьева описывает предметно-тематические коды: зоологический, физиолого-соматический, антропологический, ботанический, предметный, природно-метеорологический, кулинарно-гастрономический [12, с. 9–15]. Каждый из кодов, представленных в исследованиях лингвистов, репрезентирует определенный образ, отраженный в названии кода.

Вербальные знаки принадлежат к внешним формам выражения культурно маркированной информации. Следует отметить, что использование одного и того же кода в разных языковых сообществах не гарантирует успеха коммуникации, который определяется уровнем культурно-языковой компетенции участников общения. Культурно-языковой код теснейшим образом связан с менталитетом и национальным характером своего носителя и оказывает влияние на отбор и способ представления информации [13].

Например, название *народно-фольклорного коллектива «Берагіня»* (Ляховичская РКС) – это лишь эргоним, но он активизирует информацию, закодированную в памяти представителя лингвокультуры. Эта информация декодируется в цепочке ассоциаций, вызванных внутренней формой слова: «женщина – мать – жена – хранительница – семья – дом» и т. д., причем содержание этой цепочки различно для разных членов лингвокультурного сообщества и зависит от объема их культурной памяти, фоновых знаний, presupпозиций. Именно внутренняя кодировка информации объясняет, почему слово или словосочетание может оставаться пустым звуком для одних людей и быть исполненным глубокого смысла для других. Поэтому информация на двух концах коммуникативной цепочки (т. е. закодированная отправителем, а затем раскодированная получателем) никогда полностью не совпадает [13].

В искусственных номинациях (прагматонимах и эргонимах), первичных и вторичных, содержатся отпечатки духовной и материальной культуры, а семантический и коннотативный компоненты структуры искусственной номинации соотносятся с кодами культуры. Рассмотрим отдельные базовые культурные коды, вербализованные в прагматонимии и эргонимии Брестчины.

Биоморфный код культуры

Данный культурный код определяется как «совокупность наименований флоры и фауны, в которых отражены представления лингвокультурного сообщества о мире растений и животных, представители которого или их портативные элементы выполняют функции эталонов. Этот код тесно связан со стереотипами культуры, восприятием и оценкой в пределах всего живого» [6]. В эргонимии и прагматонимии Брестчины биоморфная культурно маркированная информация представлена в онимах разных тематических групп. В частности, фитоморфный (флористический) субкод биоморфного кода воплощен в рекламных именах текстильной продукции торговой марки «*Блакiт*» ОАО «БПХО» (г. Барановичи). В названиях тканей, столового и постельного белья определяющим является характер узора (принта), однако целый ряд рекламных имен имеет образный характер, никак не обусловленный типом принта либо связанный с ним ассоциативно.

Номинации по денотативному признаку соотносятся с разными объектами флористического мира: цветы (*кухонные полотенца «Цветы», «Цветочки», «Флер», «Ромашка», «Маки», «Пионы», «Орхидея»; поплин «Лiлея», «Валошки», «Чайная роза»*); деревья (*бязь «Миндаль», «Магнолия», «Ветка сакуры»*); фрукты (*«Веселые фрукты», «Клубника», «Яблоко», «Гранат», поплин «Клубника со сливками»*); другие виды растений (*бязь «Подсолнухи», «Гортензия», поплин «Вьюнок», кухонные полотенца «Лаванда»*); флористические образы (*ткань «Дары лета», «Дары осени», «Летний сад», бязь «Цветочная мозаика», «Цветочный микс»*).

Этот же код представлен в эргонимах Брестчины – номинациях творческих коллективов: *народная вокально-инструментальная группа «Явар»* (г. Барановичи), *любительское объединение «Кветка», вокальная группа «Рунь»* (Барановичская РКС), *народный фольклорно-этнографический ансамбль «Васiлёчак»* (Березовская РКС), *народный фольклорно-этнографический коллектив «Верасiна»* (Дрогичинская РКС), *народный фольклорный коллектив «Калiна»* (Столинская РКС) и др.

Многие из названных искусственных номинаций вербализуют культуремы, образы-символы и связанные с ними стереотипные представления, характерные для той или иной национальной лингвокультуры. Например, символические амбивалентные образы *яблока, лилии, ромашки, розы, мака* известны в мировой лингвокультуре; образ *граната* значим для азербайджанской и ряда других восточных культурных традиций; национальным японским философско-поэтическим образом является *сакура*; для сла-

вянской лингвокультуры, и в частности белорусской и русской национальных, значимы образы *василька, вереска, явара, калины*. Искусственные номинации «*Явар*» или «*Калина*» у современного носителя белорусской лингвокультуры ассоциируются прежде всего с известным стихотворением Я. Купалы «*Явар і каліна*» и одноименной песней Ю. Семеняки в исполнении ансамбля «*Песняры*». В стихотворении, олицетворяющем эти образы, слились радость весеннего пробуждения природы, любовь и нежность, легенды и предания белорусов, вера в то, что природа – это живое существо.

Культуроносной в языковом сознании белорусов является также номинация «*Рунь*». Слово *рунь* ‘всходы, посевы озимых культур’ стало базой для создания растительной метафоры, развившей социальный смысл и символизирующей зарождение, ростки нового, молодость, силу, обновление. Метафорическое значение легло в основу многих искусственных номинаций, созданных в результате онимизации апеллятива *рунь*: общественное объединение белорусов Бельгии «*Рунь*», еженедельный иллюстрированный литературно-музыкальный журнал «*Рунь*» (1920), белорусский самодеятельный хореографический ансамбль «*Рунь*», «*Рунь веснаходу*» – литературный альманах (на белорусском языке), издаваемый в Вильно, сборник рассказов М. Горьцкого «*Рунь*» (1914), стихотворение Я. Купалы «*Рунь*» и др.

Мотивами целого ряда искусственных номинаций прагматонимов и эргонимов Брестчины выступают зоонимы. В. Н. Телия выделяет зооморфный код как отдельный, самостоятельный культурный код и определяет его как совокупность «представлений о животном мире, номинатемы животных и других живых существ, обозначающих их как целое или их части и специфические характеристики, дополняющие их природные свойства функционально значимыми для культуры смыслами» [14, с. 54]. Мы рассматриваем зооморфный (фаунистический) субкод как составную часть биоморфного кода. В прагматонимии Брестчины зооморфный субкод выражен в искусственных номинациях разных тематических групп: текстиля (*ситец «Совушка», «Божья коровка», «Буслік», «Джунгли», «Зайка», «Зоопарк», «Кролик Роджер», «Мишутки»* (БПХО «Блакiт»); кондитерских изделий, хлебобулочной и молочной продукции (*пирожное «Курочка Ряба», пирожное «Птичье лакомство»* (БП, ПХ), *торты «Лебединый остров», «Муравейник»* (БХ), «*Буренка*», *хлеб «Светлячок»* (ПХ), *кекс «Зебра», булочка ЭКО «Ёжик», «Улитка»* (Перфект), *мороженое пломбир ванильный эскимо «Каштанчик»* (КЗ), *мороженое сливочное крем-брюле «Коровка»* (СБ) и др.); морепродуктов (*мясо кальмара замороженное «Кальмария», палочки крабовые «Снежный краб»* (СБ)); алкогольной продукции (*водка «Дикая утка», «Медвежий лог»* (БЛВЗ), *вино плодовое крепленое «Журавлиная песня»* (ПВЗ) и др.). В эргонимии Брестчины зооморфный субкод реализуется в целом ряде наименований разного профиля: *детский лагерь отдыха «Журавушка», детский развивающий центр «Умка», центр ремонтно-бытовых услуг «Муравей», сеть магазинов «Буслік», народный фольклорно-этнографический коллектив «Жураўка»* (Березовская РКС) и др.

Ряд зоониминаций объективирует мир детства, апеллируя к экстралингвистическим знаниям носителей языка, что проявляется в использовании диминутивов, поэтонимов – имен сказочных или литературных персонажей. Отдельные рекламные имена представляют собой лингвокультуремы, поскольку к обычным составляющим (знак – значение) прибавляется культурно-понятийный компонент. Лингвокультуремы функционируют как воспроизводимые метафорические, преимущественно экспрессивные единицы вторичного наименования. Например, культурноносными являются номинации «*Журавушка*», «*Журавлиная песня*», «*Коровка*», «*Буренка*», «*Буслік*», «*Муравей*», «*Мишутки*», «*Совушка*», «*Божья коровка*» и др. Этнозооним «*Буслік*» актуален для белорусской национальной лингвокультуры, поскольку *бусел* является символом Беларуси – «земли под белыми крыльями». Бусел для белорусов сакральная птица – хранитель жилища

от языческого бога Перуна, образец гармоничной семейной жизни, вестник весны, носитель национальной символики цвета (белый с дополнением черного и красного), характерной для белорусского национального строя. Легендарный сюжет о происхождении бусла является одним из популярных этиологических сюжетов белорусов [15]. Номинаторы *центра ремонтно-бытовых услуг «Муравей»*, на наш взгляд, удачно использовали в названии предприятия прагматический потенциал зоометафоры *муравей*, формирующей привлекательный для белорусского потребителя имидж предприятия. Слово *муравей* и производное от него *муравейник* имеют сложную символику у разных народов, однако у простого обывателя *муравей* связывается прежде всего с представлением о «трудолюбивом» насекомом, а во вторичном значении – с трудолюбивым человеком, тружеником.

Антропоморфный код

Одним из свойственных традиционной культуре кодов, вербализации которого служат искусственные номинации, является антропоморфный код. Ономастические единицы, объективирующие его, продуктивны, очень популярны в практике лингво-маркетинга, поскольку привлекательны для потребителя, обладают значительным информационным культурно-историческим потенциалом, определяющим особенности языковой картины мира народа. Экспликация антропоморфного кода культуры в прагматонимии и эргонимии Брестчины представлена в рекламных именах мебели, продовольственных товаров, алкогольной продукции, игрушек, предприятий и учреждений разного назначения и подчинения, образованных способом трансонимизации. Для наименования товаров и услуг используются антропонимы:

1) женские личные имена, в т. ч. гипокористики: *кухня «Алеся», гостиная «Оливия»* (АНРЭКС), *диван «София Т1», гостиная «Наталья»* (БРВ), *трехместный диван «Амели», «Альбина», угловой диван «Анабель», спальня «Александра», «Ангелина», «Анастасия», тахта «Алёнка 1», «Мариша», кухня «Ирина», «Василина»* (Пинскдрев), *коллекция «Александрина», комод «Алеся», спальня «Анастасия»* (Пружаны) и др.; *хлопок-лен «Василиса», поплин «Павлина», ситец «Эмма», «Инга», ткань вафельная «Виола», «Иветта», «Джулия», «Аманда», бязь «Адель», «Софи»* (БПХО «Блакiт»); *набор детской посуды «Анюта», «Настенька»* (Полесье); *парикмахерская «Милана», салон красоты «Валентина»* и др.;

2) мужские личные имена: *коллекции мебели «Оскар», «Остин», «Леонардо», «Лоренцо», трехместный диван «Билли»* (Пинскдрев) и гипокористические мужские имена в номинациях игрушек: *автомобили-самосвалы «Кеша», «Яша», каталка-трактор «Митя»* (со звуковым сигналом), *автомобиль-эвакуатор «Борька», автомобиль пожарный «Антошка», автомобиль-эвакуатор «Максик»* (Полесье) и др.;

3) имена и фамилии известных людей: музыкантов, артистов, художников, поэтов: *гостиная, спальня «Джаггер», прихожая «Ringo», гостиная «Domingo»* (АНРЭКС), *набор мебели «Верди Люкс», «Вивальди», двухместный диван «Джексон», угловой диван «Матисс»* (Пинскдрев), *трехместный диван «Вурон»* (БРВ); предпринимателей (брендов): *коллекция мебели «Тиффани»* (АНРЭКС), *угловой диван-кровать «Армани Сильвер»* (Лагуна); исторических и политических деятелей: *трехместный диван «Брут», «Цезарь»* (Пинскдрев), *спальня коллекция мебели «Магеллан»* (АНРЭКС); *коньяк пятилетний «Гедимин», водка «Князь Давыд»* (Маньковичи) и др.;

4) мифонимы и поэтонимы: *вино плодое крепленое «Антей», настойка горькая «Горыныч»* (Маньковичи); *мороженое сливочное «Снегурочка»* (БМК), *пломбир «Мальвина»* (КЗ), *магазин «Меркурий», кафетерий «Зевс»* (г. Брест) и др.

В нашей выборке выделяется группа имен собственных – номинаций с личной семантикой, объективирующих антропоморфный код и образованных путем онимизации

апеллятивов: лаки для волос «Прелестная леди», «Брестчанка», паста моющая для рук «Автомаскер», серии косметики «Gentleman», «Harry Baby» (ЗБХ), настойка горькая «Белавежскі волат» (БЛВЗ), водка «Белорусочка», «Дипломат Люкс» (Маньковичи); свадебный салон «Моя мадонна», салон красоты «Любимая», парикмахерская «Чараўніца», ювелирная мастерская «Ювелир», «Золотой мастер», химчистка «Итальянка».

Вербализаторами фоновых знаний потребителей товаров и услуг являются прежде всего имена-прецедентизмы. Номинаторы Брестчины обращаются к универсальным прецедентным именам, манифестирующим мировую лингвокультуру, таким как *Леонардо, Оскар, Вивальди, Брут, Цезарь, Магеллан* и др., а также к национально-прецедентным номинациям, известным в белорусской и российской лингвокультуре: *Алеся, Купалінка, князь Давыд, Гедимин, Прадзіслава, Василиса, Аленка, Снегурочка, Горыныч, Ліцвінянка, Белорусочка, Сваякі, Дабрадзей, Богач* и др. Для белорусов культурно отмеченным является имя *Алеся*, которое используется в номинациях мебели (АНРЭКС, Пружаны), алкогольной продукции производства ОАО «Остромечево». Имя распространено в Беларуси, хотя называют девочек так и в других странах. Алеся – имя славянского происхождения, означает «девушка из леса». Согласно другой версии, оно трансформировалось от древнегреческого имени Александра, которое переводится как «защитница». Широкую известность на постсоветском пространстве получила песня «Алеся» (слова А. Поперечного, музыка О. Иванова), впервые исполненная в 1981 г. вокально-инструментальным ансамблем «Сябры». Имя Алеся стало прецедентным, оно ассоциируется прежде всего с Беларусью, с Полесьем. Встречается также другая графическая версия имени – *Олеся* (ср. повесть А. И. Куприна «Олеся», впервые опубликованная в газете «Киевлянин»). Ведущая тема повести – трагическая любовь паныча Ивана Тимофеевича и девушки Олеси. По мотивам повести в 1956 г. французским режиссером Андре Мишелем был снят знаменитый фильм «Колдунья» с Мариной Влади в главной роли).

Региональный социо- и этнокультурный компоненты антропоморфного кода получили выражение в номинациях творческих коллективов Брестчины: ансамбль «Брестчанка» (г. Брест), ансамбль песни «Русиночка», фольклорная группа «Миловидчачане» (Барановичская РКС), народный фольклорно-этнографический коллектив «Палессяначкі» (Пинская РКС), народный фольклорный коллектив «Ліцвінянка» (Кобринская РКС), народный фольклорный ансамбль народный ансамбль танца «Янаўцы», заслуженный самодеятельный коллектив Республики Беларусь народный ансамбль народной музыки и песни «Палешукі», «Мотальскія суседзі» (Ивановская РКС), народный ансамбль музыки и песни «Камянецкія музыкі» (Камянецкая РКС) и др. Антропоморфный код культуры тесно связан с топоморфным и образует с ним зону пересечения, что и проявляется в приведенных выше названиях. Для номинаторов очень важна идентификация творческого коллектива по месту жительства его участников, поскольку этим подчеркивается этнокультурное своеобразие коллектива, стиля исполнения, репертуара, костюмов (традиционного народного строя) и т. д.

Топоморфный код

Широко представлен в прагматонимии и эргонимии Брестчины. Топоним как мотивема искусственной номинации репрезентирует названия различных топонимических объектов – от наименований улиц до городов, стран и континентов. Например, в мебельных прагматонимах чаще всего используются астионимы (названия городов) и хоронимы (названия крупных географических объектов: стран, штатов, административно-территориальных единиц), единичны оронимы, урбанонимы и гидронимы (термины, предложенные для классификации видов онимов в словаре Н. В. Подольской [16]. – *О. П.*). Особую актуальность в номинациях мебели от производителей Брестчины при-

обретает поликультурный фактор. Номинаторы предприятий, в частности ЗАО «Холдинг-компания «Пинскдрев», отдадут предпочтение рекламным именам, репрезентирующим инокультурный топонимический компонент:

1) европейский (**итальянский:** спальня «Венето» (слоновая кость), угловой диван «Нола», двухместный диван «Поситано», угловой диван «Латина», кресло «Бергамо», спальня «Верона», «Равенна 1», «Турин» и др.; **греческий:** кровать двойная «Эллада», угловой диван «Олимп 3»; **испанский:** угловой диван «Барселона», гостиная «Валенсия»; **французский:** двухместный диван «Корсика», угловой диван «Биарриц», кресло-реклайнер «Орлеан»; **английский:** угловой диван «Йорк», кресло «Манчестер 1»; **немецкий:** угловой диван «Веймар», «Рейн 1», спальня «Эльба»);

2) североамериканский (угловой диван «Аляска», «Орегон», «Малибу», кресло «Небраска», «Питсбург», гостиная «Аризона», кровать двойная «Филадельфия 16», трехместный диван «Бродвей»);

3) латиноамериканский (угловой диван «Мехико», «Мирида», двухместный диван «Рио», кресло-качалка «Панама»);

4) североафриканский (коллекции мебели: спальня «Тунис» (венге), гостиная «Тунис» (рустикаль + золото), угловой диван «Люксор» #1, кресло «Люксор») и др.

Номинации-топонимы вызывают у покупателей различные эмоциональные и культурные ассоциации. Многие топонимы (например, *Валенсия, Корсика, Верона, Бродвей, Аляска, Рейн* и др.) характеризуются прецедентностью, что актуализирует образный и прагматический компоненты рекламного имени. Например, коллекция «**Орлеан**» (угловой диван, трехместный диван, кресло, кресло-реклайнер) мотивирована топонимом *Орлеан* – город и коммуна во Франции, административный центр департамента Луара и Центральный регион. Культурные ассоциации номинации «**Орлеан**» связаны с прецедентными именами, содержащими оттопонимный адъектив *орлеанская* – «Орлеанская дева» и «Орлеанская девственница». Орлеанской девой называли Жанну д'Арк, национальную героиню Франции; «Орлеанская дева» – опера П. И. Чайковского по одноименной драме Ф. Шиллера; «Орлеанская девственница» – поэма Вольтера.

Транстопоним **Барселона** – коллекция мебели «**Барселона**» (угловой диван, трехместный диван, кресло) – характеризуется обширным ассоциативно-культурным фоном. Первичный топоним (аксионим) *Барселона* – город в Испании, столица автономной области Каталония и одноименной провинции, порт на Средиземном море, крупнейший промышленный и торговый центр Испании. Барселона является одним из популярнейших туристических пунктов в европейских маршрутах. С городом связано большинство работ выдающегося каталонского архитектора Гауди. Топоним используется в названии каталонского профессионального футбольного клуба «**Барселона**», одного из самых титулованных клубов в Испании и в мире. К топониму *Барселона* неоднократно обращались кинематографисты, включая его в состав фильмонимов: «**Барселона**» (1994, реж. Уайт Стиллмэн), «**Вики Кристина Барселона**» (2008, реж. Вуди Аллен), «**Летняя ночь в Барселоне**» (2013, реж. Дани де ла Орден) [17].

Прагматонимия и эргонимия региона объективируют этнокультурный компонент топоморфного кода в результате использования в номинациях товаров и деловых объединений людей маркеры национальной белорусской лингвокультуры и культуры региона. В прагматонимах *водка «Беларусь синеокая», «Белоруссия»* (БЛКЗ), *пиво «Белорусское», вино плодородное крепленое «Беларускі пачастунак»* (ПВЗ), *сыр «Белая Русь»* (Беловежские сыры), *салат «Белорусский»* (ККЗ, ЛКЗ) и др. не только отражена страна-производитель товара, но и имплицированы некоторые поэтические образы и культурные смыслы, связанные с Беларусью (страна голубых озер, символика белого и синего цвета). Производители региона используют в рекламных именах старые названия Бреста, ассоциируемые с привлекательными историко-культурными ретрообразами города:

водка «Брест-Литовскъ», бальзам «Берестье», «Старый Брест» (БЛВЗ), торговая марка «Берестейский пекаръ». В ряде искусственных номинаций товаров, учреждений и народных коллективов получили выражение такие символы региона, как *Белая Вежа*, *Беловежская пуца*, *Полесье*, известные реки юго-западного Полесья *Ясельда*, *Буг*, *Горынь*, санатории «Белая Вежа», «Буг», «Ясельда», народный хор «Агні Ясельды» (Ивановская РКС), салат «Горынский», закуска «Полесская» (ГКК), пиво «Беловежское» (Брестское пиво), настойка горькая «Белавежскі волат», «Вежа», водка «Пуцанская», «Полесская» (БЛВЗ) и др.

Предметный код культуры

Под предметным кодом культуры понимается «совокупность имен и их сочетаний, которые обозначают объекты и предметы, в том числе, повседневного обихода и приписываемые им свойства» [18, с. 106]. Предметный код культуры связан с предметами, окружающими нас повсюду. В рекламных именах, основанных на предметных мотивах, акцентируются «функционально значимые для культуры смыслы, придающие этим именам роль знаков “языка” культуры» [18, с. 106–107].

Онимические компоненты рекламных имен предметного типа делятся на три группы по способу отражения предметного мира: 1) информативные, т. е. отражающие объективные характеристики, передающие однозначную информацию об именуемом предмете (объекте) – профиль, целевое назначение учреждения, организации или состав продукта (*фотоцентр «Снимок»*, *парикмахерская «Цырульня»*, *студия маникюра «Ноготок»*, *тирожное «Кольцо заварное»* (БП), *булочка «Изюминка»* (Перфект), *торт «Шоколадный сюрприз»*, *пряники «Корпорация пряников»* (БП) и др.; 2) малоинформативные, косвенно, опосредованно отражающие признаки денотата: *сухари «Пуговки»* (БХ), *водка «Три капли»* (Маньковичи); *мороженое «Айсберг»* (Березка), «Снежинка» (КЗ); *детский хор «Колокольчики»* (Ляховичская РКС), *тренажерный зал «Кузница»* (Пинск), *фитнес-клуб женский «XS»* (Брест) и др.; 3) неинформативные, т. е. не отражающие характеристик именуемого объекта: *печенье «Серенада»* (БП), *водка «Царская поляна»* (БЛВЗ); *бязь «Скарбница»* (БПХО «Блакїт»); *народный ансамбль народной музыки «Жалейка»*, *ансамбль народной песни «Жемчужина»*, *образцовый инструментальный ансамбль «Званочак»* (Барановичская РКС) и др.

Номинации первой группы можно определить как идентифицирующие, их культурно-ассоциативный фон минимальный. Номинации второй и третьей групп фантазийные, образные, метафорические. Они вызывают различные ассоциации у потребителей, актуализируя их культурные знания. Такие имена собственные можно сравнить с вершиной айсберга, под которой скрывается богатый ассоциативно-культурный фон. В рекламном имени *тренажерный зал «Кузница»* (Пинск) культурно значимым является как раз образный, книжно-риторический компонент значения этого слова: *кузница* перен. ‘о том, где или посредством чего-нибудь что-нибудь создается, вырабатывается (в характере, жизни человека, общества)’ [19]. Номинаторы удачно, как нам видится, выбрали название для тренажерного зала, охарактеризовав таким образом место, где есть возможность набраться силы, укрепить свое здоровье, закалить характер, но при этом прилагая физические усилия, сравнимые с тяжелым физическим трудом в кузнице.

Рекламное имя текстиля «Скарбница» также характеризуется культурными ассоциациями. Кроме устаревшего прямого значения слова *скарбница* – ‘казна (в старину на Украине); место хранения казны’ [20], слово в речи развило ряд переносных значений, таких как ‘совокупность культурных, духовных ценностей’, ‘неисчерпаемый родник чего-л.’, ‘место концентрации каких-л. ценностей’. Коннотативный компонент значения слова *скарбница*, использованного в рекламном имени, способен, на наш взгляд, вызвать положительную оценку у потребителей товара.

Заклучение

Таким образом, прагматонимия и эргонимия Брестчины демонстрирует значительный лингвокультурный потенциал, получивший вербализацию в искусственных номинациях товаров, услуг, предприятий и организаций. Культурно значимые номинации вызывают у потребителей различные ассоциации, что зависит от ряда факторов – экстралингвистических (фоновые знания об имени собственном или апеллятиве, используемых в искусственной номинации, культурные смыслы, связанные с именем собственным) и психологических (эмоциональные ассоциации, возникающие как реакция на то или иное имя собственное). Объективируя коды культуры, эргонимы и прагматонимы региона содержат максимум информации при минимуме объема. Производители Брестчины ориентированы на продвижение товаров и услуг за пределами региона, поэтому использование в рекламных именах культурем, образов, прецедентных культурно значимых номинаций – это одно из направлений лингвомаркетинговой стратегии предприятий и организаций региона.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Годуйко, Л. А. Названия молочных продуктов Брестчины как ономастическая микросистема / Л. А. Годуйко // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2016. – № 2. – С. 7.
2. Имя собственное как источник культурной информации в немецкоязычном фольклорном тексте [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studwood.ru/143-3388/literatura/sobstvennoe_tochki_zreniya_lingvokulturologii. – Дата доступа: 01.06.2019.
3. Кононенко, Б. И. Большой толковый словарь по культурологии [Электронный ресурс] / Б. И. Кононенко. – М. : Вече, 2003. – 512 с. – Режим доступа: <http://cultlib.ru/doc/dictionary/culturology-dictionary/fc/slovar-202-3.htm#zag-562>. – Дата доступа: 01.06.2019.
4. Годуйко, Л. А. Ономастикон Брестчины : электрон. учеб. словарь для студ. филол. фак. : в 3 ч. / Л. А. Годуйко, О. Б. Переход, О. А. Корабо ; под общ. ред. Л. А. Годуйко. – Брест : БрГУ, 2018. – Ч. 1 : Прагматонимия: названия продовольственных товаров. – 150 с.
5. Красных, В. В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) / В. В. Красных // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : МАКС Пресс, 2001. – Вып. 19. – 164 с.
6. Савченко, Л. В. Иерархическая модель биоморфного кода культуры [Электронный ресурс] / Л. В. Савченко. – Режим доступа: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/93203/40-Savchenko.pdf?sequence=1>. – Дата доступа: 01.06.2019.
7. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
8. Мезенка, Г. М. Коды культуры і ўрбананімія славян: падабенства і варыяцыі рэпрэзентацыі / Г. М. Мезенка // Мовазнаўства. Літаратуразнаўства. Фалькларыстыка : дакл. беларус. дэлегацыі, XV Міжнар. з'езд славістаў, Мінск, 20–27 жніўня 2013 г. – Мінск, 2013. – С. 99–108.
9. Ковшова, М. Л. Семантика и прагматика фразеологизмов: лингвокультурологический аспект : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / М. Л. Ковшова. – М., 2009. – 48 с.
10. Савченко, Л. В. Етнолінгвістична реконструкція фразеологізмів української мови : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.01 / Л. В. Савченко. – Київ, 2014. – 35 с.
11. Багаутдинова, Г. А. Человек во фразеологии: антропоцентрический и аксиологический аспекты : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20 / Г. А. Багаутдинова. – Казань, 2007. – 45 с.

12. Леонтьева, Т. В. Интеллект человека в зеркале русского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Т. В. Леонтьева. – Екатеринбург, 2003. – 24 с.
13. Виды кодов и их роль в межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studopedia.su/13_137898_vidi-kodov-i-ih-rol-v-mezhkulturnou-kommunikatsii.html. – Дата доступа: 01.06.2019.
14. Большой фразеологический словарь русского языка: значение, употребление, культурологический комментарий / отв. ред. д-р филол. наук В. Н. Телия. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 784 с.
15. Белы бусел [Электронный ресурс] // Wikipedia. – Режим доступа: https://be.wikipedia.org/wiki/Белы_бусел. – Дата доступа: 02.06.2019.
16. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1978. – 198 с.
17. Барселона [Электронный ресурс] // Wikipedia. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Барселона>. – Дата доступа: 03.06.2019.
18. Телия, В. Н. Фразеологизм / В. Н. Телия // Русский язык : энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – М. : Дрофа, 1996. – С. 605–607.
19. Толковый словарь Ефремовой 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/efremova-tolk/358310.html>. – Дата доступа: 03.06.2019.
20. Словарь Ушакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://znachenie-slova.ru/кузница>. – Дата доступа: 03.06.2019.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

АНРЭКС (ANREX) – компания по производству мебели «АНРЭКС»; Беловежские сыры – СОАО «Беловежские сыры» (г. п. Высокое, Каменецкий р-н); БЛВЗ – РПУП «Брестский ликеро-водочный завод «Белалко»; БМК – ОАО «Барановичский молочный комбинат»; БП – ОАО «Берестейский пекарь»; Брестское пиво – ОАО «Брестское пиво»; БПХО – ОАО «Барановичское производственное хлопчатобумажное объединение» (Блакiт); БРВ – ИООО «БРВ-Брест» (БЛЭК РЭД ВАЙТ / BLACK RED WHITE); БХ – Барановичский хлебозавод; ГКК – ОАО «Горынский консервный комбинат»; ЗБХ – ОАО «Брестский завод бытовой химии»; КЗ – ОАО «Кобринский маслодельно-сыродельный завод»; ККЗ – ОАО «Кобринский консервный завод»; Лагуна – УП «Торговый дом «Лагуна» (г. Барановичи); ЛКЗ – ОАО «Ляховичский консервный завод»; Маньковичи – Спиртоводочный завод КУПП «Маньковичи» (пос. Маньковичи, Столинский р-н); ПВЗ – ОАО «Пинский винодельческий завод»; Пинскдрев – ЗАО «Холдинговая компания «Пинскдрев»; Полесье – СООО «ПП Полесье» (г. Кобрин); Пружаны – ЧУП «Пружанская мебельная фабрика»; Перфект – СООО «Перфект»; ПХ – ОАО «Пинский хлебозавод»; РКС – районная клубная система; СБ – СП «Санта Бремор» ООО»; Савушкин – ОАО «Савушкин продукт».

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.06.2019

Perekhod O. B. Verbalization of Cultural Codes in the Pragmatonyms and the Ergonyms of Brest Region

The article deals with the codes of culture which received objectivization in the artificial nominations – the pragmatonyms and the ergonyms of Brest region. This type of the proper names forming peripheral onomasticon is characterized by considerable social and linguistic potential; it represents the interrelation of the language and the world, national, regional culture. The information about the world of any society is coded in an onym and it is demonstrated by verbalization of group of codes of culture – biomorphic, anthropomorphic, topomorphic and object.

УДК 82:801.82

Д. М. Печко

аспірант каф. языкознания и лингводидактики

Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

e-mail: pechko_darya@mail.ru

КАТЕГОРИЯ ПРОСТРАНСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Рассмотрена категория пространства в философии и трудах лингвистов (Л. Н. Федосеева, Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарина) и литературоведов (М. М. Бахтина, Ю. М. Лотмана, Ф. П. Федорова). Проанализированы научные подходы к изучению пространства как текстообразующей категории в художественном тексте, выделены типологические классификации художественного пространства по жанровым признакам текста и основные языковые средства выражения этой категории.

Пространство является тем привычным понятием, с которым человеческое сознание соприкасается каждый день. Но для различных научных парадигм пространство есть одна из самых сложных категорий существования материи. Науку всегда интересовало пространство, реальное или абстрактное, существующее лишь в сознании человека. Поэтому пространство является объектом изучения многих наук, таких, например, как философия, физика, математика, психология, лингвистика и др. Ученые считают, что пространство и время взаимосвязаны и их надо рассматривать в единстве. Пространство и время являются основными признаками бытия. Все материальное в мире обладает пространственными характеристиками, т. е. любой материальный объект расположен где-то, как-то и имеет какую-то форму. Согласно этой концепции, где есть реальный мир, там есть и пространство.

Первые попытки дать объяснение сущности пространства предпринимались философами еще в Античности, когда данную философскую категорию использовали для описания бытия. В истории философии сформировались две концепции о взаимоотношении пространства и времени к материи – субстанциональная и реляционная. Идеи философии как науки наук стали толчком для изучения категории пространства и в других областях знаний.

Согласно субстанциональной концепции (от лат. *substantia* ‘то, что лежит в основе; сущность’), которой придерживались философы-атомисты Демокрит и Эпикур, а также физик И. Ньютон, пространство и время находятся отдельно от других предметов и существуют наравне с материей и автономно от нее, т. е. как независимые субстанции. Такая точка зрения на пространство дает основание утверждать, что свойства пространства не зависят от процессов, которые в нем протекают. Пространство сравнивается с пустотой, где расположены предметы, причем пространство сохраняется, даже если эти объекты исчезнут.

Реляционная концепция пространства и времени появилась в Древней Греции и противопоставляется субстанциональной концепции. Приверженцы реляционной концепции (от лат. *relatio* ‘отношение’) Аристотель, Г. Гегель и Г. Лейбниц воспринимали пространство и время как особенные взаимоотношения между объектами и процессами. Согласно данной концепции пространство и время не существуют самостоятельно. Если нет объектов, то и нет пространства и времени. Т. е. пространство и время

Научный руководитель – Н. В. Чайка, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры белорусского языкознания Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

воспринимаются не как обособленные от бытия сущности, а как форма проявления бытия, а значит, не могут существовать вне материи и процессов, которые в ней происходят. Современная наука (физика в том числе) отдает предпочтение именно этой теории. Так, согласно теории относительности А. Эйнштейна, пространство и время связаны и образуют пространственно-временной континуум как форму существования материи. Лингвист Е. С. Яковлева считает, что «ньютоновское пространство принадлежит физике и геометрии; лейбницево же относится, скорее, к области человеческих представлений о мире, так сказать, “наивной философии” мира» [1, с. 18–19]. Философы солидарны в том, что пространство связано с элементами действительности и их сосуществованием в пространстве, но для его восприятия нужен человек-субъект, что определило его толкование в лингвистике.

Трактовка категории пространства в лингвистике основана на философской интерпретации. Пространство стало объектом лингвистического изучения в начале XX в. Переход чисто философской категории в лингвистическую и неугасающий интерес к изучению художественных произведений связан с изменениями, которые происходят в современной науке. Так, характерной чертой современной науки является господство антропоцентрической парадигмы с ее неослабевающим интересом к человеку. Представители различных наук (философы, психологи, социологи, литературоведы и лингвисты) стараются познать особенности взаимоотношений человека с окружающим миром. Именно антропоцентрический подход усилил интерес лингвистов к языковой стороне личности автора и читателя. Изучение художественного текста дает представление о картине мира автора как носителя культуры и языка, выраженной в языковой системе и представленной как языковая художественная картина мира. Например, в творчестве поэта А. А. Блока есть много стихотворений, посвященных Петербургу, поэтому его считают наиболее «петербургским» поэтом из всех, «поэтом города» (именно Петербурга). Для стилистики поэта характерно то, что он часто не называет город, но так подробно его описывает, упоминая другие достопримечательности города (Нева, памятник Петру I, Зимний Дворец), что сразу понятно, о каком городе идет речь: пишет о петербургских туманах, белых ночах, бледной заре, о широком течении Невы и свежем морском ветре, о блеске дворцов и парадных улиц. Например, А. А. Блок писал:

*Белой ночью месяц красный
Выплывает в синеве.
Бродит призрачно-прекрасный,
Отражается в Неве.
Мне провидится и снится
Исполненье тайных дум
В вас ли доброе таится,
Красный месяц, тихий шум?.. [2, с. 58].*

Со временем облик Петербурга у А. А. Блока меняется: поэт пишет о грязи и нищете бедных кварталах, о предчувствии надвигающейся революции:

*Еще прекрасно серое небо,
Еще безнадежна серая даль.
Еще несчастных, просящих хлеба,
Никому не жаль, никому не жаль!
И над заливами голос черни
Пропал, развеялся в невском сне.
И дикие вопли: «Свергни! О, свергни!»
Не будят жалости в сонной волне... [3, с. 117].*

Петербург позднего Блока – это «страшный мир», полный противоречий социального быта; это капиталистический город с реально-историческими чертами своего облика, где «богатый зол и рад» и «унижен бедный». В творчестве А. А. Блока можно проследить взросление поэта: как развеиваются юношеские иллюзии и романтическая пелена у поэта, как меняется его отношение к жизни, а следовательно, к Петербургу, к любви примешивается доля ненависти. Из этого следует, что описание пространства в художественном произведении выступает не только как место действия, но и как отражение внутреннего мира героев и самого автора, происходящих изменений в их мироощущении, что находит свое отражение в описании пространства.

Пространство и время являются основными признаками существования мира (реального или художественного). В структуре любого художественного текста присутствуют пространство и время, т. к. они выполняют функцию «скелета» текста, формируя целостность и смысл произведения. В тексте все взаимосвязано: пространство, время, композиция, жанр, форма повествования, образы героев. Пространство в художественном тексте выступает не только фоном, где развиваются события, оно влияет на поведение и мироощущение героев произведения, их ценностные установки. Например, Петербург в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» отражает внутреннее состояние главного героя произведения Родиона Раскольникова. Автор показывает трусобы города, пьяных и потерявших смысл жизни людей. Петербург в произведении показан в жаркую июльскую погоду с невыносимой духотой и зловониями. И главный герой не рад жаркому дню в городе, он мечтает об утопающей в зелени даче. А город давит на главных героев, порождает кошмарные сны и идеи. Он соучастник преступлений, бредовых идей и теорий. Достоевский дает подробное описание пространства героев, их убого меблированных комнат, обращает пристальное внимание читателя на запахи и символические цвета: *«На улице жара стояла страшная, к тому же духота, толкотня, всюду известка, леса, кирпич, пыль и та особенная летняя вонь, столь известная каждому петербуржцу, не имеющему возможности нанять дачу, – все это разом неприятно потрясло и без того уже расстроенные нервы юноши. Нестерпимая же вонь из распивочных, которых в этой части города особенное множество, и пьяные, поминутно попадавшие, несмотря на буднее время, довершили отвратительный и грустный колорит картины. Чувство глубочайшего омерзения мелькнуло на миг в тонких чертах молодого человека»* [4, с. 29–30]. Желтый цвет у Достоевского – символ болезни, пьянства, нищеты, подавленности, угнетенности и убожества жизни. Желтый цвет повсюду: желтые обои и мебель желтого цвета в комнате процентщицы, дома окрашены в желто-серый цвет, желтая «похожая на шкаф или на сундук» каморка Раскольникова, желтое от постоянного пьянства лицо Мармеладова, Соня Мармеладова пошла «по желтому билету», желтоватые обои в комнате Сони, женщина-самоубийца с желтым испитым лицом, «мебель из желтого отполированного дерева» в кабинете Порфирия Петровича и др. Эти детали показывают отчаяние главных героев произведения и являются знаками зловещих событий. Также Достоевский вводит в пространство текста зеленый цвет, который одновременно символизирует страдания Сони и ее мамы и надежду на искупительную силу страданий. Соня для Раскольникова является символом смирения и надежды, она жила в доме зеленого цвета, носила зеленый платок. В эпилоге, в сцене возрождения Раскольникова, Соня предстает перед нами в том же зеленом платке. И в конце зеленый цвет страданий и надежды главных героев побеждает желтый цвет угнетающего Петербурга: на их больных и бледных лицах засияла «заря обновленного будущего, полного воскресения в новую жизнь». Петербург в романе Достоевского «Преступление и наказание» выступает в роли социального фона, где происходят события, и соучастником преступления Раскольникова и его раскаяния.

Художественное пространство сохраняет черты, присущие реальному миру (протяженность, трехмерность, местоположение, прерывность, форма, расстояние, гра-

ницы между различными системами) [5, с. 102]. Но характерной чертой художественного пространства является то, что оно представляет измененное пространство действительности, ее художественное отображение. Такое пространство есть только авторская интерпретация реального пространства, авторское субъективное видение. Художественное пространство – это плод фантазии писателя, и все, что происходит в поле этого пространства, есть художественный образ, обусловленный индивидуальным мировосприятием автора. Художественный образ пространства присутствует только в искусстве.

С начала XX в. в языкознании появилось немало научных работ, обращенных к пространственно-временным отношениям. Так, П. А. Флоренский отмечает: «Проблема пространства залегает в средоточии миропонимания во всех возникавших системах мысли и предопределяет сложение всей системы... и таким образом, миропонимание – пространствопонимание» [6, с. 13]. Ученый отводит пространственности исключительное место в искусстве: «В художественном произведении ни сюжет, не манера, не технические средства и не фактура характеризуют его наиболее существенно, а именно строение его пространства... с утратой своей пространственности художественное произведение перестает существовать» [6, с. 13]. П. А. Флоренский подчеркивает, что пространство – это «ядро», «форма произведения», и детальное изучение пространства – это «главное и первое», потому что «войти в художественное произведение, как такое, можно лишь через понимание его пространственной организации» [6, с. 13].

Исследованием пространственно-временных отношений занимался М. М. Бахтин, который в 1930-е гг. ввел термин хронотоп («время-пространство»). В художественном тексте под хронотопом ученый понимает «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений» [7, с. 234]. М. М. Бахтин подчеркивает исключительную роль пространства и времени в литературном произведении, т. к. его жанр и композиция зависят от хронотопа, причем М. М. Бахтин считает, что в хронотопе ведущим компонентом является время [7, с. 235].

В XX в. изучению пространства и времени были посвящены работы Ю. М. Лотмана, Д. С. Лихачева, Ф. П. Федорова, А. Я. Гуревича, В. Н. Топорова и многих других исследователей. Следует отметить, что все ученые признают важность категорий пространства и времени в организации картины мира как объективной реальности, так и картины мира любого художественного произведения. Ф. П. Федоров подчеркивает, что пространство и время – формы существования и атрибуты объективного и художественного мира [8, с. 11]. Однако свойства этих «атрибутов» в реальном и художественном мире различны. Так, авторы могут экспериментировать с пространством в литературе, и это пространство нельзя сравнивать с реальным пространством.

Российские ученые Ю. М. Лотман, В. Н. Топоров, Т. М. Николаева, Т. В. Цивьян занимались изучением взаимосвязи пространства со структурой текста. Функционированию пространства в различных литературных жанрах и отдельных произведениях посвятили работы Д. С. Лихачев, Л. Г. Бабенко, Б. А. Успенский, В. Ш. Кривонос и др. Изначально эти авторы акцентировали свое внимание на выделении разновидностей пространств и их функций в литературе.

Ю. М. Лотман, говоря о пространстве, подразумевает континуум, где живут герои и происходит действие. Лингвист выделяет «волшебное и бытовое», «внешнее и внутреннее» пространство [9, с. 258–268]. В художественном произведении ученые разделяют пространство автора и пространство героев. Н. А. Николина отмечает следующие виды художественного пространства: открытое – замкнутое, конкретное – абстрактное, реальное – воображаемое, расширяющееся – сужающееся [5, с. 104]. Исследователи указывают на то, что пространство взаимосвязано с жанром произведения. Так, они выделяют такие модели художественного пространства, как бытовое, фантастическое, сказочное, мифологическое, историческое, космическое и т. п. Л. Г. Бабенко и Ю. В. Казарин дают более полную классификацию типов пространств: психологическое пространство;

близкое к реальному географическое пространство; точечное, внутренне ограниченное пространство; фантастическое пространство; космическое пространство; социальное пространство субъекта-деятеля [10, с. 97–101]. В художественном тексте, по мнению лингвистов, чаще всего присутствует сразу несколько видов пространств, которые дополняют друг друга.

Такое различие во взглядах на категорию пространства позволяет сделать вывод, что художественное пространство есть сложное и многозначное явление, предполагающее многоаспектные подходы к его изучению. Оно указывает на место событий, на характер их развития в тексте и выражает субъективную оценку (личностное восприятие пространства героем произведения, пространство автора, пространство читателя). Так, белорусский писатель Э. М. Скобелев в своем романе-предостережении «Катастрофа» «экспериментирует» с пространством автора и читателя: сначала ведет повествование от имени главного героя – писателя Фромма («я»), потом перемещается в другое «я» и опять возвращается к главному герою Фромму («я»), также описывает главного героя со стороны других героев романа. Такие «эксперименты» с пространством возможны только в литературе: мы можем смотреть на пространство, где происходят события, глазами разных героев, что дает нам возможность оценить события с разных точек зрения. Э. Скобелев изображает мир разных слоев общества до, во время и после ядерного взрыва в выдуманной стране Атенаите, где-то в районе Австралии и Океании. В начале произведения автор использует реальные географические названия. Это создает ощущение у читателя, что такая страна действительно существует и происходящее реально. Показывая влияние реального мира на воображаемый, автор соединяет эти миры. Говоря о пространстве воображаемого мира, следует отметить, что автор подробно описывает Атенаиту и приписывает ей черты, свойственные для островов Океании: *«Адмирал обрисовал положение в стране, в самом деле, почти отчаянное. Начать с того, что население острова говорило на восемнадцати папуасских и полинезийских языках»* [11, с. 12], что еще больше указывает на возможность описываемых событий.

Образ пространства и его репрезентация в отдельном тексте произведения всегда уникальны, потому что в нем создается с помощью фантазии и творческого мышления автора воображаемый мир. Можно утверждать, что в художественном произведении отражается объективно-субъективное представление автора о пространстве. Пространство текста и все, что наполняет произведение, подчинено задумке автора. Как следует из предыдущих примеров, авторы часто определяют место событий в произведении с помощью существительных с пространственным значением (*город, село, поле, луг, река* и т. д.) и названий географических объектов (топонимов), т. к. они уже содержат в себе пространственную локализацию (*Петербург, Лондон, Париж, Нева, Темза* и т. д.).

Для произведений реализма характерно использование реальных топонимов. Можно утверждать, что топонимы выполняют текстообразующую, моделирующую функцию. Автор, помещая героев в определенную среду и называя место их пребывания, осуществляет географическую конкретизацию описываемого события, приближая его к действительности, а также определенным образом характеризует героев, предопределяет дальнейшее развитие сюжета. Поэтому иногда жанр произведений и литературных героев определяют по параметрам изображенного в них пространства, например: деревенская проза, сельские жители, городской роман, морской роман и т. д. Часто топоним в произведении представляет собой свернутый текст, текст в тексте и является носителем культурно-исторических знаний, сознательно пробуждаемых автором и создающих ассоциативный пространственно-временной континуум. Это связано с тем, что топонимы непосредственно связаны с историей, неотделимы от нее, являются носителями информации о прошлом, знаками определенных культурно-исторических событий.

Топонимы и лексика с пространственным значением, характерная для конкретных художественных произведений, в дальнейшем вбирают в себя содержание всего текста

и приобретают символическое значение, становясь знаками тех или иных исторических событий, изображенных в тексте, например: «Собор Парижской Богоматери» (В. Гюго), «Петербург» (А. Белый), «Тихий Дон» (М. Шолохов), «Кавказский пленник» (Л. Толстой) и т. д. Каждое из этих произведений символизирует определенную эпоху, связанную с изображенными в них событиями. Петербург ассоциируется с такими авторами, как А. С. Пушкин, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, А. Белый, А. А. Блок, С. А. Есенин. У каждого автора он свой: Петербург Толстого в романе «Война и мир» – роскошный, дорогой город богачей, вечных праздников и балов, город лжи и интриг; для Пушкина Петербург, как и для Толстого, величавый город, жизнь в котором протекала «в вихре света», состояла из балов и маскарадов, шумных, модных вечеринок, посещения театров и ресторанов; Петербург Достоевского – таинственный и загадочный город, полный противоречий, где великолепные дворцы соседствуют с нищими кварталами и трущобами, где нередко случаются трагедии, город угрюмый, ветреный, грязный, в котором «так скоро гибнет молодость, так скоро вянут надежды», «так скоро перерабатывается человек»; мистический, «проклятый» город. Основной функцией топонимов в художественных текстах направления реализма является пробуждение в сознании читателя исторических, социальных, культурных коннотаций, приобретенных топонимами в процессе их существования.

Если автор хочет создать совершенно новый мир, никем не пересекающийся с реальным, то он придумывает новое, несуществующее пространство, для этого он вводит в текст несуществующие локации и наделяет их несуществующими именами собственными (топонимами). Так, например, американский автор Джордж Р. Р. Мартин в своей популярной серии фэнтези-романов «Песнь Льда и Огня» создал вымышленную вселенную, где есть четыре континента (Вестерос, Эссос, Соториос, Ультос), основные события происходят на континенте Вестерос, состоящем из девяти областей, каждая из которых имеет название (Север, Железные острова, Речные земли, Долина Аррен, Западные земли, Штормовые земли, Простор, Королевские земли и Дорн). Автор в своих книгах подробно описывает эту вымышленную вселенную: он дал название землям, океанам, горам, замкам и т. д. Столь подробное описание создает в сознании читателя карту нового мира и погружает в него читателя.

Иногда авторы специально соединяют в своих произведениях два мира: реальный и нереальный. Такое совмещение двух пространств часто происходит в детской литературе, чтобы воздействовать на юного читателя, создать чувство реальности происходящего. Например, в популярной серии волшебных сказок «Гарри Поттер» Дж. К. Роулинг использует конкретные географические места, чтобы подчеркнуть реальность происходящего. Она смешивает мир реальности и мир волшебства, чтобы убедить читателя в том, что события, описываемые в ее произведении, действительно происходят вокруг нас. С помощью главного героя – обыкновенного мальчика, живущего недалеко от Лондона – мы погружаемся в волшебный мир и вместе с ним начинаем верить в реальность того, что на первый взгляд кажется невероятным. В отличие от других сказочно-фантазийных книг, как «Властелин колец» Дж. Р. Р. Толкина, где события относятся к далеким, мифологическим временам, или «Хроники Нарнии» Клайва С. Льюиса о фантастической стране Нарнии, находящейся где-то в параллельном мире, связанной с земным миром порталами, действия в серии книг о Гарри Поттере происходят на современной автору Земле. Волшебные места, например Платформа 9 ³/₄, Косой переулок, Министерство Магии, Хогвартс, соседствуют с привычным для нас миром, но отделены от окружающего мира чарами, которые делают их невидимыми для маглов (людей, не наделенных магическими способностями). Причем резкой границы между двумя мирами нет: неволшебники (например, родители маглорожденных учеников Хогвартса) могут посетить волшебные места в сопровождении мага.

Как видим, пространство в художественном тексте представлено различными способами и выполняет различные функции. Авторы могут «играть» с пространством, смотреть глазами главных героев или со стороны.

В плане выражения пространственных отношений художественное пространство представлено языковыми средствами выражения пространственности, объединенными в функционально-синтаксическое поле локативности. В научной литературе последних лет есть много работ, посвященных изучению языковых средств выражения пространства. Это связано прежде всего с тем, что изучение языковых средств выражения пространственных отношений способствует углубленному пониманию стиля автора, его мировосприятия.

Изучением классификации пространственных значений и языковых средств выражения пространственных отношений в языке посвящены работы А. Д. Великорецкого, В. Г. Гака, О. Н. Селиверстова, Л. Н. Федосеева, Е. Ю. Владимирского, М. В. Всеволодовой и других ученых. Л. Н. Федосеева выделила следующие типы пространственных значений: 1) событийно-ситуативная локализация (место протекания событий); 2) событийно-динамическая локализация (динамические пространственные отношения); 3) обозначение положения предметов относительно друг друга (один из них – ориентир, или локум); 4) субъектно-ориентированная локальность; 5) параметрическая локальность [12, с. 7]. Пространственные отношения, по мнению ученых, выражаются такими группами языковых средств, как:

1) морфологические: существительное в форме косвенного падежа без предлога, например: *идти полем, лесом, рекой, огородами, Я шел лесом к дому;*

2) лексические:

а) наречия с пространственным значением, например: *здесь, там, близко, далеко, около, возле, наверху, внизу* и др.;

б) существительные, выражающие пространственную семантику лексически: существительные самой общей локальной семантики (*пространство, место, территория, сооружение, объект, граница, зона* и др.), событийная лексика (*пункт, точка, фронт, район, завод, институт* и др.), глобальные географические понятия (*небо, Земля, Вселенная, мир*) и др.; в указанном значении функционирует также ландшафтная (*лес, гора, поле, луг, долина; сад, огород; река, озеро, море, пруд; берег, обрыв* и др.) и параметрическая (*высь, глубина, глушь, ширина, пропасть, бездна, простор* и др.) лексика, имена собственные, выражающие названия географических объектов (топонимы), (*Беларусь, Минск, Днепр* и др.);

в) имена прилагательные, например: *площадочный объект, устьевая вода, Пробили коридорные часы. Он поселился в поселковой гостинице;*

г) глаголы, ориентированные на передачу событийности и восприятие ситуации говорящим лицом: глаголы действия, движения, состояния, восприятия, бытия (*работать, учиться, служить, идти, гулять, жить, расти* и др.).

3) синтаксические:

а) предлог + обстоятельство в форме косвенного падежа, например: *Он работает в университете;*

б) простые (односоставные) предложения, например: *Петербург;*

в) простые (двусоставные) предложения с обстоятельством места, например: *Я иду к дому;*

г) сложные (бессоюзные) предложения, например: *Океан с гулом ходил за стеной черными горами, вьюга крепко свистала в отяжелевших снастях, пароход весь дрожал;*

д) сложные (сложносочиненные) предложения, например: *На опушке стоял дом, и там светились окна;*

е) сложноподчиненные предложения с придаточными пояснительными, выражающие пространственные значения, например: *Он побежал туда, откуда послышался стон;*

ж) сложноподчиненные предложения с субстантивно-атрибутивными и изъяснительными придаточными с локальной семантикой, например: *Комната, где он лежал, казалась убранной. Доктор спросил, где болит.*

Авторский художественный текст всегда уникален, т. к. у каждого писателя присутствует свое видение реальности, что сказывается на наборе средств выражения пространственных отношений в произведении. Автор текста, описывая пространство, использует определенные объекты пространства и организует их таким образом, чтобы передать свою идею читателю. Художественная литература, по сравнению с другими видами искусства, обладает преимуществами в использовании пространства в произведении, т. к. художник слова, используя языковые средства, может быстро переносить героев и своего читателя в различные места повествования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яковлева, Е. С. Фрагмент русской языковой картины (модели пространства, времени и восприятия) / Е. С. Яковлева. – М. : Гнозис, 1994. – 344 с.
2. Блок, А. А. Полное собрание сочинений : в 20 т. / А. А. Блок. – М. : Наука, 1997 – наст. вр. – Т. 1 : Стихотворения (1898–1904). – 1997. – 642 с.
3. Блок, А. А. Полное собрание сочинений : в 20 т. / А. А. Блок. – М. : Наука, 1997 наст. вр. – Т. 2 : Стихотворения (1904–1908). – 1997. – 898 с.
4. Достоевский, Ф. М. Преступление и наказание / Ф. М. Достоевский. – М. : ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2003. – 795 с.
5. Николина, Н. А. Филологический анализ текста : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. А. Николина. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
6. Флоренский, П. А. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии / П. А. Флоренский. – М. : Мысль, 2000. – 446 с.
7. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1975. – С. 234–407.
8. Федоров, Ф. П. Романтический художественный мир: пространство и время / Ф. П. Федоров. – Рига : Зинатне, 1988. – 454 с.
9. Лотман, Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь : кн. для учителя / Ю. М. Лотман. – М. : Просвещение, 1988. – 352 с.
10. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 496 с.
11. Скобелев, Э. С. Катастрофа. Свидетель / Э. С. Скобелев. – М. : Совет. писатель, 1989. – 656 с.
12. Федосеева, Л. Н. Пространственные отношения в современном русском языке: семантика и средства выражения : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Л. Н. Федосеева ; Рязан. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина. – Елец, 2004. – 22 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.04.2019

Pechko D. M. The Category of Space in a Literary Text

The article considers the category of space in philosophy, in the works of linguists (L. N. Fedoseeva, L. G. Babenko, Yu. V. Kazarin, etc.) and literary critics (M. M. Bakhtin, Yu. M. Lotman, F. P. Fedorov, etc.). Scientific approaches to the study of space as a text-forming category in an artistic text are analyzed. The article also highlights the typological classifications of the artistic space according to the genre features of the text and the main language means of expression of these categories.

УДК 821.134.3(81)

Н. В. Лидергос

*канд. филол. наук, доц. каф. социально-гуманитарных лингвистических дисциплин
частного учреждения образования «БИП – Институт правоведения»
(Гродненский филиал)*

e-mail: natlidergos@yahoo.com

КВАЗИФИЛОСОФСКИЙ РОМАН КАК ФЕНОМЕН МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ «КНИГИ ВОИНА СВЕТА» П. КОЭЛЬО)

Рассматривается вопрос о наличии в жанровой системе современной массовой литературы такого жанра, как квазифилософский роман. Делается вывод, что редукция фабулы и конфликта, упрощение системы персонажей и условный характер хронотопа как имитация поэтики притчи, дидактический пафос и цитатно-афористический стиль как проявление бытового философствования в романе П. Коэльо «Книга воина света» свидетельствуют о сознательной ориентации автора на массового читателя. Синтез традиций древнейших авторитетных текстов и современной философской прозы позволяет определить произведение П. Коэльо как квазифилософский роман и обосновать наличие подобного жанра в жанровой системе массовой литературы.

Введение

Массовая литература как феномен является частью культуры индустриального и постиндустриального общества. Популярность массовой литературы вызывает интерес к ней представителей разных гуманитарных наук: философии, социологии, психологии, филологии. В работах исследователей обсуждаются причины распространения массовой литературы (Х. Ортега-и-Гассет, К. Манхейм, Т. Адорно, Г. Маркузе), ее место в литературной иерархии (В. Е. Хализев), категориальные признаки и функции в литературном процессе (М. Маклюэн, Б. Гудков, Л. Дубин, Дж. Кавелти, Е. Соколов), жанровая система (М. Черняк, М. Литовская, М. Абашева), специфика авторской коммуникации с определенным типом читателя (В. Шкловский, Ю. Тынянов, Б. Эйхенбаум, Ю. М. Лотман).

Осмыслена неоднородность массовой литературы, ее собственная иерархия, обусловленная ориентацией на разные группы читателя, в соответствии с которой жанровое ядро массовой литературы составляют такие жанры, как детектив, авантюрно-приключенческий роман, фантастика, дамский роман, исторический роман, массовая песня [1]. Есть основания полагать, что в современной массовой литературе развивается такой жанр, как квазифилософский роман, представляющий собой популярную версию самого интеллектуального жанра «высокой» литературы.

Цель статьи – определение специфики жанрообразующих признаков (тип фабулы, система персонажей, конфликт, пафос, стиль), которые позволяют выделить квази-философский роман как жанр массовой литературы.

В качестве материала исследования выступает роман П. Коэльо «Книга воина света» (1997). Пауло Коэльо (род. в 1947 г.) – бразильский писатель и поэт, перу которого принадлежит более 20 книг, переведенных на 67 языков мира. О его популярности свидетельствуют высокие тиражи (общий тираж изданий его книг в разных странах – около 300 млн экземпляров), многочисленные премии и награды, включение произведений в качестве образцов современной прозы в перечень обязательных для изучения в школах и университетах некоторых европейских стран. Несмотря на всемирное признание, место П. Коэльо в литературе до сих пор не определено; на постсоветском пространстве отсутствуют монографические исследования, посвященные его творчеству. В статье делается попытка определить жанровое своеобразие романов писателя как квазифилософских.

Творчество П. Коэльо в контексте массовой литературы

Термин «массовая литература» (реже – «паралитература») появился на рубеже XIX–XX вв. для определения литературных произведений, которым свойственна ориентация на конъюнктуру и использование готовых культурных паттернов. Констатируя широкий диапазон оценок массовой литературы, Ю. М. Лотман писал, что массовая литература «должна представлять более распространенную в количественном отношении часть литературы... В определенном коллективе она будет осознаваться как культурно полноценная и обладающая всеми качествами, необходимыми для того, чтобы выполнять эту роль. Однако... в этом же обществе должны действовать и быть активными нормы и представления, с точки зрения которых эта литература не только оценивалась бы чрезвычайно низко, но она как бы и не существовала вовсе. Она будет оцениваться как “плохая”, “грубая”, “устаревшая” или по какому-нибудь другому признаку исключенная, отверженная, апокрифическая» [2, с. 382].

Расцвет массовой литературы, как правило, приходится на переходные периоды истории, чем обусловлены ее социокультурные функции (эскапистская, психотерапевтическая, вторичной социализации) и роль в литературном процессе (компрессия достижений уходящей в прошлое культуры и исследование повседневности, в ходе которого определяются «точки роста» литературы будущего). Этими функциями обусловлены типологические особенности массовой литературы: облегченный конфликт, тиражирование известных сюжетов и образов, «перевод» новых мировоззренческих представлений и идей на понятный массовому читателю язык, прямолинейность и дидактическая направленность высказывания.

Социокультурный запрос объясняет парадоксы популярности П. Коэльо, первые произведения которого, появившиеся в 80-е гг. XX в., прошли незамеченными, но оказались востребованными в 1990-е гг. В 2000 г. классик постмодернистской прозы, философ и культуролог Умберто Эко признавался: «Мне нравится последний роман Коэльо. Он и в самом деле производит на меня глубокое впечатление» [3]. В России и странах СНГ известность П. Коэльо принес роман «Алхимик» (за несколько месяцев 2002 г. было продано более 4 млн экземпляров), после чего произведения писателя вошли в круг обязательного чтения прежде всего студенческой молодежи.

Популярность творчества П. Коэльо у массового читателя обусловлена переходным характером времени: последнее десятилетие XX – начало XXI в. во всем мире стали периодом стремительных социальных и культурных изменений, разрушения старых и поиска новых мировоззренческих представлений, в том числе ценностных ориентиров. Переходная эпоха дала толчок развитию массовой литературы как формы проявления многообразия «мнений» в их противоречивом соотношении с «истиной» или утверждением, которое еще недавно признавалось истиной. Сам Коэльо считает, что секрет его популярности заключается в том, что он является современным автором, который пишет для «простого человека» просто и понятно и всецело доверяет своему читателю. По словам писателя, его романы носят исповедальный характер: «Я всего лишь рассказываю в своих книгах, что произошло в жизни со мной. Я делюсь тем, что случилось со мной, но не добавляю: сделай и ты то же самое. Нет. Я рассказываю о своей трагедии, о своих ошибках, о том, как преодолевал их, но не утверждаю, что это решение годится для всех, поскольку каждая жизнь – особый, уникальный случай» [4, с. 215]. Авторская интенция П. Коэльо определяется так: литературная деятельность – это прежде всего процесс самопознания и самосознания.

Однако именно личностная определенность нравственных поисков привлекает молодежного читателя, который всегда стремится получить ответы на вечные вопросы: в чем смысл жизни, в чем тайна бытия и в чем предназначение человека, существует ли Бог, что является первичным – мышление или бытие и как они соотносятся друг

с другом. В период смены эпох, смены духовных ценностей эти вопросы становятся еще более актуальными в связи с утратой традиционных ценностных ориентиров, отсутствием религиозного воспитания и системного образования и, как следствие, отсутствием четкой мировоззренческой позиции. На рубеже XX и XXI вв. во всем мире сложилась ситуация абсолютной, но мнимой свободы, недостатка духовности и человеческого общения, ценностной неопределенности; тенденция глобализации и унификации повлекла за собой стирание идентификационных границ и признаков – нравственных, религиозных, культурных; жизнь предстала перед читателем неразрешимой загадкой. В поисках духовных и нравственных ориентиров современный читатель, житель «глобальной деревни» (термин М. Маклюэна), потребитель представленного в Интернете неорганичного микса различных культур, идей, религий, обращается к массовой литературе, которая дает простые и внятные ответы на все вопросы.

Формулы нового знания читателю предложил П. Коэльо, который в своем стремлении найти Бога в человеке и вокруг него объединил культуры разных стран, создав жанр квазифилософского романа, примером которого является «Книга воина света» («O Manualdo Guerreiro da Luz», в некоторых переводах – «Учебник воина света»).

Фабула и система персонажей квазифилософского романа

Произведение построено как свод жизненных правил, которые некая женщина дает мальчику. В качестве эпиграфа к роману автор предлагает слова из Евангелия от Луки: «Ученик не бывает выше своего учителя; но, и усовершенствовавшись, будет всякий, как учитель его» [5, с. 7]. Роман начинается с пролога, в котором происходит первая встреча героев – мальчика и прекрасной женщины, облаченной «в необычные одежды, а на голове у нее покрывало» [5, с. 7], которая рассказывает ему про храм с множеством колоколов и поручает найти этот храм, чтобы потом рассказать обо всем, что увидит в пути. В эпилоге упоминается, что в течение многих лет мальчик старается добыть сокровища затонувшего храма; ему это не удалось, однако он научился созерцать и почитать Природу и слышать колокола этого храма. Спустя много лет на том же месте происходит их вторая встреча: женщина вручает повзрослевшему герою чистую тетрадь в синей обложке и предлагает ему записать повествование о войне света, которое начинается словами: «Воин света внимательно вглядывается в детские глаза, ибо им дано видеть мир, лишенный горечи. Когда воин света хочет узнать, достоин ли доверия тот, кто рядом с ним, он старается увидеть его глазами ребенка» [5, с. 12]. В эпилоге женщина заканчивает свой рассказ и уходит.

Фабула романа представляет собой редуцированную версию философского романа как произведения о поиске истины. Редукция заключается в том, что поиск истины как драматичный процесс осмысления противоречий мира выводится за рамки повествования, в тексте представлен только итог, причем не добытый героем самостоятельно, а полученный как своеобразная награда за усилия.

Редукция фабулы указывает на ее фольклорные (волшебная сказка) и мифологические (Библия) истоки: в основе древнейших текстов лежит ситуация дарения и получения готового знания из рук волшебного помощника или божества. Соответственно, система персонажей строится по архетипической модели Учитель – Ученик. С одной стороны, женщина персонифицирует Судьбу, внешнюю силу, которая предопределяет будущее человека; с другой стороны, символизирует Пречистую Деву Марию, олицетворяющую собой покровительство, праведность и милосердие, на что косвенно указывают последние строки романа: «Но женщина, удаляясь от него, уже *шла по водам туда, где блистал новорожденный месяц*» [5, с. 191].

Квазифилософская специфика романа как произведения массовой литературы проявляется и в его пространственно-временной организации (действие происходит

в условном хронотопе), что выявляет его связь, с одной стороны, с таким первичным речевым жанром, как притча (о первичных жанрах в [6]), с другой стороны, с модернистской прозой XX в., для которой характерно использование поэтики притчи (Ф. Кафки, А. Камю и др.). Синтез архетипических структур и традиций философской прозы XX в. выявляет подражательный характер романа и в то же время обеспечивает ему успех у разных категорий читателей, от массового до интеллигентного.

Конфликт. Конфликт в романе П. Коэльо выражен имплицитно как подразумеваемое и возможное противоборство воина света с силами зла во имя добра. Однако отсутствие событийного ряда по существу делает мир и пребывание в нем героя бесконфликтным и гармоничным.

Пафос. Рамочная композиция выявляет дидактическую направленность наставления – от прошлого будущему, а вставной текст представляет собой формулу жизненного пути воина света – человека, сражающегося со злом во имя добра.

Основная тема вставного текста в романе – предназначение человека, поиск собственного пути («*В то мгновение, когда воин света делает свой первый шаг, он познает лежащий перед ним Путь*» [5, с. 36]), познания («*Воин всегда открыт для того, чтобы учиться чему-либо новому*» [5, с. 23]) и самопознания, приобщения к истине. Автор убеждает читателя в том, что постичь тайны мироздания могут не только избранные, как считалось ранее, а любой человек. Философское размышление о мире, таким образом, сводится к бытовому философствованию, тайное знание – к набору общеизвестных истин; уникальность становится массовым явлением, а каждый человек – героем.

В романе Коэльо представлена поведенческая модель, комплиментарная для массового читателя: истина проста, ее постижение не требует от человека духовных усилий, поскольку она давно известна, важно только правильно определить направление поиска: воины света «*ищут причину, ищут и, без сомнения, когда-нибудь найдут*» [5, с. 31]. Множественное число (вместо «воин света» – «воины света») подтверждает тезис о том, что каждый читатель (массовый человек) имеет право осознавать свою избранность, отождествлять себя с Героем («*каждый одарен достаточно, чтобы следовать своей стезей*» [5, с. 33]). Воин света не должен бояться быть другим, не похожим на остальных; пережив потери, он должен находить в себе силы жить дальше и не терять надежды («*Как бы ни был труден путь к цели, всегда есть приемы и способы одолеть преграды*» [5, с. 38]). В свою очередь, читатель должен знать, что «*каждый человек может стать воином света*» [5, с. 13], тем, «*кто способен постичь чудо жизни, бороться до конца за то, во что верует*» [5, с. 13].

Простота и общеизвестность универсальных истин в романе Коэльо соответствует ожиданиям массового читателя, который хочет слыть интеллектуальным, но не желает разбираться в символических подтекстах евангельских притч, аллегорий Метерлинка, специфическом символизме Джойса, читателя, которому чуждых ристианский гуманизм Достоевского и философские искания Л. Толстого. Поэтому Коэльо формулирует истины как готовые ответы, короткие, ориентированные на дайджест-мышление, истины с ярко выраженной дидактической составляющей. Мальчик стремится услышать звон колокола (прозрачный символ самопознания и самообретения как необходимого условия приобщения к тайнам бытия): путешествуя по миру, воин света находит искомый философский камень в себе.

Сюжет и монологическая повествовательная структура романа «Книга воина света» не ориентирован на диалог Читателя и Автора, Читателя и Героя. Текст романа – это одна длинная цитата, представляющая собой адаптированную компиляцию разных философских идей и религиозных воззрений, квинтэссенцию интеллектуального знания прошедших эпох, краткое руководство по психологии (истины предлагают для повседневного использования), а также вдохновляющие слова одобрения, руководство к дей-

ствию. Вариативность формулировок создает у читателя ощущение незыблемости провозглашаемых автором истин и уверенности в собственных силах.

Безличная, неперсонифицированная «Книга воина света» становится универсальной инструкцией для применения. Это современный «карманный оракул» в удобном pocketbook формате. Отсутствие сюжета делает книгу фактически ориентированной «на себя», поскольку каждый читатель видит себя в главном герое. Не сюжет, не идея, а Читатель – центр романа «Книга воина света», Читатель-герой, вдохновленный искусным писателем на подвиги по управлению собственной жизнью и получивший, таким образом, абсолютную свободу. По словам Коэлю, книги – это катализатор, который помогает людям вспомнить то, что они уже знают.

Стиль. В романе П. Коэлю присутствуют многочисленные афоризмы, которые имитируют стиль философского письма, однако авторская установка на систематизацию общеизвестных истин лишает их оригинальности и остроты и превращает в род бытового философствования, сближая с пословицами и поговорками. Так, форма пословиц присуща следующим изречениям: «Победители не повторяют былых ошибок» [5, с. 25]; «Затянувшаяся война в конце концов уничтожает и самого победителя» [5, с. 26]; «Люди неблагодарны» [5, с. 42]; «Опасно спрашивать совета. Стократ опасней давать совет» [5, с. 48]; «Укоренившаяся привычка не может определять важные поступки» [5, с. 59]; «Чудеса происходят» [5, с. 90].

Типология афоризмов как носитель подтекстовой информации не только показывает, какие темы являются значимыми для автора, но и выявляет установку автора на повторение тривиальных истин. В романе П. Коэлю представлены афоризмы-сентенции («чтобы сделать первый шаг, нужна малая толика безумия» [5, с. 38]; «В печи с открытой дверцей хлеба не испечешь» [5, с. 78]; «Чем бы ты ни был занят, всегда помни: следует дождаться средств для достижения цели и возможности выполнить стоящую перед тобой задачу» [5, с. 79]); афоризмы-максимы «Воину нет необходимости напоминать о помощи, оказанной другими; он всегда сам помнит об этом и делит с ними награды» [5, с. 17]; афоризмы-дефиниции («Наутие – это азбука, с помощью которой можно прочесть предназначенное Богом» [5, с. 75]; «победы – это часть жизни, и они веселят душу тех, кто их добивался» [5, с. 18]); афоризмы-рассуждения («Энергия Земли требует обновления. Новые идеи требуют пространства. Плоть и дух требуют новых вызовов. Грядущее обернется настоящим, и мечты – кроме тех, в которых сокрыты предрассудки, – получают возможность стать явью. Важное – пребудет; бесполезное – сгинет» [5, с. 37]). Краткость афоризмов, их обезличенность и в то же время категоричность свидетельствуют о стремлении автора составить своего рода катехизис для читателя, сборник понятных и легко усваиваемых истин.

Характерной особенностью стиля квазифилософского романа П. Коэлю является цитирование высказываний исторических лиц, религиозных деятелей и философов: Джона Беньяна («рубцы и шрамы – следы ран, полученных в битвах» [5, с. 34]), Томаса Генри Гексли («Мир подобен шахматной доске. Фигуры – это наши повседневные поступки; правила игры – это так называемые законы природы» [5, с. 45]), Лао-Цзы («Сосредоточение в себе любви означает счастье, сосредоточение ненависти означает потрясения» [5, с. 50]), Херригеля («Бывает порой, что промах объясняется чрезмерным жаром и излишним пылом стрелка» [5, с. 53]), Ланса дель Васто («Чтобы утвердиться, революции требуется известный срок» [5, с. 69]), Христа («Возлюбите врагов ваших» [5, с. 73]), Ганди («Можно отвергнуть плод, но этот отказ не означает безразличия к результату» [5, с. 79]), либо строк из Евангелия от Луки («Ученик не бывает выше своего учителя» [5, с. 7]), И Цзин («Настойчивость полезна» [5, с. 26]). Наличие цитатного слоя («вводных» афоризмов) в романе соответствует ожиданиям

массового читателя, для которого наибольшей убедительностью обладает ссылка на авторитет. Имплицитно в них присутствует стремление автора уравновесить проявления кризисного сознания незыблемыми постулатами уходящей в прошлое эпохи, а проблематизированным истинам противопоставить то, что может из прошлого перейти в будущее.

Заклучение

Редукция фабулы и конфликта, упрощение системы персонажей и условный характер хронотопа как имитация поэтики притчи, дидактический пафос и цитатно-афористический стиль как проявление бытового философствования в романе П. Коэльо «Книга воина света» свидетельствуют о сознательной ориентации автора на массового читателя. Синтез традиций древнейших авторитетных текстов и современной философской прозы позволяет определить произведение П. Коэльо как квазифилософский роман и обосновать наличие подобного жанра в жанровой системе массовой литературы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Купина, Н. А. Массовая литература сегодня : учеб. пособие / Н. А. Купина, М. А. Литовская, Н. А. Николина. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 424 с.
2. Лотман, Ю. М. Массовая литература как историко-культурная проблема / Ю. М. Лотман // Избр. соч. : в 3 т. – Таллинн, 1993. – Т. 3. – С. 380–388.
3. Пауло Коэльо (Paulo Coelho) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fantlab.ru/autor659?sort=markcount>. – Дата доступа: 20.09.2019.
4. Ариас, Х. Пауло Коэльо. Исповедь паломника / Х. Ариас. – М. : София, 2004. – 288 с.
5. Коэльо, П. Книга воина света / П. Коэльо. – М., 2013. – 192 с.
6. Тюпа, В. И. Аналитика художественного (введение в литературоведческий анализ) / В. И. Тюпа. – М. : Лабиринт ; Изд-во РГГУ, 2001. – 192 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 01.10.2019

Lidergos N. V. Quasi-Philosophical Novel as a Phenomenon of Paraliterature (Case Study of the Novel by P. Coelho «Manual of the Warrior of Light» («Manual do Guerreiro da Luz»))

The article addresses the question of the presence of such a genre as a quasi-philosophical novel in the genre system of the modern paraliterature. The author concludes that story line reduction, simplification of the characters' system and conventionality of the chronotope as imitation of the parable poetics, didactic pathos, citation and aphoristic style as manifestation of popular philosophizing in the novel by P. Coelho «Manual of the warrior of light» are declarative of the author's conscious aiming at the paraliterature reading public. Fusion of the traditions of the most ancient authoritative texts and modern philosophical prose allows establishing P. Coelho writing as a quasi-philosophical novel and proving the presence of such a genre in the genre system of the modern paraliterature.

Ю. Л. Загуменнов

*канд. пед. наук, доц., проф. каф. менеджмента, учета и финансов
Минского филиала Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова
e-mail: inedu@mail.ru*

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

Рассмотрено понятие «инклюзивное образование» в его широком значении, а также препятствия на пути инклюзии в образовании. Предложены модели, обеспечивающие как качество образования, так и равенство возможностей в его получении.

Введение

В 2015 г. мировые лидеры на историческом саммите ООН приняли Повестку дня в области устойчивого развития на период до 2030 г. и ее 17 целей (цели в области устойчивого развития) и таким образом подтвердили свою приверженность этой важной теме развития человечества. Государства – члены ООН взяли на себя обязательства обеспечивать устойчивый, всеохватный и поступательный рост, защиту окружающей среды, при этом обратили особое внимание на социальную интеграцию и вовлечение в осуществление целей в области устойчивого развития представителей всех слоев общества, независимо от их расы, пола, этнической принадлежности или идентичности, призывая не оставить никого в стороне [1].

Ключевую роль в социальной интеграции призвано сыграть инклюзивное образование в широком значении, а именно как позитивная реакция на разнообразие всех без исключения учащихся (не только с особенностями психофизического развития) и восприятие их индивидуальных отличий (психических, физических, социальных, экономических, этнических и др.) не как проблем, а как возможностей обогатить образовательный процесс. При этом акцент делается на социальном аспекте инклюзии, т. е. на том, что разные дети должны научиться жить вместе.

48-я сессия Международной конференции ЮНЕСКО по образованию признала инклюзию в широком значении этого понятия в качестве приоритетного направления развития образования и рекомендовала государствам – участникам ЮНЕСКО уделять особое внимание проблемам социального неравенства, т. к. они являются основными препятствиями на пути к осуществлению политики и стратегии инклюзивного образования [2].

Для продвижения идей инклюзивного образования представителями педагогической общественности стран СНГ, Международного бюро просвещения ЮНЕСКО (Женева) и Совета по сотрудничеству в области образования государств – участников СНГ (Минск) было инициировано деятельное сообщество – «Сообщество практики по развитию куррикулума в СНГ» как неформальное объединение экспертов сферы образования, как платформа для их постоянного открытого, плюралистического и активного взаимодействия, предполагающего совместное творчество, возможность обмениваться подходами, опытом, инновационной практикой, результатами исследований и анализа, а также для совместных инициатив в регионе по реализации программ и проектов, направленных на развитие инклюзивного образования в СНГ [3].

«Сообщество практики» сосредоточило свое внимание на решении актуальных вопросов развития образования в евразийском регионе, и прежде всего на развитии

инклюзивного и компетентностного подходов. Были проведены соответствующие сравнительные исследования, по результатам которых состоялись конференции, были подготовлены и изданы публикации. Эти мероприятия способствовали укреплению интеллектуального потенциала для развития куррикулума в СНГ, а также дальнейшей интеграции национальных систем образования в международное образовательное пространство.

Анализ публикаций по вопросам инклюзивного образования

Проведенный нами анализ изданных в России, Беларуси и других странах СНГ публикаций по инклюзивному образованию свидетельствует о том, что понятие «инклюзивное образование» в абсолютном большинстве случаев трактуется узко, т. е. как интеграция в систему образования людей с ограниченными возможностями, которые до недавнего времени получали образование в специальных учреждениях и таким образом подвергались социальной эксклюзии.

Следует отметить, что широкое понимание инклюзии не снижает внимания к учащимся с ограниченными возможностями. Более того, широкое понимание инклюзии, в рамках которого все учащиеся, в том числе и одаренные, признаются «особенными», – это уход от акцента на «дефекте», присутствовавшем при «дефектологическом» подходе к работе с учащимися, имеющими особенности психофизического развития.

Анализ научно-педагогической литературы и публикаций в средствах массовой информации в странах СНГ свидетельствует также о том, что здесь по-прежнему существуют препятствия на пути развития инклюзивного образования, связанные с неготовностью учебных заведений к его реализации и неоднозначным отношением к нему со стороны педагогической общественности и общества в целом.

Противники инклюзии убеждены в том, что движение, направленное на обеспечение равенства возможностей для уязвимых групп населения, негативно отразится на качестве образования, что далеко не каждый человек, имеющий особенности, способен успешно интегрироваться в среду общеобразовательной школы и тем более высшего учебного заведения. Нередко в качестве критерия отбора учебные заведения помимо способностей и прежних учебных достижений определяют состояние здоровья обучающихся и абитуриентов вузов, т. к. учащиеся и студенты со слабым здоровьем не способны выдержать существующую в этих учебных заведениях академическую нагрузку.

Одним из основных аргументов противников инклюзивного образования является то, что в гетерогенной среде «дойти» до каждого учащегося, создать для него благоприятную среду и оказать ему необходимую поддержку очень сложно и порой вообще невозможно. По их мнению, решить проблему можно только в гомогенной среде в условиях внешней дифференциации, предполагающей распределение обучающихся на потоки на основе их особенностей. С этим аргументом трудно не согласиться, учитывая, что в учебных заведениях СНГ по-прежнему доминирует классно-урочная система, предложенная А. Я. Коменским еще в XVII в., изначально не рассчитанная на личностно ориентированное образование и внутреннюю дифференциацию.

Сторонники же инклюзии уверены в том, что при создании надлежащих материально-технических, финансовых, организационных, методических и медицинских условий, при наличии в школах и вузах квалифицированных педагогических кадров большинство представителей уязвимых групп будут способны успешно обучаться вместе с другими студентами, при этом и те и другие будут учиться жить вместе, что является ключевой компетенцией современного гражданина и специалиста и должно стать обязательным показателем качества работы учебных заведений.

Анализ опыта Беларуси по обеспечению баланса качества и равенства в образовании

Страны СНГ по-прежнему находятся в поиске оптимального баланса между обеспечением качества и равенства в образовании. Примером тому может служить белорусский опыт в разрешении этой непростой дилеммы. Так, в 90-е гг. прошлого столетия в республике был взят курс на обеспечение качества образования путем распределения учащихся на потоки в соответствии с их способностями и учебными достижениями. В 1997 г. в белорусском отчете ООН о реализации Конвенции о правах ребенка в качестве передового опыта отмечалось, что уже на ранних стадиях обучения (в начальной школе) осуществляется диагностика способностей и склонностей учащихся, по результатам которой формируются гомогенные группы, что способствует повышению качества образовательного процесса [5]. Более того, школам было разрешено осуществлять отбор учащихся в первые классы на основе результатов тестирования детей. Этим правом воспользовались в первую очередь престижные школы, которые стали отбирать в первые классы «элиты», т. е. наиболее подготовленных и одаренных детей.

Практика селекции детей при поступлении в начальную школу была отменена в 2000 г., что, естественно, вызвало недовольство со стороны родителей «элиты» и педагогов, работавших в «элитных» классах. Однако селекция школьников сохранилась при приеме учащихся в 5-е классы гимназий, а также на последующих ступенях обучения, чему способствовали существовавшие в республике подходы к организации допрофильного и профильного обучения. Более того, определяющими показателями качества работы учебных заведений стали победы одаренных и талантливых учащихся в предметных олимпиадах.

Конкурсный отбор учащихся в гимназии после окончания начальной школы в Беларуси был отменен только в 2018 г. Одновременно в учреждениях общего среднего образования была предусмотрена возможность изучения отдельных предметов на повышенном уровне, чтобы обеспечить равные условия для получения качественного образования всем учащимся [6].

Система профильного образования, существовавшая в Беларуси до 2008 г., затем была заменена на систему факультативных занятий в связи с тем, что использовавшиеся в школах формы внешней дифференциации нарушали принцип равенства возможностей для всех учащихся получать качественное образование. Действительно, там, где существовали профильные классы, обучающиеся получали более углубленное и качественное образование, в то время как далеко не во всех школах республики, особенно в сельской местности, была возможность открыть такие классы. Более того, отобранная в профильные классы «элита», обучаясь в отдельных классах, с раннего возраста лишалась возможности социализации в инклюзивной среде. Наконец, не был учтен опыт европейских стран, где уже давно отказались от деления учащихся на потоки «по уму», т. к. исследования убедительно доказали, что на практике такая сегрегация учащихся осуществлялась на основе социально-экономического статуса их родителей, а отсутствие в обычных классах «элитных» учащихся снижало уровень качества образования менее «умных» детей [7].

Последовавший в 2015 г. возврат к профильному образованию предполагает поиск новых подходов.

Перспективные модели социальной инклюзии в образовании

Для качественного и в то же время инклюзивного образования необходимы соответствующие модели организации образовательного процесса, создающие условия, при которых у педагога была бы возможность поддержать и «сильного» и «менее сильного» учащегося в той степени, которая учащемуся необходима для достижения успеха.

Соціальна інклюзія не абавязальна прадполагае, каб розныя ўчащыеся вучыліся разам на ўсіх вучэбных прадметах і занятках. Важны прадзе ўсё практыка і вопыт іх сацыяльнага ўзаемадзейства. Для гэтага, на наш вгляд, найбольш падыходзяць Дальтон- і мультипрофільныя мадэлі сацыяльнай інклюзіі, якія ўспешна функцыянуюць у развітых краінах сьвету і дазваляюць забяспечваць аптымальны баланс паміж якасцю адукацыі і роўнасцю магчымасцяў у яго атрыманні. Слэдуе адзначыць, што гэтыя мадэлі былі таксама ўспешна апробаваныя ў беларускіх гарадскіх і сельскіх школах [8; 9].

Так, напрыклад, пры мультипрофільнай арганізацыі адукацыйнага працэсу ўчащыеся валдаваюць абавязальным кампанэнтам школьнага адукацыі (ключавымі кампетэнцыямі, неабходнымі кожнаму грамадзяніну краіны, каб быць ўспешным у прафэсійнай і асабістай жыццё) у гетэрагенных (смяшаных) класах, дзе розныя дзеці таксама вучацца ўзаемадзействаваць і жыць разам. Дадатковае, углыбленае, адпавядаючае іх індывідуальным патрэбнасцям адукацыі (праблемна арыентаваныя кампетэнцыі) ўчащыеся атрымаюць на мультипрофільных занятках па выбару ў сваёй, а калі неабходна і іншы курс тут не прапанаваць, то ў суседняй школе. Такім чынам, у тэчэнне школьнага дня і тыдня ўчащыйся працуе ў розных, у тым ліку разнаўзростаўных (дадатковы курс можна выбраць на любым этапе навучання) калектывах і кожны вучэнь, у тым ліку з асаблівасцямі псіхфізічнага развіцця, атрымае ад школы падтрымку ў тым ступені, якая імянна яму ці ёй неабходна для ўспеху.

Заклученне

Дальнейшае ўвядзенне ў масавую практыку перспектывных мадэляў арганізацыі адукацыйнага працэсу, забяспечваючых неабходнае роўнасць паміж якасцю і роўнасцю ў адукацыі, прадполагае падтрымку са староны навуковых і метадычных устаноў рэспублікі.

У 2018 г. Рэспубліка Беларусь ўпершыню прыняла ўдзел у Міжнароднай праграме па ацэнцы адукацыйных дасягненняў ўчащыхся ПІЗА. Гэта даследаванне праводзіцца Арганізацыяй эканамічнага супрацоўніцтва і развіцця (ОЭСР), членамі якой з'яўляюцца эканамічна найбольш развітыя краіны сьвету, прызнаючыя прынцыпы прадстаўнічай дэмакратыі і свабоднай рынковай эканамікі і разглядаючыя адукацыю ў якасці асновага рэсурса свайго далейшага развіцця. ПІЗА неабходна арыентаваць беларускія школы як на якасць, так і на інклюзію, т. к. ў рамках гэтага міжнароднага параўнальнага даследавання, ў першую чаргу, ацэньваецца функцыянальная граматынасць ўчащыхся, валоданне ключавымі кампетэнцыямі, а ў другой, ступень разрыва паміж дасягненнямі моцных і слабых ўчащыхся, т. е. абодва параметра з'яўляюцца ключавымі пры ацэнцы працы вучэбных устаноў [10].

Увядзенне ў практыку вучэбных устаноў інклюзійных мадэляў арганізацыі адукацыйнага працэсу з'яўляецца актуальным выклікам для лідэраў адукацыі ў рэалізацыі мэтаў устойлівага развіцця, прызываючых не пакінуць нікога ў абочыну [11]. Для таго каб годна адказаць на гэты выклік, ім прадстоіць прадзе ўсё пераканаць сваіх педагогічных калектываў, бацькаў і ўчащыхся ў тым, што сацыяльная інклюзія з'яўляецца такой жа значымай мэтаю, як і якасць адукацыі, і што пры адпаведнай арганізацыі адукацыйнага працэсу абодва мэты могуць быць ўспешна дасягнуты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Целі ў вобласці ўстойлівага развіцця [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/>. – Дата доступу: 05.02.2019.

2. 48th session (2008). IBE-UNESCO [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ibe.unesco.org/en/international-conference-education/48th-session-2008>. – Date of access: 05.02.2019.

3. Загуменнов, Ю. Л. Деятельность экспертного интернет-сообщества по вопросам содержания образования в СНГ / Ю. Л. Загуменнов // Ценности и интересы современного общества : материалы Всерос. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Пермь, 25 апр. 2014 г. – Пермь, 2014. – С. 61–62.

4. Загуменнов, Ю. Л. Перспективы развития компетентностного и инклюзивного подходов в образовании / Ю. Л. Загуменнов // Образование в современном мире: новое время – новые решения : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. «Осовские. пед. чтения», Саранск, 28–29 нояб. 2013 г. – Саранск, 2014. – С. 231–237.

5. Конвенция ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml. – Дата доступа: 05.02.19.

6. О приеме в учреждения общего среднего образования и обучении в них [Электронный ресурс] : Указ Президента Республики Беларусь, 25 янв. 2018 г., № 30. – Режим доступа: http://president.gov.by/ru/official_documents_ru/view/ukaz-30-ot-25-janvarja-2018-g-17950/. – Дата доступа: 05.02.19.

7. Скоу, Л. Р. Подходы, опыт и задачи диверсификации образования в Дании / Л. Р. Скоу // Профильное обучение: состояние, проблемы, перспективы : материалы Междунар. конф. – Минск : НИО, 2007. – С. 39–51.

8. Личностно ориентированная технология Дальтон / Ю. Л. Загуменнов [и др.]. – Минск : АСАР, 1998. – 174 с.

9. Загуменнов, Ю. Л. Мультипрофильная организация образовательного процесса в контексте компетентностного и инклюзивного подходов / Ю. Л. Загуменнов // Компетентностный подход в образовании: история и современность : тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16–17 апр. 2013 г. / гл. ред. Т. И. Мороз [и др.]. – Минск : МГТРО, 2013. – С. 73–74.

10. The OECD Programme for International Student Assessment (PISA) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oecd.org/pisa/>. – Date of access: 27.01.18.

11. Загуменнов, Ю. Л. Вызовы для лидеров образования в условиях интеграции в европейское образовательное пространство / Ю. Л. Загуменнов // Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего : сб. ст. IX Всерос. Шамовских пед. чтений науч. шк. управления образоват. системами, Москва, 25 янв. 2017 г. : в 2 ч. / отв. ред. С. Г. Воровщиков, О. А. Шклярова. – М. : МПГУ, 2017. – Ч. 1. – С. 27–32.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.02.2019

Zagoumennov Yu. L. Inclusive Education for Sustainable Development: Challenges and Solutions

The article discusses the concept of «inclusive education» in its broad meaning, as well as obstacles to inclusion in education. Models are proposed to ensure both the quality of education and the equality of opportunities in obtaining it.

УДК 781

А. М. Захарчук*аспірант каф. педагагікі**Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина**e-mail: alexzaharchuk@rambler.ru***ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА:
ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТА ИССЛЕДОВАНИЯ**

Рассматривается проблема современной музыкальной педагогики – качественная подготовка педагога-музыканта с учетом происходящих социокультурных изменений. Уточняется понятие профессиональной культуры педагога-музыканта, определяются критерии и условия ее формирования. На основе теоретического анализа конкретизирована дефиниция «профессиональная культура педагога-музыканта»; определено содержание исследуемого феномена, обозначены уровни, выявлены критерии и показатели сформированности профессиональной культуры педагога-музыканта. Рассмотрена музыкальная среда как условие эффективного формирования профессионально значимых качеств специалиста.

Введение

В соответствии с современными требованиями социума к подготовке активного, целеустремленного, компетентного и конкурентоспособного специалиста в условиях глобальных технологических, экономических, социокультурных трансформаций возникает необходимость интенсификации музыкально-образовательного взаимодействия. Полисубъектное взаимодействие (предполагающее антропоцентризм и вариативность музыкального обучения), направленное на формирование профессиональной культуры будущего педагога-музыканта в условиях развивающей музыкально-образовательной среды, содействует становлению устойчивой системы ценностных ориентаций, повышению уровня психолого-педагогической подготовки, эффективному формированию личностно-профессиональных качеств обучающихся, что в результате будет способствовать повышению качества музыкального образования.

Применяя теоретический анализ для конкретизации дефиниции целевой категории «профессиональная культура педагога-музыканта», в качестве последовательности исходных понятий нами определены: «культура», «профессионализм личности», «профессиональная культура», «профессиональная культура педагога». Понятие «культура» является фундаментальным, имеет множество значений и определений, рассматривается учеными как совокупность материальных и духовных ценностей; специфический способ человеческой деятельности; процесс творческой самореализации сущностных сил личности. Для исследования профессиональной культуры педагога-музыканта ценной является позиция В. С. Библера, который рассматривает культуру: как форму одновременного бытия, общения людей различных культур (в музыкальном искусстве это событие, произведение как форма общения индивидов различных временных или пространственных культур); как форму самодетерминации индивида (движение музыканта-профессионала к акме, наивысшей точке саморазвития, в которой его деятельность проецируется на создание, сохранение, трансформацию или трансляцию духовных ценностей, а сознание признает историческую и социальную ответственность); как творческое порождение мира через соприкосновение с произведением (отображение бытия предметов, людей, хаоса, трансцендентность, катарсис) [1].

Опираясь на фундаментальные характеристики культуры американского антрополога Дж. П. Мердока [5], определим те, которые имеют ключевое значение для исследования феномена профессиональной культуры:

1) интегративность и диалогичность общечеловеческих ценностных категорий и инвариантов конкретной культуры (национальные и этнические особенности), конкретно-исторической культуры (исторические особенности) и социально-групповой культуры (субкультура, профессиональная группа и т. д.);

2) культура детерминирована деятельностью: интериоризируется, трансформируется и транслируется через деятельность человека в качестве содержания различных семиотических систем;

3) культура идеациона, а идеальные нормы, ценности и паттерны поведения выполняют прескриптивную функцию в поведении индивида, социума (П. А. Сорокин отмечал: «Всякая великая культура есть не просто конгломерат разрозненных явлений, сосуществующих, но никак друг с другом не связанных, а есть единство, или индивидуальность, все составные части которого пронизаны одним основополагающим принципом и выражают одну, и главную, ценность... Именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры») [8, с. 429];

4) реализация культурных программ происходит в исторически развивающемся социальном опыте, представляемом в виде информации, которая может и частично осознаться людьми, и функционировать на подсознательном уровне;

5) формирование культуры личности заключается не только в трансляции социального опыта, но и в регуляции биологических импульсов человека;

6) процесс творческого развития личности как усвоение (созидание) культуры хотя и обусловлен социальным взаимодействием, носит индивидуализированный характер. Личностные характеристики индивида выступают центральной категорией в творческом процессе.

Проблема профессионализма личности находит отражение в психологии и акмеологии, которые исследуют закономерности и механизмы, обеспечивающие достижение высшей ступени индивидуального развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач, А. А. Бодалев, Е. Н. Богданов, А. С. Гусева, А. К. Маркова, Ю. В. Синягин). Профессионализм личности определяется как качественная характеристика субъекта профессиональной деятельности, отражающая высокий уровень развития профессионально значимых и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие [2].

Теоретические и практические аспекты профессиональной культуры исследовали Е. М. Бабосов, И. И. Зарецкая, Э. Ф. Зеер, И. В. Котляров, И. М. Модель, В. Я. Кочергин, А. П. Поздняков, П. В. Романов, Г. Н. Соколова, Ф. Н. Щербак и другие ученые. В наиболее общем виде профессиональная культура представлена как система характеристик личности, определяющая успешность в овладении определенной профессией.

Исследования профессиональной культуры С. И. Архангельского, А. В. Барабанщикова, В. Л. Бенина, Е. В. Бондаревской, А. С. Зубра, И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, В. А. Слостенина, Н. В. Кухарева указывают на связь данного понятия с творческой активностью, компетентностью, духовно-нравственными качествами педагога. В свою очередь, педагог выступает саморазвивающимся ностелем и транслятором культурных ценностей, проектировщиком образовательного процесса, организатором творческого взаимодействия субъектов образовательной деятельности.

Большинство исследователей профессиональной культуры педагога, изучая отдельные аспекты данного понятия, отождествляют его с полиструктурной системой качеств субъекта образовательного процесса: от стремления к абсолюту, идеалам, высокой нравственности до непрерывной рефлексии и корректировки педагогической деятельности, которая является «саморазвивающейся системой функций специалистов (профессиональных ролей), норм и ценностей, регулирующих и направляющих процесс

профессиональной деятельности, отношения между членами профессиональной группы и общественными институтами» [3, с. 34].

Проблему личностно-профессионального развития педагога-музыканта рассматривают: в культурно-историческом аспекте (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Г. Ковалев, С. Л. Рубинштейн); в психолого-педагогическом аспекте (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, Б. Д. Асафьев, Л. Г. Арчажникова, Е. С. Полякова, В. Г. Ражников, Б. М. Теплов, Ю. А. Цагарелли, Г. М. Цыпин, Л. В. Школяр, В. Л. Яконюк). В исследованиях зарубежных ученых личность педагога-музыканта представлена как сложная саморазвивающаяся система (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм), как феномен инструментального исполнительства (Л. Ауэр, Л. А. Баренбойм, В. Горностаева, Г. М. Коган, Г. Г. Нейгауз, П. Штепан, Ю. И. Янкелевич).

На основе теоретического анализа вышеуказанных источников можно конкретизировать дефиницию профессиональной культуры педагога-музыканта (как инвариант профессионализма), которая представляет собой сложную эмерджентную системную характеристику личности, состоящую из общей психолого-педагогической и специфической подсистем (детерминированных педагогической деятельностью специалиста в области музыкального искусства), включающую общечеловеческие и профессиональные ценностные ориентации, профессиональные компетенции, личностно-профессиональные качества и обеспечивающую эффективность музыкально-образовательного процесса в условиях развивающей музыкально-образовательной среды.

В наиболее сжатом виде содержание профессиональной культуры педагога-музыканта представлено общей психолого-педагогической и специфической подсистемами, объединяющими аксиологический, деятельностный, личностно-творческий компоненты и их структурные элементы. Взаимопроникновение общепедагогических сущностных характеристик специалиста и художественного потенциала музыки приводят к трансформации и наполнению элементов профессиональной культуры педагога-музыканта значимым для музыкального искусства содержанием.

В связи с тем что составляющие общепедагогической подсистемы профессионализма педагога широко раскрыты в педагогической науке В. Л. Бениным, Е. В. Бондревской, И. А. Зимней, И. Ф. Исаевым, И. А. Колесниковой, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. А. Слостениным, считаем целесообразным более подробно раскрыть содержание специфической подсистемы, выраженной аксиологическим, деятельностным, личностно-творческими компонентами профессиональной культуры педагога-музыканта.

Элементами аксиологического компонента специфической подсистемы профессиональной культуры педагога-музыканта являются: музыкально-эстетические ценностные ориентации (представленные музыкально-эстетическими идеалами, оценками, взглядами, убеждениями); профессионально значимые знания педагога-музыканта, выступающие в качестве знаний-ценностей; ценностно-смысловое поле как сущностная характеристика профессиональных интенций личности, основанных на приоритете индивидуальности обучающегося, отношении педагога к его личности как наивысшей ценности музыкально-образовательного процесса, любви к музыкальному искусству, постижению звукообразных семиотических систем, интерпретационной выразительности, свободе выбора вектора творческой самореализации, установке на перманентный профессиональный рост.

К аксиологическому компоненту также можно относить элементы и других компонентов (деятельностного и личностно-творческого), поскольку профессиональные компетенции, личностно-профессиональные качества, музыкальные способности представляют ценность для личностной структуры педагога-музыканта на пути к профессиональному акме.

В структуру деятельностного компонента специфической подсистемы профессиональной культуры педагога-музыканта входят различные компетенции специалиста в области музыкального образования (социально-личностные, академические, профессионально-коммуникативные, предметные, информационные), необходимые для эффективного решения генеральных (проектирование траектории музыкально-образовательного развития личности; организация и осуществление музыкально-педагогического полисубъектного взаимодействия и т. д.) и локальных (семиотический анализ музыкального текста, формирование концепции художественного сочинения, звукообразных ощущений и представлений, интерпретационной выразительности музыкально-педагогических задач).

В свою очередь, решению указанных задач музыкально-образовательного процесса способствует проецирование общепедагогических технологий на специальные авторские музыкально-педагогические концепции и теории, сочетающиеся со специфическими частными и локальными технологиями, формами или методами.

Личностно-творческий компонент специфической подсистемы профессиональной культуры педагога-музыканта включает: личностно-профессиональные качества, подробно исследованные Е. С. Поляковой [7] (музыкальная направленность, личностный опыт музыкально-педагогической деятельности, потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая саморегуляция, педагогическая интуиция, звукообразная антиципация и рефлексия, индивидуальный исполнительский стиль, творческий потенциал личности); музыкальные способности (музыкальность, интонационная выразительность; музыкально-слуховые представления, музыкальное воображение, художественно-образное мышление; музыкально-ритмическое чувство, музыкальная память, психомоторные способности, артистизм, звукотворческая воля); позитивную Я-концепцию (представления о самом себе; эмоциональное отношение к этому представлению; соответствующая реакция).

Конкретизировав определение исследуемого явления и структурировав его содержание, перейдем к определению основных уровней профессиональной культуры педагога-музыканта.

Учитывая психолого-педагогическую основу деятельности специалиста в области музыкального образования, мы считаем целесообразным рассмотреть развитие личности с точки зрения психологии для более точного определения уровней его профессионально-педагогического развития.

Современная психологическая наука, изучая психическое развитие личности (Б. Г. Ананьев, П. И. Блонский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, В. И. Слободчиков, З. Фрейд, В. Штерн, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон) отмечает последовательность, различную протяженность во времени, отсутствие четких границ, цикличность интенсивности развития, динамичность личностных структур, кризис при смене стабильных периодов. Экстраполируя указанные характеристики психического развития человека на процесс формирования профессиональной культуры педагога-музыканта, определим основные уровни: предпрофессиональный (предвосхищающий уровень в длительном, многофакторном и вероятностном процессе становления будущего специалиста в области музыкального образования, на котором осуществляется приобщение личности к различным видам музыкальной деятельности, формирование простейших исполнительских навыков, проявляется интерес, эмоциональная отзывчивость и т. д.), профессионально адаптированный (характеризуется социализацией индивида, становлением индивидуальных качеств, необходимых для овладения профессиональными навыками), профессионально ориентированный (связан с познанием основных психолого-педагогических закономерностей музыкально-образовательного процесса, в ходе которого формируются, осознаются и признаются ценностью профессионально значимые

качества как условие успешной самостоятельной музыкально-педагогической деятельности), профессионально актуализированный (результат прохождения предыдущих уровней, целенаправленного и непрерывного движения к самореализации и самоопределению в музыкально-педагогической профессии).

Несмотря на сложности в описании операционализации исследуемой модели, на основе результатов теоретико-экспериментальной работы и мнений экспертной группы, в которую входили ведущие преподаватели высших и средних специальных учебных заведений в области музыкального искусства, определим систему приоритетных и вспомогательных параметров уровней сформированности профессиональной культуры педагога-музыканта. Приоритетными параметрами выступают музыкально-эстетические ценности; профессионально значимые знания; инструментально-исполнительские навыки; психолого-педагогическая подготовка; личностно-профессиональное развитие педагога-музыканта. К вспомогательным параметрам относятся: художественно-образное и техническое развитие обучающихся, уровень функционирования музыкальных психических познавательных процессов.

Выделенные параметры позволили разработать критерии оценки и показатели уровня сформированности профессиональной культуры педагога-музыканта, которые отражены в таблице.

Таблица. – Критерии оценки уровня профессиональной культуры педагога-музыканта

Критерии	Показатели
Ценностное отношение к музыкальному искусству	1) осознание роли музыкального искусства в развитии личности и социума, в системе искусств; 2) сформированность музыкально-эстетических ценностных ориентаций; 3) самореализация в музыкальном творчестве
Ценностное отношение к профессии как образу музыкально-педагогической деятельности	1) понимание и оценка целей и задач музыкально-педагогической деятельности; 2) осуществление музыкально-образовательного процесса на основе принятия ценности полисубъектных отношений; 3) установка на профессиональное самосовершенствование, проявление интереса к опыту коллег
Профессионально значимые метадисциплинарные знания; сформированность когнитивных способностей	1) психолого-педагогические знания, а также знания в области музыкального искусства (профессиональный кругозор); 2) уровень интеллекта; 3) высокий уровень развития психических познавательных процессов (внимание, ощущение, восприятие, представление, память, воображение, мышление)
Психолого-педагогическая готовность к решению профессиональных задач	1) прогнозирование разрешения возникающих педагогических и исполнительских ситуаций; 2) использование различных источников информации, современных технологий и музыкально-педагогических систем; 3) педагогическая интуиция, антиципация и рефлексия
Сформированность личностно-профессиональных качеств	1) развитость потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер; 2) яркий индивидуальный стиль в музыкально-исполнительской и музыкально-педагогической деятельности; 3) эмпатия, толерантность, конгруэнтность, педагогический такт
Эмоциональная устойчивость	1) позитивная Я-концепция; 2) саморегуляция эмоциональных состояний; 3) эмоциональная поддержка обучающихся

Окончание таблицы

Инструментально-исполнительские навыки (техническое развитие)	1) осознание психофизиологических основ исполнительского процесса; 2) свободное владение исполнительским аппаратом; 3) темповая стабильность, метро-ритмическая устойчивость
Развитость художественно-образного мышления	1) владение семантическим анализом музыкального текста, ощущение музыкальных паттернов, стилевых особенностей; 2) эмоциональность; 3) способность к передаче образа невербальными и вербальными средствами
Сформированность звукотворческой воли	1) наличие музыкально-слуховых представлений, ценностное отношение к музыкальному звуку; 2) смыслообретение в интерпретационной вариативности; 3) интонационная выразительность

Для мониторинга уровня сформированности структурных компонентов профессиональной культуры, определяемых через критерии и показатели, нами были использованы следующие диагностические процедуры:

1) ценностное отношение к искусству, а также к профессии как образу музыкально-педагогической деятельности: экспертный опрос, анкетирование, анализ письменных работ;

2) психолого-педагогическая готовность (основанная на профессионально значимых метадисциплинарных знаниях, педагогических навыках, когнитивных способностях, творческом опыте) к решению профессиональных задач в музыкально-образовательном процессе: открытые тесты, письменные работы для выявления метадисциплинарных знаний в области музыкального образования, система специальных заданий, наблюдение, экспертная оценка музыкально-педагогической деятельности и продуктов музыкально-исполнительского творчества, тест на выявление отношения к определенному типу музыкального самовыражения;

3) сформированность личностно-профессиональных качеств (эмоциональной устойчивости, потребностно-мотивационной сферы): личностный опросник Р. Кеттелла, диагностика личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, диагностика степени удовлетворенности потребностей по А. Маслоу, тест-опросник на определение темперамента Г. Айзенка; тестовая карта оценки стиля коммуникативной деятельности учителя (В. А. Кан-Калик), оценка эмоционального состояния (личностной и ситуативной тревожности) по Спилбергеру – Ханину, тест на выявление акцентуализации личности Г. Шмишека; диагностика самоактуализации личности (А. В. Лазукин), тест оценки самоконтроля в общении (М. Снайдер); экспертный опрос на определение профессиональной коммуникативной компетентности В. И. Долгова, Е. В. Мельник;

4) инструментально-исполнительское развитие (техническое, художественно-образное, звукотворчество): метод экспертных оценок, система специальных заданий (исполнение на инструменте, интонирование голосом, дирижирование музыкального сочинения и т. д.).

Особую значимость в качестве диагностических приемов приобретают экспертные оценки, праксиометрические методы (анализ психофизиологических процессов в условиях исполнительской деятельности) и наблюдательные, отражающие специфику музыкально-образовательного процесса: прослушивание, технический зачет, академический концерт, экзамен, концертно-исполнительская деятельность.

Профессиональная культура педагога-музыканта основывается на глубоком знании культурологии, истории и теории музыкального искусства, инструментального исполнительства, психолого-педагогической науки и способности эффективного использования

этых знань в образовательном процессе. Также следует обозначить факторы, влияющие на динамику формирования и развития профессиональной культуры педагога-музыканта: объективные (социокультурный контекст; социальная и музыкально-образовательная среда; качество образовательного процесса и др.) и субъективные (система ценностных ориентаций; уровень нравственных, интеллектуальных, психологических и эмоционально-волевых качеств; активность субъектов образовательной деятельности; наследственность и др.). Одним из значимых факторов является музыкально-образовательная среда как компонент единого культурного пространства, обеспечивающего функционирование системы специально организованных и стохастических условий.

Заклучение

Существенным признаком действенности культурно-образовательной среды являются процессы интеграции, определяющие целостность всех уровней перманентного музыкально-педагогического образования на основе общей образовательной стратегии. При этом прослеживается преемственность всех образовательных этапов, направленных на интенсификацию личностно-профессионального становления будущих педагогов-музыкантов. В качестве обязательного условия эффективности процесса профессионализации представляется формирование в музыкально-образовательной среде стратегических академических единиц как взаимодействующих научно-образовательных консорциумов высших, средних специализированных и начальных учебных заведений, ведущих поиск в актуальных направлениях педагогической науки и музыкального искусства, а также активно участвующих в образовательной деятельности.

Профессиональное становление будущего педагога-музыканта в условиях такой специально организованной образовательной среды предполагает:

- 1) освоение национальной музыкальной культуры в контексте мирового художественного наследия;
- 2) интенсификацию концертно-исполнительской деятельности, способствующую актуализации мотивационно-потребностной сферы личности и самореализации в профессии;
- 3) сетевое взаимодействие учреждений образования в области информационных, инновационных, методических, кадровых, материально-технических ресурсов, перманентную связь с социальными институтами;
- 4) высокую духовно-нравственную атмосферу учебного заведения, основанную на приоритете моральных и художественно-эстетических ценностей, национальных традиций и инновационной деятельности, творческом, психологически благоприятном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса;
- 5) эффективный практико-ориентированный содержательный компонент музыкального образовательного процесса;
- 6) эстетическое состояние архитектуры учебного заведения и материально-технической базы.

Таким образом, «профессиональная культура педагога-музыканта» понимается нами как сложная эмерджентная системная характеристика личности, состоящая из общей психолого-педагогической и специфической подсистем, складывающаяся из аксиологического, деятельностного и личностно-творческого компонентов, существующая на предпрофессиональном, профессионально-адаптированном, профессионально ориентированном и профессионально актуализированном уровнях, проявляющаяся в профессиональном поведении, деятельности, общении, взаимодействии и рефлексии и обеспечивающая эффективность музыкально-образовательного процесса в условиях развивающей музыкально-образовательной среды.

Соответствующие диагностические процедуры по выявленным критериям и показателям позволяют осуществлять мониторинг актуального состояния структурных компонентов профессиональной культуры педагога-музыканта. Культурно-образовательная среда как компонент культурного пространства обеспечивает функционирование системы специально организованных и стохастических условий, направленных на профессиональное развитие личности субъектов образовательной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библер, В. С. На гранях логики культуры : кн. избр. очерков / В. С. Библер. – М. : Рос. феноменол. о-во, 1997. – 440 с.
2. Мердок, Дж. П. Фундаментальные характеристики культуры / Дж. П. Мердок // Антология исследований культуры. Т. 1. Интерпретация культуры / под ред. С. Я. Левита. – СПб. : Унив. кн., 1997. – С. 49–57.
3. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
4. Деркач, А. А. Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
5. Кочергин, В. Я. Профессиональная культура и социальные технологии / В. Я. Кочергин. – Минск : БГЭУ, 2007. – 179 с.
6. Полякова, Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки : монография / Е. С. Полякова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.02.2019

Zakharchuk A. M. Professional Culture of a Teacher-Musician: Operationalization of the Research Subject

The article addresses the important problem of modern music pedagogy – the quality preparation of a teacher-musician. Vocational training requires improvement in the light of ongoing sociocultural changes. The purpose of the article is to clarify the concept of professional culture of a teacher-musician and to identify the criteria and conditions for its formation. In the article, on the basis of theoretical analyses, we have concretized the definition of the professional culture of a music teacher; we determined the content of the investigated phenomenon, denoted levels, identified criteria and indicators of the formation of the professional culture of a music teacher; examined the conditions ensuring the effective formation of professionally significant qualities of a specialist.

УДК 796.011:796.89

Сун Пэн¹, И. Ю. Михута², Лю Ичжэ³, Сунь Сюйцян⁴¹канд. пед. наук, директор с китайской стороны Класса Конфуция
Белорусского государственного университета физической культуры²канд. пед. наук, доц., доц. каф. спортивных дисциплин и методик их преподавания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина³аспирант 2-го года обучения
каф. спортивно-боевых единоборств и специальной подготовки
Белорусского государственного университета физической культуры⁴аспирант 1-го года обучения каф. теории и методики физической культуры
Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танкаe-mail: ¹13113193@qq.com; ²igor_michuta@mail.ru;³mao188098085@gmail.com; ⁴632386654@qq.com

СОПРЯЖЕННАЯ МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕЛОВЕКА СРЕДСТВАМИ ДВИГАТЕЛЬНО-КООРДИНАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ УШУ ТАЙЦЗИ-ЦИУАНЬ

Раскрывается сущность психофизического потенциала человека, занимающегося восточной системой физической культуры (на примере Ушу тайцзи-циуань). В процессе занятий Ушу тайцзи-циуань в результате регулярного воздействия двигательных-координационных упражнений на сенсорные, когнитивные и моторные компоненты психофизического потенциала человека расширяются функциональные возможности психомоторно-когнитивных функций и совершенствуется двигательный аппарат моторного программирования. Система сопряженных физических упражнений Ушу тайцзи-циуань предполагает согласование трех уровней: «Цзин» – управление внутренними усилиями; «Ци» – вибрации энергии; «Шэнь» – внешние и внутренние действия, осуществляющиеся под контролем и управлением сознания. Разработанная модель сопряженного воздействия средств разнотипной двигательно-координационной направленности в системе Ушу тайцзи-циуань «равномерность + сопряженность + вариативность + пластичность» позволяет человеку в разные возрастные периоды раскрыть и расширить индивидуальные резервные возможности психофизического потенциала и существенно повысить эффективность процесса физического воспитания.

Введение

Целостная структура психической и физической сущности человека является совокупностью сознательно управляемых компонентов двигательного потенциала [1; 2]. Данная интеграция активности психических и физических компонентов лежит в основе восточной физической культуры, в которой двигательная деятельность человека представляет собой сложные формы согласованной двигательной активности. Под психофизическим развитием человека принято понимать процесс, характеризующийся единством восприятия и движения [3; 4]. В настоящее время психофизические возможности человека рассматриваются в следующих компонентах: сенсорный компонент (сфера информации для выполнения движения), двигательный компонент (сфера моторного усилия), а также когнитивный компонент (механизмы переработки сенсорной информации и осуществление моторных действий). Вообще под психофизикой понимается единство органов сенсорно-когнитивных и моторных средств двигательной активности человека [2; 5].

По мнению многих отечественных и зарубежных специалистов [6–10], сенсорное, сенсорно-когнитивное и моторное развитие обобщено в понятие «психофизический потенциал», понимаемое как основной вид психофизической объективизации в сенсорно-моторных, когнитивных, идеомоторных, эмоциональных и двигательных реакциях и актах. В контексте нашего исследования психофизическое развитие потенциала человека в процессе занятий восточной физической культурой на примере системы Ушу рассматривается как комплексный и сопряженный процесс развития психических (сенсорных,

интеллектуальных, речевых, эмоциональных), когнитивных (мыслительных процессов) и моторных функций (физических качеств) в определенных формах двигательно-координационных движений.

В восточных системах физической культуры, в отличие от западных, нет ни одного двигательного действия, которое бы не требовало от человека высокоточного выполнения координированного двигательного акта, позволяющего сознательно управлять согласованностью и соразмерностью движений. Именно координированного, поскольку все произвольные и произвольные движения человека, совершающиеся в пространстве и во времени при определенном напряжении скелетных мышц, в двигательном действии всегда выступают в интегральной форме психофизической пластичности [8; 11; 12]. Восточная система занятий Ушу представляет собой всесторонний комплекс средств и методов психофизического воспитания личности на основе традиционных философских учений, способов ведения боя и моральных китайских принципов [2; 13]. Система Ушу обеспечивает поддержание традиции всесторонней интеграции духовного и физического потенциала человека [13].

В настоящее время существует более 130 видов систем занятий Ушу, которые разделяются на два направления – внутреннее (мягкое) и внешнее (жесткое) [14; 15]. Первое соотносится с положениями даосской натурфилософии, второе – с положениями буддийской философии. Крупнейшими школами «мягкого» направления являются: багуа (восемь триграмм), синь-и (направленная воля) и самая существенная – тайцзи-циюань (великий предел). Тайцзи-циюань относится к внутренним стилям борьбы, в котором движения свободны от всякого напряжения и жесткости, способствуют глубокому раскрепощению тела и духа человека, создают пластичность движения всех мышц, сухожилий и суставов [13; 14]. В системе Ушу тайцзи-циюань выделяют пять ведущих стилей: **Чэнь, Ян, У Юйсяна, У Цзянь цюаня, Сунь** [15; 16]. Основу Ушу тайцзи-циюань составляют три компонента: дыхание (диафрагмальное), специальные движения (в основном положение тела) и контроль сознания (концентрация внимания на движениях частей тела).

Несмотря на большое количество исследований [2; 4; 12], связанных с обоснованием эффективности системы Ушу тайцзи-циюань в образовательных и спортивных учреждениях, до настоящего времени в полной мере не раскрыта методика развития компонентов психофизической сферы человека средствами разной двигательно-координационной направленности. В этой связи представлялось актуальным и необходимым разработать сопряженную методику развития психофизического потенциала человека средствами двигательно-координационной направленности в процессе занятий Ушу тайцзи-циюань.

Материал исследований

В основе любой двигательной деятельности лежит сложное сопряжение психических и физических качеств, а именно интеграция психофизического потенциала человека [5]. Ряд авторов [1; 3; 11] отмечают, что в междисциплинарных исследованиях признание интегрального характера и преодоление «функциональных» трактовок до сих пор не изжиты и выражаются в раздельном изучении различных психических познавательных процессов и свойств личности (памяти, внимания, восприятия, воли, мышления) с одной стороны и моторных проявлений (быстрота, сила, гибкость, выносливость и координация) с другой стороны.

В структуре психофизической подготовленности индивида весьма надежной связью между психическим и физическим компонентами являются двигательно-координационные способности [3; 5]. Под координационными способностями понимаются свойства индивида, определяющие его готовность к оптимальному управлению и регули-

ровке двигательного действия в условиях временной и альтернативной неопределенности [5; 7; 11]. Уровень психофизической подготовленности человека определяется, с одной стороны, физическими возможностями индивида (уровнем развития физических кондиций и накопленным фондом двигательных умений и навыков), а с другой – умением рационально реализовать имеющийся двигательный потенциал при решении экспромтно-вариативных задач. Системообразующим фактором развития компонентов психофизического потенциала человека в восточной системе физической культуры является сопряженность воздействия на сенсорно-когнитивный (психомоторные способности), моторно-функциональный (физическое развитие и кондиционные способности) и моторно-координационный (координационные способности) компонент.

При разработке методики сопряженной направленности нами учитывались особенности восточных систем физической культуры: философские учения; традиции оформления занятий; осмысление процессов телодвижения, происходящих во время выполнения упражнений с оценкой внутренних и внешних ощущений; строго регламентированный комплекс поз и действий; применение приемов психической саморегуляции (концентрация внимания на «точке», волевое перераспределение напряжений и расслаблений и др.); в целом формирование конкретного и своеобразного образа жизни [9; 14; 17]. Поэтому концептуальным положением системы занятий Ушу тайцзи-циюань является индивидуально-дифференцированный подход, что позволяет целенаправленно учитывать особенности психофизического развития индивида.

Разработанная методика основана на индивидуализации и дифференциации методов физического воспитания с применением сопряженных средств различной двигательно-координационной направленности, которая способствует развитию психофизических компонентов потенциала человека (психомоторика, психические познавательные процессы, силовые, скоростные и скоростно-силовые способности, координационные способности, гибкость и функциональная подвижность суставов), а также приобретению новых двигательных умений и навыков за счет увеличения объема и вариативности движений. При этом ведущими средствами координационной направленности должны выступать вариативные общие двигательно-координационные действия: обогащающие фонд жизненно важных навыков и умений; увеличивающие двигательный опыт; с преимущественной направленностью на отдельные психомоторные функции; общеразвивающие и подводящие упражнения; вырабатывающие специализированные восприятия. Применение метода сопряженного воздействия позволит обогатить двигательный фонд практическими умениями и навыками и, соответственно, расширит резервный уровень психофизического потенциала человека.

Основной принцип физических упражнений тайцзи-циюань основан на взаимопревращаемости противоположностей: за поднятием конечности следует опускание, за движением вперед тела – движение назад, после завершающего движения – начальное и т. д. Основное содержание занятий тайцзи-циюань составляет вереница плавно переходящих друг в друга поз, выполняемых без пауз и остановок, поэтому все движения четко predeterminedены и должны быть выполнены от начала до конца. Многие зарубежные специалисты [2; 9; 17] считают тайцзи-циюань фактором развития потенциала человека через возвращение к естественности, к гармонии с природой, поэтому все движения тайцзи-циюань пластичны (напоминают, например, течение реки или плывущие в небесах облака).

Разработанная модель сопряженного воздействия средств разной двигательно-координационной направленности в предлагаемой системе занятий Ушу тайцзи-циюань «равномерность + сопряженность + вариативность + пластичность» позволяет человеку в генезисе своего развития существенно раскрыть и расширить индивидуальные резервные возможности психофизического потенциала и тем самым существенно повысить эффективность процесса физического воспитания. С учетом вышеперечисленных фак-

торов нами представлена сопряженная методика с набором вариативных физических упражнений в процессе занятий Ушу тайцзи-цюань, направленных на развитие компонентов психофизического потенциала человека (таблица).

Таблица. – Сопряженная методика и набор вариативных физических упражнений в процессе занятий Ушу тайцзи-цюань

<p>Модель сопряженного воздействия средств разной двигательно-координационной направленности в системе упражнений тайцзи-цюань «равномерность + сопряженность + вариативность + пластичность»</p>		
<p>Система сопряженных физических упражнений тайцзи-цюань с постоянным согласованием трех уровней: «Цзин» (управление внутренними усилиями); «Ци» (вибрации энергии); «Шэнь» (внешние и внутренние действия осуществляются под контролем и управлением сознания)</p>		
<p>Первый блок: общий и специально подготовительный комплекс упражнений, акцентированный на подготовку организма к специфическим формам нагрузки (упражнения для развития координации движений, вестибулярного аппарата, подвижности частей тела, задания для укрепления мышц верхних и нижних конечностей и специфические дыхательные упражнения)</p>	<p>Второй блок: базовый комплекс упражнений, стандартный для всех комплексов Ушу (специфические круговые движения рук и ног, прыжки, особые виды шагов (перемещений), принципы координации движений и дыхания)</p>	<p>Третий блок: основной комплекс, представляющий собой комбинации базовых упражнений в определенной последовательности</p>
<p>Средства двигательно-координационной направленности</p>		<p>Средства, акцентированные на психомоторную сферу</p>
<p>1) всевозможные циклические и ациклические действия; 2) движения манипулирования отдельными частями тела; 3) движения с перемещением вещей в пространстве; 4) подражательные и копирующие движения; 5) нелокомоторные движения тела; 6) подвижные и спортивные игры; 7) движения с приспособлением и перестроением двигательных действий; 8) движения с ориентированием в пространстве; 9) упражнения на согласование движений; 10) упражнения на поддержание динамического равновесия; 11) упражнения на вестибулярную устойчивость; 12) упражнения на согласование ритма двигательных действий; 13) упражнения на быстроту реагирования; 14) упражнения на дифференцирование параметров движений</p>		<p>1) упражнения для развития сенсомоторики (простая аудио моторная, простая зрительно-моторная, сложная зрительно-моторная реакции, реакция на движущийся объект); 2) упражнения для развития психических познавательных процессов (свойства внимания – переключение и распределение, объем, устойчивость); 3) упражнения для развития функционального состояния нервно-мышечного аппарата (стабильность двигательной системы и тип нервной системы, точность восприятия времени)</p>
<p>Сопряжение и вариативность постановки двигательно-координационных задач и условий выполнения пластичности движения</p>		

Методика сопряженного развития психофизического потенциала человека средствами координационной направленности в процессе занятий Ушу тайцзи-цюань (таблица) представлена следующими особенностями:

1) введение упражнений двигательно-координационной направленности (приспособление и перестроение двигательных действий, согласование движений, дифференцирование движений, равновесие, ритм, ориентирование в пространстве, способность к быстрому реагированию, вестибулярной устойчивости, мышечному расслаблению);

2) подбор и разработка вариативного комплекса средств физического воспитания, направленных на развитие психомоторных и двигательных способностей;

3) учет принципа динамического повышения тренировочных нагрузок по параметрам: объем, интенсивность, продолжительность интервалов отдыха, количество повторений, координационная сложность упражнения.

В системе тайцзи-циюань комплекс упражнений изначально состоит из 37 движений. При этом в комплексе некоторые приемы повторялись по нескольку раз, за счет чего количество движений и время их выполнения увеличивалось: оздоровительная направленность – от 25 до 40 мин., спортивная направленность для освоения боевой техники – до 10 мин.

Заключение

Для результативности и эффективности поставленных задач в процессе занятий Ушу тайцзи-циюань должны применяться сопряженные задания в соотношении полиструктурных и полифункциональных средств и методов различной направленности:

- 1) традиционные физические упражнения тайцзи-циюань;
- 2) средства двигательного-координационной направленности;
- 3) средства, акцентированные на психомоторную сферу.

При этом ведущими средствами сопряженной направленности в психофизическом развитии потенциала человека должны выступать вариативные двигательные-координационные действия (расширяющие фонд жизненно важных умений и навыков; увеличивающие двигательный опыт; с преимущественной направленностью на отдельные психомоторные, когнитивные и моторные функции; общеразвивающие и подводящие упражнения; вырабатывающие специализированные восприятия).

Ведущее значение в управлении целостными движениями для представителей восточной системы физической культуры является постоянная смена двигательной программы, когда одна программа не накладывается на окончание другой, а пластично, без пауз перетекает, переходит в другую, более сложную. Одновременный и последовательный переход – это когда в центральных структурах управления движениями существуют не одна, а две или несколько альтернативных программ, что и является ключевым механизмом становления биомеханической структуры движений. Поэтому двигательные программы действий представляют собой накопленный двигательный опыт, основанный на механизме согласования движения с его смысловым содержанием (интеграции прошлого, настоящего и будущего).

В результате регулярного воздействия на компоненты психофизического потенциала у представителей восточной системы физической культуры расширяются функциональные возможности сенсорного компонента (сфера информации для выполнения движения), двигательного компонента (сфера моторного усилия), а также когнитивного компонента (механизмов переработки сенсорной информации и осуществление моторных действий). Подвижная нервная система создает физиологическую основу для обеспечения не только внешней формы двигательного действия, но и внутренней структуры с постоянным согласованием трех уровней: «Цзин» (управление внутренними усилиями); «Ци» (вибрации энергии); «Шэнь» (внешние и внутренние действия осуществляются под контролем и управлением сознания). Достаточно высокая степень мобилизации нервной и моторной системы призвана обеспечить эффективность и надежность выполнения высокоточного координированного двигательного акта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордеева, Н. Д. Функциональная структура действия / Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 208 с.

2. Пэн, Сун. Психоментальность в системе диалога культур: компаративный анализ результативности совершенствования психомоторных способностей и локомоций

при освоении физкультурно-оздоровительных систем Востока и Запада / Сун Пэн, И. Ю. Михута // Педагогіка, психологія та мед.-біол. проблеми фіз. виховання і спорту. – 2013. – № 12. – С 87–94.

3. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.

4. Куликова, О. А. Влияние психофизических упражнений у-шу на работоспособность студентов 1-2 курсов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Куликова. – Улан-Удэ, 2004. – 187 с.

5. Туревский, И. М. Структура психофизической подготовленности человека : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / И. М. Туревский. – М., 1998. – 353 л.

6. Абаев, Н. В. Психофизические упражнения в Ушу / Н. В. Абаев, С. В. Калмыков. – Улан-Удэ, 1989. – 272 с.

7. Боген, М. М. Обучение двигательным действиям / М. М. Боген. – М. : Физкультура и спорт, 1997. – 216 с.

8. Шухуэй, Лю. Пути адаптации тайцзи-цюань к системе физической культуры России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лю Шухуэй. – СПб., 1999. – 24 с.

9. Чиа, М. Внутренняя структура тайцзи: тайцзи-цигун : пер. с англ. / М. Чиа, Хуан Ли. – М. : София, 2005. – 320 с.

10. Шихшабеков, Ш. Ю. Использование элементов гимнастики У-ШУ в физическом воспитании учащихся начальных классов общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ш. Ю. Шихшабеков. – Махачкала, 1998. – 152 л.

11. Бойченко, С. Д. Классическая теория физической культуры: Введение. Методология. Следствия / С. Д. Бойченко, И. В. Бельский. – Минск : Лазурак, 2002. – 312 с.

12. Макаров, А. В. Методика комплексного использования средств китайской оздоровительной гимнастики Ушу в процессе непрерывных занятий по физическому воспитанию со студентами : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. В. Макаров. – Киров, 2010. – 219 л.

13. Маслов, А. А. Ушу: традиции духовного и физического воспитания Китая / А. А. Маслов. – М. : Молодая гвардия, 1990. – 80 с.

14. Диденко, В. В. Ушу: философия движения / В. В. Диденко, Г. В. Попов, О. А. Сагоян. – М. : Книга, 1990. – 320 с.

15. Маслов, А. А. Энциклопедия восточных боевых искусств: традиции и тайны китайского Ушу / А. А. Маслов. – М. : ГАЛА ПРЕСС, 2000. – 520 с.

16. Асмолова, В. Л. Воздействие занятий тайцзи-цюань на человека / В. Л. Асмолова // Цигун и спорт. – 1993. – № 1. – С. 28–29.

17. Адамович, Г. Э. Традиционные методы психофизической тренировки / Г. Э. Адамович. – Минск : БГУ, 1999. – 164 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 18.03.2019

Song Peng, Mikhuta I. Yu., Liu Yizhe, Sun Xujiang. The Confected Method of Development of Psychophysical Potential of a Person by Means of Motion and Coordination Direction in the Process of Wishu Earnings Tayji-Qiyuan

On the basis of the conducted research, the article reveals the essence of the psychophysical potential of a person engaged in the eastern system of physical culture (using the example of Wushu). As a result of regular exposure of motor coordination exercises during Tai Chi training on the sensory, cognitive and motor components of the human psychophysical potential, the functional capabilities of the psychomotor cognitive functions are expanded and the motor apparatus of motor programming is improved. The system of conjugated physical exercises Tai Chi with constant coordination of three levels: «Jing» – management of internal efforts; «Qi» – energy vibrations; «Shen» – external and internal actions are carried out under the control and management of consciousness. The developed algorithm of conjugate effects of different motor coordination in the proposed Wushu Tai Chi-Qi system, «uniformity + contingency + variability + plasticity» allows a person at different age periods to significantly reveal and expand individual reserve capabilities of the psychophysical potential, and thereby significantly improve the efficiency of the physical education.

УДК 372.854

Н. С. Ступень¹, В. В. Коваленко²¹канд. техн. наук, доц., доц. каф. химии*Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*²ст. преподаватель каф. химии*Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*e-mail: chemskorp@yandex.ru**ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ
ПРЕДМЕТНОЙ ХИМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Предложена структура и содержание предметной химической компетенции. Показано, что предложенная модель содержания предметной химической компетенции является универсальной и может быть применена к различным химическим дисциплинам, изучаемым в учреждениях высшего образования. На основе данной модели разработаны методические основы формирования профессиональных компетенций у студентов.

Введение

Система современного профессионального педагогического образования претерпела значительные изменения. Основой подготовки будущих специалистов стал компетентностный подход, который предполагает не простую передачу знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а формирование у будущих педагогов профессиональной компетентности. Независимо от специализации и характера будущей профессиональной деятельности, любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессионально-педагогическими умениями и навыками. Большее значение в приобретении этих знаний, умений и навыков имеют опыт творческой, исследовательской и самостоятельной деятельности, позволяющий будущему специалисту определить свою позицию по тому или иному профессионально ориентированному вопросу или проблеме.

Понятие «компетентность» по-разному трактуется в современной литературе и требует постоянного дополнения и уточнения. Компетентность – совокупность таких взаимосвязанных составляющих, как знания, умения, навыки, способы деятельности, относящихся к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности [1]. М. М. Шалашова [2] определяет компетентность как интегральное качество личности, характеризующее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта, индивидуальных способностей. Данное понятие включает в себя не только знания и практические умения, но и систему жизненных ценностей и установок.

Профессиональная компетентность учителя в первую очередь связана с его умением решать профессиональные задачи и проблемы, возникающие в ходе образовательного процесса, что соответствует и общим требованиям. Становление профессиональной компетентности будущего педагога – это системный, единый, целостный, непрерывный и сложный процесс.

Внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс способствует повышению качества подготовки будущих специалистов. Такое мнение разделяют многие ученые-методисты. Так, Е. Я. Аршанский отмечает, что «стремление к усилению

практико-ориентированной направленности и повышению качества подготовки специалиста предопределило широкое использование компетентного подхода в образовании» [3, с. 5].

А. В. Хуторской детерминирует компетенцию как социальное требование к образовательной подготовке ученика, которая необходима для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [4]. Весьма важно, что компетентный подход рассматривает подчиненность знаний умениям, делая акцент на практической стороне содержания образования, поскольку необходимо не просто знать, надо уметь применять теоретические знания для решения конкретных задач [2]. Кроме того, отмечается, что «знаниевый» подход развивает в основном интеллектуальную сферу сознания и только ту ее часть, которая связана с памятью, совершенно не затрагивая волевою, эмоционально-чувственную и мотивационную сферы сознания обучаемых [5].

Во многих публикациях приводится система трехуровневой иерархии компетенций, предложенной А. В. Хуторским. В ней, в соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное, межпредметное и предметное, выделяются:

- 1) ключевые компетенции, относящиеся к общему содержанию образования;
- 2) общепредметные, относящиеся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей, например естествознанию;
- 3) предметные, которые являются частными по отношению к двум предыдущим уровням, имеют конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов. Под предметной компетенцией понимаем способность реализации обучающимися различных знаний, умений и навыков в области предмета и применение этих знаний на практике и в дальнейшем образовании [4].

На кафедре химии Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина выполнялась научно-исследовательская работа «Формирование профессиональных компетенций у студентов при изучении дисциплин химического цикла» (№ госрегистрации 20151015 от 25.06.2015).

Цель данного исследования – разработать модель содержания предметной химической компетенции, а также методические основы формирования профессиональных компетенций у студентов в процессе обучения химическим дисциплинам.

Поскольку в нашем исследовании предметные компетенции рассматриваются как компетенции в конкретной области знаний, мы считаем возможным отождествлять понятия «предметные компетенции при обучении химии» и «химические компетенции». Таким образом, химическая компетенция – это способность реализации обучающимися различных знаний, умений и навыков в области химии и применение этих знаний на практике и в дальнейшем образовании. Она включает в себя химически грамотное обращение с веществами, материалами и процессами, безопасное как для собственной жизни, так и для нормального, естественного функционирования окружающей среды.

Характеристика различных видов компетенций, их связь со школьным курсом химии дается в работе О. С. Габриеляна и В. Г. Красновой [5]. Вопросам формирования компетенций, поиска средств измерения и оценки компетенций учащихся, характеристике различных видов компетенций уделяется достаточное внимание. Однако, как правило, речь идет о школьном химическом образовании. Так, в [5] предложена характеристика предметной образовательной компетенции применительно к курсу химии. Она включает в себя следующие компоненты:

1. Понятие о химии как неотъемлемой составляющей единой естественно-научной картины мира. Химия – наука о природе, тесно взаимодействующая с другими естественными науками.

2. Представление о том, что окружающий мир состоит из веществ, которые характеризуются определенной структурой и способны к взаимным превращениям. Существует связь между структурой, свойствами и применением веществ.

3. Химическое мышление, умение анализировать явления окружающего мира в химических понятиях, способность говорить и думать на химическом языке.

4. Понимание роли химии в повседневной жизни, а также в решении глобальных проблем человечества: продовольственной, энергетической, экологической и др. [5].

Авторами из Казахстана определен перечень профессиональных компетенций бакалавров специальности «Химия» (педагогическое направление), среди которых имеются, например, следующие: владеть знаниями в области неорганической химии, уметь объяснять и применять основные понятия, законы и теории неорганической химии; знать физические и химические свойства химических элементов и их соединений, уметь характеризовать элементы по их местоположению в периодической системе, знать основные способы их получения и области применения [6].

Результаты и их обсуждение

По нашему мнению, работа по внедрению компетентного подхода в образовательный процесс вуза в рамках конкретной учебной дисциплины должна начинаться с разработки модели содержания предметной компетенции. Мы придерживаемся подхода, в соответствии с которым компетенция определяется как «интегральная характеристика обучающегося, то есть динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент обязан продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы» [7, с. 12].

В связи с тем что химическое образование студентов специальности «Биология и химия» начинается с дисциплины «Общая и неорганическая химия», целесообразной видится разработка модели содержания предметной химической компетенции применительно именно к этой химической дисциплине. Кроме того, общая и неорганическая химия является теоретической основой для изучения других химических дисциплин.

Следует отметить, что обучение студентов общей и неорганической химии в вузе сопряжено с определенными трудностями, что обусловлено в первую очередь работой со студентами I курса. Вчерашние абитуриенты зачастую не знают фундаментальных закономерностей протекания химических процессов, не владеют умениями составления химических формул, навыками написания уравнений химических реакций, не прослеживают межпредметные связи с физикой, математикой, биологией. Достаточно сложно осуществляется адаптация студентов I курса к образовательному пространству вуза. Часто первокурсники не владеют навыками самостоятельной работы, они предпочитают такие формы обучения, которые направлены на репродуктивную деятельность, более привычную в школе.

Очевидно, для решения указанных проблем необходимо создать способы специальной организации обучения, при которой студент-первокурсник сможет осознать значимость формируемых знаний и умений и захочет приобрести их для своего индивидуально-личностного развития в процессе обучения химии. Преподаватель при этом помогает студенту в адекватной оценке собственных возможностей, корректирует вероятностные противоречия, стремится учесть креативное начало в каждом студенте, развить интерес к собственной профессиональной деятельности.

По нашему мнению, основными условиями, обеспечивающими эффективную организацию обучения, являются:

1. Методическая система индивидуализации обучения химии, основанная на использовании активных методов обучения с учетом плавного перехода от школьных знаний к научным химическим понятиям.

2. Методическое обеспечение дисциплины общей и неорганической химии, включающее в себя разработанные и изданные с учетом требований адаптивной системы обучения курсы лекций, методические пособия по отдельным наиболее трудным для восприятия тем, электронные пособия, сборники задач.

Для осуществления данных принципов при обучении студентов общей и неорганической химии на I курсе необходимо решить следующие задачи:

- а) восполнить химические знания студентов, полученные в школе;
- б) сгладить возрастание интенсивности прохождения учебного материала;
- в) сформировать устойчивый познавательный интерес к предмету;
- г) интегрировать химию в систему естественно-научных знаний для формирования химической картины мира как составной части естественно-научной картины [7].

Предметная химическая компетенция студентов специальности «Биология и химия» как будущих учителей химии применительно к курсу «Общая и неорганическая химия», по нашему мнению, связана с пониманием специфического языка химической науки, умением анализировать закономерности протекания химических процессов, способностью раскрыть причинно-следственные связи изменения свойств химических элементов и их соединений. Нами выделены следующие содержательные модули предметной химической компетенции: «Химический элемент», «Простое вещество», «Сложное вещество», «Химический эксперимент», «Математические расчеты» [8]. Ниже приведены элементы содержания каждого модуля.

Модуль «Химический элемент»:

- 1) умение различать понятия «атом», «молекула», «химический элемент», «простое вещество»;
- 2) знание строения атомов химических элементов;
- 3) знание распространенности элементов и их важнейших природных соединений;
- 4) знание степеней окисления атомов элементов и рядов соответствующих соединений элементов;
- 5) понимание периодического изменения свойств атомов элементов (число валентных электронов, атомный радиус, металлические свойства, неметаллические свойства, энергия ионизации, сродство к электрону, электроотрицательность) в группах и периодах периодической системы.

Модуль «Простое вещество»:

- 1) знание электронного строения простых веществ, типов химической связи;
- 2) умение определять структуру вещества (молекулярную или немолекулярную);
- 3) умение трактовать физические и химические свойства простых веществ;
- 4) знание лабораторных и промышленных способов получения простых веществ, областей их применения;
- 5) умение использовать периодический закон для предсказания свойств простых веществ и закономерностей их изменения.

Модуль «Сложное вещество»:

- 1) умение определять тип химической связи и структуру вещества (молекулярную или немолекулярную);
- 2) знание систематической номенклатуры ИЮПАК неорганических веществ (системы Штока, Эвенса – Бассета, а также с использованием числовых приставок);
- 3) понимание взаимосвязи между строением и свойствами веществ;
- 4) понимание кислотно-основного характера соединений элементов, а также периодического изменения кислотно-основных свойств оксидов и гидроксидов элементов в группах и периодах периодической системы;
- 5) понимание окислительно-восстановительных свойств соединений элементов, а также их изменения с изменением степеней окисления атомов элементов;

- 6) понимание общих свойств основных классов неорганических соединений;
- 7) умение использовать периодический закон для предсказания свойств сложных веществ и закономерностей их изменения;
- 8) умение классифицировать химические реакции по различным признакам;
- 9) знание термодинамических и кинетических закономерностей протекания реакций;
- 10) знание способов получения важнейших неорганических соединений, областей их применения, биологической роли.

Модуль «Химический эксперимент»:

- 1) грамотное обращение с химической посудой и лабораторным оборудованием;
- 2) умение проводить простейшие операции (фильтрование, соби́рание газов и т. д.);
- 3) умение проводить простой учебно-исследовательский эксперимент на основе приемов техники работ в учебной химической лаборатории;
- 4) умение оформлять, анализировать и интерпретировать результаты опыта, формулировать выводы;
- 5) владение правилами корректного обращения с физическими величинами, навыками проведения математической обработки результатов и определения ошибки эксперимента.

Модуль «Химические расчеты»:

- 1) владение правилами оформления химических задач;
- 2) навыки проведения математических расчетов по уравнениям химических реакций;
- 3) умение проводить расчты с использованием основных законов химии (закона эквивалентов, закона Авогадро, объединенного газового закона, уравнения Менделеева – Клапейрона);
- 4) владение алгоритмами решения различных типов расчетных задач (химическая стехиометрия, нахождение формул веществ, расчеты состава смеси веществ в газообразном, жидком и твердом состоянии, расчеты с использованием различных способов выражения состава растворов);
- 5) умение проводить расчеты химических равновесий с использованием соответствующих констант (константы химического равновесия, константы диссоциации, константы гидролиза, константы нестойкости комплексного иона, произведения растворимости).

В курсе общей и неорганической химии изучаются законы, составляющие фундамент всей системы химических знаний, а также элементы периодической системы и образованные ими простые и сложные вещества.

Изучение химии элементов начинается с первого элемента периодической системы – водорода, после чего изучаются элементы VIIA группы. Поскольку галогены как группа элементов изучаются первыми, то при их изучении акцентируется внимание на общих закономерностях в изменении свойств элементов и их соединений (например, увеличении силы кислот с увеличением атомного радиуса галогенид-иона в ряду HF – HCl – HBr – HI, увеличении силы кислородосодержащих кислот с увеличением степени окисления элемента в ряду HClO – HClO₂ – HClO₃ – HClO₄ и т. д.). Отдельно рассматриваются особенности химии фтора.

Каждый элемент периодической системы изучается по единому плану, который включает в себя следующие вопросы:

1. Положение в периодической системе, строение атома, валентности и степени окисления в соединениях.
2. Нахождение элемента в природе, важнейшие природные соединения элемента (минералы).

3. Характеристика простого вещества (строение молекулы, физические и химические свойства).

4. Получение простого вещества в промышленности и в лабораторных условиях, его применение.

5. Биологическая роль элемента.

6. Важнейшие соединения элемента, их характеристика.

Содержательные элементы предметной химической компетенции (на примере темы «Элементы VIIA группы») приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Элементы содержания предметной химической компетенции (на примере темы «Элементы VIIA группы»)

Модуль	Элементы содержания
Химический элемент	Умение давать характеристику элементу по положению в периодической системе; знание основных закономерностей в изменении свойств атомов элементов; навыки составления схем электронного строения, электронно-графических формул, электронных формул атомов; знание природных соединений элементов; знание степеней окисления атомов элементов и рядов соответствующих соединений
Простое вещество	Знание строения двухатомных молекул галогенов; умение анализировать и сопоставлять физические свойства простых веществ (температуры кипения и плавления, растворимость в воде); знание химических свойств галогенов
Сложное вещество	Знание важнейших соединений галогенов в различных степенях окисления, умение трактовать их окислительно-восстановительные и кислотно-основные свойства
Химический эксперимент	Грамотное обращение с химической посудой и лабораторным оборудованием (пробирка, спиртовка, колба Вюрца, капельная воронка); умение проводить простейшие операции (нагревание при помощи спиртовки, собирание газов); умение анализировать и интерпретировать результаты опыта, делать выводы
Математические расчеты	Умение проводить расчеты по химическим уравнениям, которые отражают химические свойства простых и сложных веществ галогенов, способы их получения

Поскольку химия является наукой экспериментальной, считаем целесообразным остановиться на содержании модуля «Химический эксперимент». Этот содержательный модуль складывается из экспериментальных умений, способов деятельности, которые формируются на лабораторном практикуме.

Как отмечает Е. Я. Аршанский, химический эксперимент знакомит учащихся с проявлениями химических процессов, свойствами веществ и методами химической науки [9]. Можно констатировать, что умения наблюдать, анализировать результаты опыта, делать на основании проделанного эксперимента выводы и умозаключения способствуют формированию не только предметной компетенции, но и общепредметных и ключевых компетенций.

В соответствии с действующей программой курса «Общая и неорганическая химия» на изучение темы «Элементы VIIA группы» отводится 4 часа лабораторных занятий. Примеры экспериментальных умений, которые формируются на лабораторных занятиях по теме «Элементы VIIA группы», показаны в таблице 2.

Таблица 2. – Экспериментальные умения, формируемые на лабораторных занятиях по теме «Элементы VIIA группы»

Название лабораторного опыта	Формируемые экспериментальные умения
Получение хлора	Получение хлора в колбе Вюрца; работа с капельной воронкой; соби́рание хлора методом вытеснения воздуха
Взаимодействие хлора с металлами и неметаллами	Проведение опытов в вытяжном шкафу
Свойства хлората калия	Определение опытным путем газа, который выделяется в результате реакции

Предложенная модель содержания предметной химической компетенции [8] является универсальной и может быть использована применительно к другим химическим дисциплинам, изучаемым в учреждениях высшего образования. Естественно, содержание каждого модуля дополняется новыми элементами.

Рассмотрим содержание предметной химической компетенции применительно к дисциплине «Основы химии полимеров», изучаемой студентами специальности «Биология и химия» на IV курсе (таблица 3).

Таблица 3. – Элементы содержания предметной химической компетенции применительно к дисциплине «Основы химии полимеров»

Модуль	Элементы содержания
Химический элемент	Знание строения атомов химических элементов, зависимости типа связи атомов элементов в соединениях от электронной структуры атомов; понимание периодичности в образовании атомами химических элементов полимерных структур; знание природных соединений элементов, имеющих полимерную структуру
Простое вещество	Знание электронного строения простых веществ, типов химической связи в полимерных простых веществах (на примере аморфных и кристаллических модификаций бора, углерода, кремния, фосфора, мышьяка, пластической серы, селена, теллура, серого олова); умение трактовать физические и химические свойства простых веществ-полимеров в зависимости от их структуры; знание лабораторных и промышленных способов получения простых веществ-полимеров, областей их применения; умение использовать периодический закон для предсказания свойств простых веществ-полимеров и закономерностей их изменения
Сложное вещество	Умение определять тип химической связи и структуру вещества (молекулярную или немолекулярную) на примере полимерных гидридов, оксидов, гидроксидов металлов и неметаллов; умение использовать периодический закон для предсказания свойств сложных веществ-полимеров и закономерностей их изменения; умение классифицировать химические реакции по различным признакам: реакции деструкции, реакции сшивания, реакции функциональных групп, реакции внутримолекулярных перегруппировок; знание термодинамических и кинетических закономерностей протекания реакций полимеризации и поликонденсации; знание методов синтеза полимеров; умение записывать уравнения химических реакций получения полимеров (полимеризация, сополимеризация, поликонденсация, сополиконденсация); знание условий промышленного синтеза различных полимеров, областей их применения
Химический эксперимент	Грамотное обращение с химической посудой и лабораторным оборудованием (спиртовка, колба Вюрца, капельная воронка, аппарат Киппа, центрифуга, аналитические весы); умение проводить реакции синтеза простейших полимеров (ромбической серы, поликремниевых кислот, кремния, оксида хрома (III), полифосфорных кислот); умение определять физико-химические свойства полимеров (растворимость, плотность, температуру плавления, наличие примесей); умение анализировать и интерпретировать результаты опыта, делать выводы

Окончание таблицы 3

Математические расчеты	Умение проводить расчеты по химическим уравнениям синтеза полимеров; умение определять практический и теоретический выход полимеров, степень полимеризации, число и химическое количество мономеров, вступивших в реакции синтеза полимеров
------------------------	---

В реализации компетентного подхода в процессе обучения студентов химическим дисциплинам особое внимание заслуживает содержание модуля «Математические расчеты». Следует отметить, что основная функция решения задач заключается в формировании у студентов рациональных приемов мышления и навыков самоконтроля, устранении формализма знаний, развитии самостоятельности. Именно расчетные задачи раскрывают перед студентами количественную сторону химии как точной науки. Через задачи осуществляется связь теории с практикой, в процессе их решения закрепляются и совершенствуются химические понятия о веществах и процессах.

Практика показывает, что у студентов при решении расчетных химических задач возникают затруднения особого порядка, связанные со спецификой химической науки. Прежде всего, они вызваны тем, что математические расчеты в задачах с химическим содержанием требуют знаний химизма процессов, умений использовать физические величины, а также владение математическим инструментарием. Вместе с тем наличие всех трех составляющих не всегда позволяет студентам справиться с решением расчетной задачи по химии. Это происходит потому, что, решая задачи, студенты делают следующие ошибки:

- 1) не осознают должным образом собственную деятельность, т. е. не понимают сущности задач и хода их решения;
- 2) не всегда анализируют содержание задачи, не проводят ее осмысление и обоснование;
- 3) не вырабатывают общие подходы к решению и не определяют последовательность действий;
- 4) часто неправильно используют химический язык, математические действия и обозначение физических величин.

По нашему убеждению, на заключительном этапе обучения будущих учителей химии необходимо систематизировать алгоритмы решения расчетных химических задач различных типов. С этой целью на кафедре химии Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина разработана дисциплина «Решение усложненных задач по химии», в содержании которой отражены основные типы количественных расчетов в химии, а также способы решения типовых расчетных задач. Содержательный модуль «Математические расчеты» в данном случае представлен следующими элементами:

- 1) знание классификации расчетных задач в химии;
- 2) знание методов решения и оформления задач по химии;
- 3) умение проводить расчеты с использованием стехиометрических законов;
- 4) умение проводить расчеты по составу газовых смесей, смесей веществ в кристаллическом состоянии и в растворах;
- 5) умение проводить расчеты с использованием законов химической термодинамики и кинетики;
- 6) умение проводить расчеты количественного состава растворов, ионных равновесий в растворах электролитов;
- 7) умение проводить расчеты окислительно-восстановительных процессов;
- 8) знание комплексного подхода к решению олимпиадных задач.

Предметная химическая компетенция будущих учителей химии применительно к курсу «Решение усложненных задач по химии» связана с пониманием основных

алгоритмов вычислений в химии, знанием формул для расчетов химических величин, умением применять фундаментальные законы химии для решения задач, умением применять различные способы решения типовых химических задач и выбирать среди них оптимальный способ.

Следует отметить, что за формирование тех или иных специальных компетенций не может отвечать только содержание отдельных учебных дисциплин. Любые предметные компетенции – это также результат образовательных технологий, методов, форм обучения химическим дисциплинам, всей образовательной среды химического образования, создающей условия приложения профессионально значимых знаний и опыта [10].

Не вызывает сомнения, что формирование специальных компетенций в предметной химической области требует таких форм и методов обучения химическим дисциплинам, в которых эти компетенции могли бы постоянно проявляться, формироваться, совершенствоваться. Для формирования химической компетенции необходимо кроме традиционных форм занятий (лекции, практические и лабораторные занятия) использовать активные формы обучения. Так, свою состоятельность показали такие формы, как использование результатов научно-исследовательской работы преподавателей и студентов (НИР и НИРС), проводимых на кафедре; лабораторные занятия в химических лабораториях предприятий; химические вечера.

Для эффективного обучения большую роль играет создание системы контроля знаний студентов. Методы контроля знаний должны быть разнообразны, направлены на развитие творческих способностей студентов. Необходимо использовать устные опросы, коллоквиумы, контрольные работы, защиту лабораторных работ, оценку подготовленных студентами рефератов, мультимедийных презентаций.

Заключение

Реализация компетентного подхода в образовательный процесс высшей школы в рамках конкретных учебных дисциплин должна начинаться с определения содержания предметной компетенции. Предложенная нами модель содержания предметной химической компетенции на примере дисциплины «Общая и неорганическая химия» является универсальной и может быть использована применительно к другим химическим дисциплинам. На основе данных положений на кафедре химии разработано и апробировано учебно-методическое обеспечение процесса формирования профессиональных компетенций у студентов при изучении химических дисциплин.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аргунова, М. В. Ключевые компетенции и оценки их сформированности / М. В. Аргунова // *Химия в shk.* – 2009. – № 6. – С. 21–24.
2. Шалашова, М. М. Ключевые компетенции учащихся: проблема их формирования и измерения / М. М. Шалашова // *Химия в shk.* – 2008. – № 10. – С. 15–21.
3. Аршанский, Е. Я. Теория и практика организации методической подготовки будущего учителя химии на основе компетентного подхода / Е. Я. Аршанский // *Методика преподавания химических и экологических дисциплин* : сб. науч. ст. VIII Междунар. науч.-метод. конф., Брест, 26–27 нояб. 2015 г. / БрГТУ, БрГУ им. А. С. Пушкина ; редкол.: А. А. Волчек [и др.]. – Брест : БрГТУ, 2015. – С. 5–8.
4. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. – Дата доступа: 10.02.2016.
5. Габриелян, О. С. Компетентный подход в обучении химии / О. С. Габриелян, В. Г. Краснова // *Химия в shk.* – 2007. – № 2. – С. 16–22.

6. Компетентностный подход в подготовке учителей химии / Г. М. Адырбекова [и др.] // Междунар. журн. прикладных и фундам. исслед. – 2016. – № 4. – С. 801–803.
7. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В. А. Богословский [и др.]. – М. : Изд-во МГУ, 2007. – 148 с.
8. Коваленко, В. В. Модель содержания предметной химической компетенции (на примере курса «Общая и неорганическая химия» в учреждениях высшего образования) / В. В. Коваленко, Н. С. Ступень // Пед. наука и образование. – 2019. – № 1 (26). – С. 58–61.
9. Аршанский, Е. Я. Современная классификация и функции учебного химического эксперимента / Е. Я. Аршанский // Менделеевские чтения – 2016 : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. по химии и хим. образованию, Брест, 26 февр. 2016 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: Н. С. Ступень, В. В. Коваленко, В. А. Халецкий ; под общ. ред. Н. С. Ступень. – Брест : БрГУ, 2016. – С. 104–111.
10. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпициной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 26.11.2019

Stupen N. S., Kovalenko V. V. The Formation of the Subject Chemical Competence by Students when Studying Chemical Disciplines

The structure and content of the subject chemical competence are proposed. It is shown that the model of the content of the subject chemical communication developed by the authors is universal and can be used in relation to various chemical disciplines studied in institutions of higher education.

УДК 37.014.21

И. А. Мельничук

*канд. пед. наук, доц. каф. педагогики социальной и начального образования
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: pednach@brsu.brest.by*

П. Ф. КАПТЕРЕВ О ПРОБЛЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Представлены основные педагогические идеи П. Ф. Каптерева: антропологическое обоснование воспитания, социально-психолого-педагогическая сущность образовательного процесса, саморазвитие личности как основная функция образовательного процесса, дифференциация и индивидуализация обучения, педагогическое взаимодействие с семьей. На основе анализа научных работ ученого выявлена сущностная характеристика разработанной им педагогической системы, ее компонентов: цель образования, содержание обучения и воспитания, средства, формы, методы, результаты.

Введение

Обращение к педагогическому наследию прошлого содействует совершенствованию направлений развития современной образовательной системы. Представляет интерес исследование педагогического творчества Петра Федоровича Каптерева (1849–1922), обогатившего педагогическую науку фундаментальными работами по теории и практике образования, педагогической психологии, истории образования и педагогической мысли. Как отмечает В. А. Сластенин, П. Ф. Каптерев – великий педагог, философ, мыслитель, гражданин, чей творческий путь удивительно органичен в своей целеустремленности и целостности [1].

Научные интересы ученого связаны с разработкой проблем в области педагогики и психологии. Результаты исследований представлены в таких фундаментальных трудах, как «Педагогическая психология» (1876), «Дидактические очерки. Теория образования» (1885), «История русской педагогики» (1910), «Основные начала семейного обучения (Дидактика семьи)» (1898), в статьях «Педагогический процесс» (1904), «О природе детей» (1899), «О детских играх и развлечениях» (1898), «Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей» (1898) и др. П. Ф. Каптерев обладал широкой научной эрудицией, организаторскими способностями. Принимал участие в организации и проведении Всероссийских съездов по педагогической психологии, экспериментальной педагогике, семейному воспитанию. Ученый преподавал педагогику, психологию, логику в ведущих педагогических учреждениях России, был видным деятелем Петербургского педагогического общества, Фребелевского общества, Комитета грамотности, Педагогического музея военно-учебных заведений.

Вклад П. Ф. Каптерева в развитие педагогической науки получил высокую оценку современников и последующих поколений. Проблемы образования и пути их решения, обоснованные ученым, соотносятся с современной реальной действительностью. Гуманистические идеи совершенствования образования получили дальнейшее развитие в концепциях личностно ориентированного образования Е. В. Бондаревской [2], А. В. Хуторского [3], И. С. Якиманской [4] и других ученых.

Анализ прогрессивных идей П. Ф. Каптерева нашел отражение в исследованиях И. Н. Андреевой [5], Л. Э. Заварзиной [6], О. А. Золотаревой [7], В. А. Сластенина [1] и других ученых.

Педагогическая система П. Ф. Каптерева

Становление творчества ученого пришлось на эпоху, в которой потребности социально-экономического развития России повлекли расширение сферы образования.

В педагогическом наследии П. Ф. Каптерева отразилось стремление русской интеллигенции к поиску новых социокультурных концепций, основанных на общефилософских началах. На формирование педагогического мировоззрения ученого значительное влияние оказали работы Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, И. М. Сеченова, Г. Спенсера, Ф. Фребеля и других ученых. П. Ф. Каптерев испытывал заметное влияние идей позитивизма, в котором главным источником истинного знания являются эмпирические исследования.

П. Ф. Каптерев был глубоко убежден в том, что педагогика является самостоятельной наукой и от ее успехов зависит благосостояние общества и государства [8]. Он развивал естественно-научное направление русской педагогики, обоснованное К. Д. Ушинским, П. Ф. Лесгафтом, Н. И. Пироговым и другими учеными. Основанием теории образования ученый считал антропологию, прежде всего психологию и физиологию ребенка. Как утверждает Ф. А. Фрадкин, П. Ф. Каптерева справедливо называют первооткрывателем в России глубинных связей между психологией и педагогикой [9]. В изложении основных закономерностей психических и педагогических процессов П. Ф. Каптерев исходил из учения о деятельности мозга, высших нервных процессов, теории ассоциации, рефлексорной теории, из закона единства психического и физиологического. Особенностью концепции является не только обоснование связи педагогических и психологических процессов, но и их интеграция с динамикой развития личности в целом. Ученый разрабатывал идеи антропологического обоснования воспитания ребенка, соответствующего его интересам и потребностям. По убеждению П. Ф. Каптерева, чтобы стать хорошим педагогом, необходимо знать антропологические основы воспитания.

Продолжая заложенную К. Д. Ушинским традицию народности педагогики, П. Ф. Каптерев считал, что воспитание должно основываться на национальных традициях. Он отстаивал идею народности воспитания на основе гражданского согласия, взаимосвязи национальных и общечеловеческих ценностей. По убеждению ученого, идеалы и цели воспитания являются результатом анализа потребностей общества. Цели воспитания определяются социальным идеалом, который «задается» обществом, национальными традициями. Задача педагогики заключается в выявлении идеала, определении цели воспитания.

По мнению ученого, продвижение к цели воспитания есть процесс, который характеризуется не только совокупностью действий педагогов и воспитанников, но и преобразованием личности, что делает этот процесс сложным и уникальным. Именно П. Ф. Каптерев ввел в педагогику категорию «педагогический процесс» и определил его как всестороннее усовершенствование личности, которое является индивидуально-общественным и самодеятельным по своей природе. Ученый отождествлял педагогический процесс и образование: «Сущность воспитания и образования может быть определена так: педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности» [10, с. 179]. Педагогический процесс П. Ф. Каптерев рассматривал как единство биологического (природного) и социального (культурного, личного и общественного) в процессе развития ребенка, что являлось продолжением антропологического направления в русской педагогике. В работе «Дидактические очерки» ученый заменил данный термин другим – «образовательный процесс». По мнению П. Ф. Каптерева, образование предполагает трансляцию культуры от старшего поколения к младшему, при этом особое значение имеет самообразование, саморазвитие человека посредством его собственной деятельности. В. А. Сластенин утверждает, что, введя в педагогику категорию «педагогический процесс», ученый акцентировал внимание научной мысли на внутренней стороне взаимодействия педагога и воспитанника, связанной с саморазвитием личности как спонтанным процессом, педагогически стимулируемым и направляемым [1].

Обосновывая особенности образовательного процесса, ученый пытался раскрыть его психологическую и социальную сущность. Он одним из первых в России рассматривал проблемы социализации (термин в начале XX в. еще не использовался) детей в семье и в учреждениях образования. В статье «Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей» П. Ф. Каптерев утверждал, что формирование личности не может совершаться вне общества: «Общественная среда есть духовный воздух, без которого, как и без обыкновенного воздуха, человек дышать, т. е. существовать, не может» [11, с. 232]. При этом ученый указывал, что в данном процессе влияние государства носит поверхностный характер, основное воздействие на становление личности оказывают родители, школа и более широкий круг лиц (в терминологии современной социальной педагогики, агенты социализации). По мнению П. Ф. Каптерева, «школа... есть продолжение воспитательной деятельности семьи во всех отношениях, в деле образования нет вопросов только школьных, а есть лишь вопросы семейно-общественно-школьные» [11, с. 241].

Актуализация воспитательного потенциала социальной среды – существенная проблема в деятельности педагогов. Влияние среды сопровождает растущего человека дома, в школе, на улице. Важно определить механизмы взаимодействия личности и среды. Неорганизованная в воспитательном плане среда нивелирует усилия педагогов и, конечно, не способствует совершенствованию личности. В связи с этим необходимо усилить воспитательный потенциал школы.

По мнению П. Ф. Каптерева, школа представляет собой модель общества. «Школы тем и важны, что они есть своеобразные гражданские общества с довольно сложной организацией, в которых дети получают весьма важные, имеющие влияние на всю их позднейшую деятельность уроки общественной жизни» [11, с. 243]. Ученый считал, что особое внимание необходимо уделять проблеме взаимоотношений учащихся, «правильной организации товарищества в школе». Основная задача школы – сплотить в организованное целое каждый отдельный класс; заботиться об организации товарищества всех учащихся в школе; создавать различные общества, союзы с учетом интересов и стремлений учащихся. Идея создания детских объединений в советский период была реализована А. С. Макаренко, С. Т. Шацким и другими педагогами. П. Ф. Каптерев полагал, что школа должна не столько обучать ребенка наукам, сколько научить его жить в коллективе. Школа, по его мнению, призвана воспитывать «общественность», т. е. коллективизм. При этом ученый характеризует обучение как средство социализации: «Учение есть только средство, орудие для развития общественности» [11, с. 248]. В детском коллективе, по Каптереву, воспитывается умение жить в обществе. В связи с этим необходимо тесное взаимодействие родительских советов и педагогических коллективов, поддержка и помощь в создании детских коллективов (классных, школьных, по интересам, т. е. кружков, секций и т. п.).

Важно отметить, что П. Ф. Каптерев вместо термина «социальное воспитание» использовал понятие «гражданское воспитание». Как утверждает И. Н. Андреева, именно гражданское воспитание предусматривало формирование будущих граждан, готовых не только к самостоятельной экономической деятельности, но и способных участвовать в политической жизни страны [5]. Ученый особое внимание уделял проблеме школьного самоуправления, подчеркивал необходимость активного участия учащихся в обсуждении вопросов, связанных с жизнедеятельностью школьного коллектива.

П. Ф. Каптерев писал о школе как о среде детского общения, которая позитивно влияет на ребенка. Кроме того, социализация в школе осуществляется посредством взаимного влияния учащихся. «Дети учат друг друга весьма многому, и их взаимное обучение перевешивает силу и влияние преподавателей. Мировоззрение детей и юношей складывается по большей части не под влиянием того, что говорят им учителя,

а под влиянием того, что они слышат друг от друга, под влиянием собственных наблюдений жизни. В школе это взаимное влияние и обучение учащихся и есть самое главное явление» [11, с. 247].

По мнению П. Ф. Каптерева, школа должна способствовать развитию характера. В связи с этим повышается ее ответственность за организацию досуга учащихся, степень их свободы. Внимание школы только к внешнему поведению учащихся, исполнительности и послушанию влечет за собой игнорирование их внутренней работы, развития способности самоуправления. По убеждению ученого, характер только тогда и может развиваться, когда школа «будет затрагивать внутреннюю самодеятельность учащихся». По Каптереву, характер исчерпывается двумя свойствами: предприимчивостью, способностью инициативы и настойчивостью, выдержкой, последовательностью в действиях. Образовательный процесс должен способствовать усилению нравственных принципов. Предприимчивость и настойчивость, по мнению ученого, свойства формальные, именно нравственные принципы наделяют их определенным содержанием. Он выделил факторы, образующие характер, и разделил их на три категории: естественные, культурные, личные. Особенно значимы последние, они предполагают целенаправленный процесс внутреннего самосовершенствования, постоянную работу субъекта над собой.

Труды П. Ф. Каптерева пронизывает идея саморазвития, самообразования учащихся. Важной функцией образовательного процесса является развитие воспитанника, совершенствование его интеллектуальных, физических возможностей. Ученый писал: «Помощь саморазвитию организма должно оказывать не случайную, отрывочную по временам и обстоятельствам, но постоянную, систематическую, продуманную» [10, с. 169]. В связи с этим педагогу необходимо учитывать естественные, природные силы ребенка, только при этом условии воспитание станет стимулом умственного, физического и нравственного развития личности. Сущность воспитания учащихся, по убеждению ученого, заключается в самообразовании и самовоспитании. «Основа школы и источник ее успехов и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов, которыми совершаются самовоспитание и самообразование» [12, с. 357].

Актуальны взгляды П. Ф. Каптерева на проблему содержания воспитания. Ученый утверждал, что главная задача воспитательного процесса состоит в сохранении условий для овладения учащимися культурным достоянием. Человек обретает свою духовную сущность, постигая культуру. Таким образом, культурная сущность человека является системообразующим компонентом его целостности. В современных условиях особую актуальность приобретает задача воспитания личности целостной, самобытной, духовной, ориентированной на сохранение и воспроизводство ценностей национальной культуры, личности, способной к саморазвитию. По убеждению П. Ф. Каптерева, человеческая природа изменяется и улучшается культурой. В статье «О природе детей» ученый писал о том, что продолжительные культурные упражнения влияют на мозг, не только увеличивая его объем, но и делая способным к более сложной и тонкой деятельности. Культурная деятельность, совершаемая из поколения в поколение, производит внутренние изменения [13]. Процесс усвоения культуры, по Каптереву, предполагает три стадии: ощущение, понимание, действие. Под влиянием внешних стимулов ребенок получает ощущения, на основе которых формируются представления и понятия. Далее внутренняя работа проявляется во внешнем действии индивида. Научно обоснованный П. Ф. Каптеревым механизм усвоения ребенком социального опыта является основой реализации педагогом воспитательного процесса.

Культуросообразное воспитание основывается на идее развития ребенка как творческой личности. Задача педагога – создание культурной среды развития учащихся, важной составляющей которой является творческая деятельность воспитанников: игры,

рисование, ремесленные занятия и т. д. Как отмечает Ф. А. Фрадкин, успех трудовой школы в начале XX в. был связан не с тем, что дети начали производить ценный для общества продукт [9]. Труд рассматривался как неотъемлемое направление образовательного процесса, как результат переработки впечатлений. П. Ф. Каптерев настойчиво подчеркивал значение действия, творческой деятельности в становлении личности. Проблема трудовой активности учащихся будет интенсивно разрабатываться в русской педагогике.

В трудах П. Ф. Каптерева разработана идея воспитывающего обучения, обосновано единство воспитания и обучения, единство нравственного, интеллектуального, эстетического развития личности. Как утверждал ученый, «нравственное образование преследует те же задачи, что и умственное – познание истины и ее осуществление. Нравственность есть не что иное, как истина людских общественных отношений» [12, с. 389]. При этом отмечается, что не всякое обучение способствует развитию ума, а только такое, которое стимулирует у учащихся интерес к учению, к умственному труду, опирается на их саморазвитие, самообразование.

Проблему обучения учащихся П. Ф. Каптерев рассматривал во взаимосвязи психологического и педагогического аспектов. Особое внимание уделял проблеме дифференциации и индивидуализации обучения. Ученый обосновал необходимость разнообразных общеобразовательных систем, дифференциации учебных дисциплин. По Каптереву, в образовательном процессе следует учитывать различные «типы умов» (склонных к теории или практике, к усвоению или творчеству, быстро или медленно соображающих, индуктивных или дедуктивных и т. п.) и соответствующие им средства культуры (науки, языки, искусства, ремесла). Данные средства содействуют развитию индивидуальности ребенка. В связи с этим необходимо создавать общеобразовательную систему, построенную на принципе единства образования в разнообразии. Сущность данного дидактического принципа, по мнению П. Ф. Каптерева, предполагает установление соотношения универсального и особенного в целях, методах, содержании общеобразовательных курсов, которые включают общеобразовательную и факультативную части. Ученый писал: «Факультативные предметы более частного значения по сравнению с общеобразовательными, но они служат целям общего образования известной группы личностей» [14, с. 229]. Факультативные курсы содействовали не столько приобретению специальных знаний, сколько всестороннему развитию специфических качеств ума учащихся и подготовке к последующему специальному образованию. «Строго говоря, обучение, вполне применимое к свойствам личности, может быть построено только для данной личности, поэтому справедливо, что сколько обучающихся личностей, столько должно быть и общеобразовательных курсов» [14, с. 231]. В связи с этим ученый рекомендовал введение элективных дисциплин, индивидуализацию учебных и внеучебных заданий, организацию кружков. Как отмечает А. В. Хуторской, обосновывая вариативность общего среднего образования, П. Ф. Каптерев идет дальше – к индивидуализации обучения [3]. Следует отметить, что в современной дидактике разработаны технологии для индивидуализации обучения в учреждениях образования.

П. Ф. Каптерев призывал педагогов учитывать развивающий потенциал эвристического обучения: «Научные законы, формулы, правила и истины открываются и вырабатываются самими учениками под руководством учителя» [14, с. 221]. Ученый разработал дидактические основы эвристического обучения, сформулировал рекомендации педагогу: «Не сообщай детям общих понятий, общих правил, общих законов и формул догматически; заставляй их самих сравнивать предметы, находить между ними черты сходные и различные и на основании найденного сходства и различия группировать их в роды и виды, составлять о них понятия, определения и т. д.» [14, с. 235].

Идеи П. Ф. Каптерева по развитию творческого потенциала личности в образовательном процессе нашли отражение в эвристическом подходе к образованию, разработанном впоследствии психологами и педагогами.

Необходимо отметить, что в качестве способа реализации образовательного процесса ученый предложил метод педагогического взаимодействия и обосновал предъявляемые к нему требования: метод должен быть сообразен со свойствами детской природы; с содержанием и характером преподаваемой науки; соответствовать возрастным, индивидуально-психологическим особенностям учащихся; метод должен быть сообразен с личностью педагога [15]. В статье «Метод и его применение» П. Ф. Каптерев акцентировал внимание педагогов на том, что в школе обучаются не учащиеся вообще, а дети определенного возраста, пола, способные и менее способные, живущие в определенной местности. То, что хорошо для одного ребенка, может нанести другому большой вред. Метод должен быть настолько гибок, чтобы учесть все сложности. П. Ф. Каптерев различал в методе две стороны: научную (знание науки, ее методики; знание возрастных особенностей учащихся) и практическую (освоение и применение метода); подчеркивал, что прикладной аспект является творчеством педагога и в значительной степени обуславливает успех обучения. При этом доказывал взаимосвязь научной и практической сторон метода: творчество педагога предполагает основательное знание преподаваемого предмета, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Трактовка ученым сущности метода соответствует современным подходам к организации образовательного процесса. Реализация механизмов культурного развития учащихся предполагает использование образовательных технологий, ориентированных на создание культуросообразной среды жизнедеятельности учащихся. Усиливается значимость практико-ориентированной направленности образования. Педагогу необходимо взаимодействовать с реальным учащимся, активизировать механизмы совершенствования его личностного опыта, учитывая при этом внутренние, потенциальные возможности саморазвития ребенка. Личностно ориентированное образование предполагает использование технологий, которые реализуются на основе ценностного принятия учащегося, сотрудничества, взаимопонимания и других гуманистических проявлений участников образовательного процесса.

По мнению П.Ф. Каптерева, основу успешного обучения и воспитания ребенка обеспечивает семья. Ученый разработал научные основы семейного воспитания, обосновал психолого-педагогические идеи о первоначальном общественном и семейном воспитании. При этом особое внимание уделял проблемам умственного развития детей раннего возраста, организации детских игр. Воспитание в семье содействует прежде всего нравственному, умственному, эстетическому развитию ребенка, воспитанию трудолюбия. «Хорошее нравственное воспитание, добрые навыки по части порядка и жизни с другими, общее умственное развитие в связи с развитием внимания, органов внешних чувств и речи – вот что самое главное в делах подготовки к школе, а не обширные сведения в счете, грамматике, священной истории» [16, с. 90]. В систему семейного обучения и воспитания ученый включал: 1) общее умственное развитие ребенка, состоящее в упражнении органов внешних чувств, наблюдательности, запоминания, способности выводов, самостоятельного мышления и сообразительности, т. е. развитии умственных процессов; 2) приобретение основных сведений об окружающем мире, природе, жизни людей; приучение к свободному владению родным языком; 3) специальное обучение грамоте, счету, иностранным языкам [16, с. 50].

В семейном обучении П. Ф. Каптерев выделял взаимосвязанные части: первоначальное самообучение и систематическое домашнее обучение. Первоначальное самообучение начинается с момента рождения и состоит в восприятии впечатлений, в постепенном ознакомлении ребенка с окружающим миром. П. Ф. Каптерев сформулировал

основной закон первоначального умственного развития детей: «учить их не только наглядно, путем восприятий органами внешних чувств, но и прямо посредством движений. Педагогически ценное приобретает дитятей путем движений. Поэтому нужно высоко ценить то явление в детской жизни, которое обозначают словами “что-то мастери́т”» [16, с. 55]. Ученый разработал методику первоначального самообучения, при этом указывал, что значительность результатов данного этапа увеличится, если на него обратят внимание родители и воспитатели.

Как утверждал П. Ф. Каптерев, для систематического обучения необходимо наличие у ребенка: 1) представлений о разных предметах природы и жизни; 2) умений сосредоточивать внимание на некоторое время на том, что говорится и объясняется, не перебегая на другие предметы; 3) умений правильно и бегло говорить [16, с. 69].

Главными предметами систематических занятий с детьми должны быть наглядное естествоведение и отечественный язык. Так, ученый обращал внимание педагогов на реализацию принципа наглядности: «естественно-научные занятия детей должны иметь строго наглядный характер и производиться при помощи постоянных наблюдений самими детьми» [16, с. 70]. Основными формами занятий являются экскурсии и путешествия. Изучение родного языка содействует приобщению ребенка к национальной культуре. «Каждый человек развивается прежде всего средствами той маленькой среды, к которой он принадлежит и в которой он живет. Язык вместе с элементами литературы и отечественной истории и связывает человека духовной связью с народом, создает между ними глубокое духовное родство» [16, с. 72]. П. Ф. Каптерев отмечал, что задача семейного обучения заключается во всестороннем развитии детского ума, а не в подготовке к школе. Основным принципом семейного обучения должна быть индивидуализация, т. е. «применение всего обучения к свойствам личности».

Заключение

Изучение педагогического наследия П. Ф. Каптерева позволяет выявить особенности развития российской педагогической мысли XIX–XX вв., содействует освоению общетеоретического педагогического знания. Отечественная психолого-педагогическая наука развивает фундаментальные идеи выдающегося ученого: методологические основы исследования значимых образовательных проблем с позиции единства системного, антропологического, культурологического, деятельностного, личностного, личностно ориентированного и других подходов; единство духовной, интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-потребностной сфер личности и целенаправленное «воспитание культурных мотивов», т. е. способности человека направлять свои усилия на обогащение духовной жизни; решающее значение активности личности в непрерывном саморазвитии, самосовершенствовании, создание условий для реализации субъектной активности учащихся; целостность образовательного процесса, способствующего усвоению личностью ценностей культуры на основе саморазвития; моделирование гибкой, вариативной образовательной среды как социокультурного окружения учащихся, обеспечивающего их разностороннее развитие; целенаправленное совершенствование индивидуальности ребенка на основе технологий дифференцированного и индивидуализированного обучения; научно-методические основы воспитания и обучения ребенка в семье; направления и формы целенаправленного психолого-педагогического просвещения и обучения родителей.

Таким образом, в творческом наследии П. Ф. Каптерева представлена прогрессивная педагогическая система, суть которой составляет психологизированная теория общего образования, включающая концепцию семейного и дошкольного воспитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Слостенин, В. А. Педагогическое наследие П. Ф. Каптерева и современность / В. А. Слостенин // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 76–81.
2. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Булат, 2000. – 351 с.
3. Хуторской, А. В. Дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2017. – 720 с.
4. Якиманская, И. С. Технология личностно развивающего обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
5. Андреева, И. Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И. Н. Андреева. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
6. Заварзина, Л. Э. Классик российской педагогики. К 160-летию со дня рождения П. Ф. Каптерева / Л. Э. Заварзина // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 83–93.
7. Золотарева, О. А. Антрополого-гуманистическая концепция семейного воспитания П. Ф. Каптерева : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. А. Золотарева. – М., 2001. – 25 с.
8. Каптерев, П. Ф. Педагогика – наука или искусство? / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1982. – С. 49–62.
9. Фрадкин, Ф. А. Лекции по истории отечественной педагогики / Ф. А. Фрадкин, М. Г. Плохова, Е. Г. Осовский. – М. : ТЦ СФЕРА, 1995. – 160 с.
10. Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1982. – С. 163–231.
11. Каптерев, П. Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1982. – С. 232–257.
12. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1983. – С. 270–652.
13. Каптерев, П. Ф. О природе детей / П. Ф. Каптерев // О семейном воспитании / П. Ф. Каптерев ; сост. И. Н. Андреева. – М. : Академия, 2000. – С. 5–41.
14. Каптерев, П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе / П. Ф. Каптерев // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
15. Каптерев, П. Ф. Метод и его применение / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1982. – С. 35–48.
16. Каптерев, П. Ф. Основные начала семейного обучения (Дидактика семьи) / П. Ф. Каптерев // О семейном воспитании ; сост. И. Н. Андреева. – М. : Академия, 2000. – С. 49–93.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.10.2019

Melnichuk I. A. P. F. Kapterev about Education Problems

The article presents the pedagogical ideas of P. F. Kapterev: the anthropological justification of upbringing, social, psychological and pedagogical essence of educational process individuals' self-fulfillment as the basic function of educational process, differentiation and individualization in education and pedagogical interaction with the families. Based on the analysis of the scientist's research papers, it has been identified the intrinsic characteristic of pedagogical system developed by him, such its components as purpose of education, content, means, forms, methods and the results.

УДК 372.016:51

Л. В. Федорова

*ст. преподаватель каф. общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: milaam@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО КУРСА ГЕОМЕТРИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

На основе полученных данных обоснована эффективность авторской методики формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии. Анализ результатов исследования показал, что достигнутое повышение познавательного интереса учащихся к изучению геометрии, качества усвоения учащимися геометрического материала и высокая динамика показателей уровня сформированности методологических знаний учащихся обусловлены реализацией авторской методики.

Введение

Современное образование нацелено на формирование личности, способной к активной творческой деятельности. Одним из условий, способствующих реализации этой задачи, является формирование методологических знаний учащихся. Недостаточная разработанность ряда аспектов проблемы формирования методологических знаний учащихся определила выбор темы исследования – формирование методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии.

В рамках исследования разработана авторская методика формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии, результативность которой проверена экспериментально.

Экспериментальная выборка состояла из 466 респондентов: 106 учителей математики г. Бреста и Брестской области (из них 100 педагогов выступали в роли экспертов, шесть учителей проводили апробацию методики формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии), а также 360 учащихся 7–11 классов. Базой экспериментальной работы были учреждения общего среднего образования: СШ № 7 г. Бреста, СШ № 18 г. Пинска Брестской области, СШ № 1 и № 2 г. Малориты Брестской области, Ореховская средняя школа Малоритского района Брестской области. Лонгитюдный эксперимент осуществлялся на протяжении пяти лет – с сентября 2013 по май 2018 г.

Педагогический эксперимент был организован по классической схеме: поисковый, формирующий, контрольный этапы. Контрольная группа (180 учащихся) и экспериментальная группа (180 учащихся) были сформированы на поисковом этапе. Авторская методика формирования методологических знаний учащихся внедрена в процесс изучения геометрии учащихся экспериментальной группы в рамках формирующего этапа.

С целью оценки результативности методики формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии в процессе контрольного этапа решались следующие задачи:

- 1) изучение познавательного интереса учащихся;
- 2) проверка усвоения геометрического материала;
- 3) определение уровня сформированности методологических знаний;
- 4) сравнение данных, полученных в контрольной и экспериментальной группах;
- 5) статистическая оценка результатов эксперимента.

Изучение познавательного интереса учащихся происходило по таким параметрам, как направленность познавательного интереса учащихся; место познавательного интереса в системе мотивов учебной деятельности учащихся; отношение к предмету «Геометрия» в целом, а также к отдельным областям геометрических знаний; характер предпочитаемой учащимися учебной деятельности при изучении геометрии.

Для проведения экспериментальной работы подобрано и разработано соответствующее диагностическое обеспечение [1]. Изучение познавательного интереса проводилось с помощью опросника, первый вопрос которого ориентирован на определение направленности познавательного интереса учащихся. По полученным данным, изучение геометрии вызывает интерес у более трети учащихся 7 классов: 41 % в контрольной группе и у 39 % – в экспериментальной. К 11 классу в контрольной группе 43 % учащихся изучают геометрию с интересом, в экспериментальной группе – 59 % учащихся.

Второй вопрос направлен на изучение мотивации учащихся к изучению геометрии. Ответы учащихся 7 и 11 классов (контрольная группа) представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. – Мотивация учащихся 7 и 11 классов (контрольная группа) к изучению геометрии

Ответы учащихся 7 и 11 классов (экспериментальная группа) представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. – Мотивация учащихся 7 и 11 классов (экспериментальная группа) к изучению геометрии

По данным диаграмм можно сделать вывод, что у учащихся экспериментальной группы в системе мотивов их учебной деятельности познавательный интерес вырос: 43 % респондентов 11 классов экспериментальной группы считают содержание геометрии

рии интересным в сравнении с первичной диагностикой в 7 классе (34 %). В контрольной группе значительных изменений в мотивации к изучению геометрии не выявлено.

Характер изменения отношения учащихся 7 и 11 классов (контрольная и экспериментальная группы) к урокам геометрии представлен на рисунке 3.

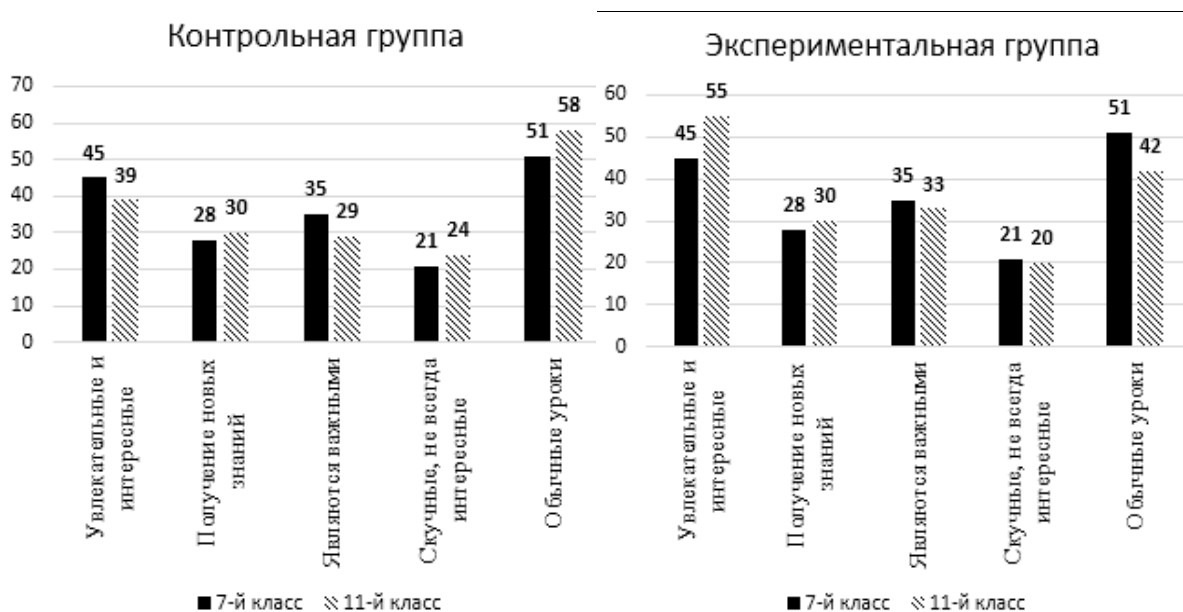


Рисунок 3. – Отношение учащихся 7 и 11 классов (контрольная и экспериментальная группа) к урокам геометрии

Сравнение данных, представленных на диаграммах, позволило выявить значительные изменения в отношении учащихся (11 классы) экспериментальной группы к урокам геометрии: 55 опрошенных считали уроки геометрии увлекательными и интересными, в то время как подобное отношение к урокам геометрии в контрольной группе выявлено только у 39 учащихся, несмотря на то что при стартовой диагностике их было в обеих группах по 45 человек.

Отношение учащихся контрольной и экспериментальной групп к различным видам деятельности при изучении геометрического материала показывают данные, представленные в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. – Отношение учащихся 7 и 11 классов (экспериментальная группа) к различным видам деятельности при изучении геометрического материала, %

Вид деятельности	«Очень нравится»		«Нравится»		«Не очень нравится»		«Не нравится»	
	Класс		Класс		Класс		Класс	
	7	11	7	11	7	11	7	11
Изучение теорем	49,1	51	32,2	38,6	11,5	6,1	7,2	4,3
Доказательство	11,9	31,4	18,4	39,5	49,4	20,6	20,7	8,5
Изучение определений	51	53,8	39,6	41,6	7,3	3,2	2,1	1,4
Решение задач	46,4	50,1	44,7	48,7	6,2	1,1	2,7	0,1
Применение геометрии	10	28,1	14,2	40,7	42,9	19,2	32,9	12
изучение аксиом	14,1	21	18,9	28,9	31,4	24,1	35,6	26
Ознакомление с историческим материалом	9,1	25,5	12,8	30,2	43,8	19,7	34,3	24,6

Таблица 2. – Отношение учащихся 7 и 11 классов (контрольная группа) к различным видам деятельности при изучении геометрического материала, %

Вид деятельности	«Очень нравится»		«Нравится»		«Не очень нравится»		«Не нравится»	
	Класс		Класс		Класс		Класс	
	7	11	7	11	7	11	7	11
Изучение теорем	47,1	46	35	34,1	12,4	13,5	5,5	6,4
Доказательство теорем	10,1	11,4	15,2	17,1	50,4	55	24,3	16,5
Изучение определений	51	53,8	39,6	37,6	7,3	8	2,1	0,6
Решение задач	45	47,7	45	45,9	7,1	5,5	2,9	0,9
Применение геометрии	7,5	9,4	13,2	17	40	34,4	39,3	38,2
Изучение аксиом	12,5	11,3	16,5	14,3	30,5	34	49,5	40,4
Ознакомление с историческим материалом	10	8,1	10,7	8,9	47,4	55,3	31,9	27,7

Сравнение полученных результатов показало положительную динамику роста отношения учащихся экспериментальной группы к изучению систематического курса геометрии по всем выделенным параметрам.

Проверка усвоения учащимися геометрического материала осуществлялась в контрольной и экспериментальной группах с помощью контрольных работ. С этой целью в начале 7 класса проводилась контрольная работа, а в конце 11 – еще одна. Оценивание результатов проведенных работ осуществлялось с помощью норм оценок результатов учебной деятельности учащихся по учебному предмету «Математика».

Результаты учащихся (11 класс) контрольной и экспериментальной групп по контрольным работам представлены на рисунке 4.

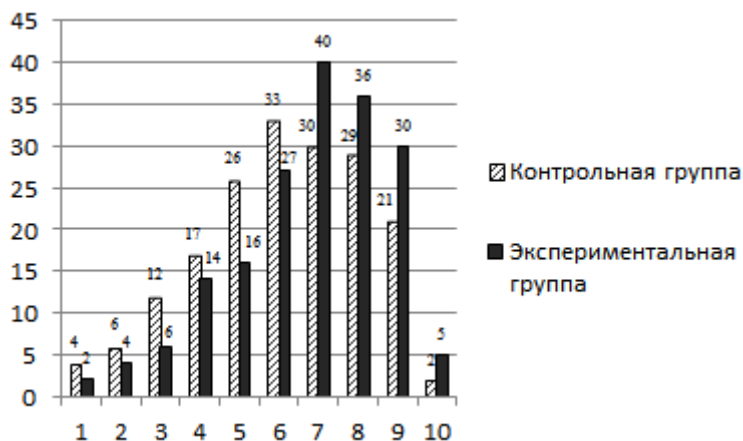


Рисунок 4. – Результаты контрольной работы по геометрии у учащихся 11 классов (контрольная и экспериментальная группа)

Выявлено, что по итогам контрольных работ по геометрии учащиеся 11 классов экспериментальной группы показали лучший результат, чем учащиеся контрольной группы.

Для подтверждения статистической значимости полученных результатов нами были выдвинуты статистические гипотезы: нулевая гипотеза – применение авторской методики формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии не влияет на усвоение обучающимися геометрического материала; альтернативная – применение авторской методики формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии влияет на усвоение обучающимися геометрического материала. Проверка гипотез осуществлялась с помощью критерия χ^2 (хи-квадрат).

Распределение статистики T аппроксимировано распределением χ^2 с 4 степенью свободы ($\nu = C - 1 = 5 - 1 = 4$). Принят уровень значимости $\alpha = 0,025$, что соответствует стандартному уровню значимости, используемому в психолого-педагогических исследованиях. Полученное значение $T = 12,408$ сравнено с критическим значением $\chi_{1-\alpha} = 11,14$, которое определено с учетом выбранного значения α . Т. к. неравенство $T > \chi_{1-\alpha}$ оказалось верным, то нулевая гипотеза отклонена на уровне α и принята альтернативная гипотеза.

Для обоснованного статистического подтверждения наличия корреляционной связи формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии и усвоения геометрического материала, а также установления ее степени применялся критерий Пирсона. Исследованию подвергались два количественных показателя: интегрированный показатель сформированности методологических знаний учащихся (11 класс) и отметка за итоговую контрольную работу по геометрии (11 класс). В результате вычислений выявлена заметная сила корреляционной связи, о чем свидетельствует значение **коэффициента корреляции Пирсона** $r_{xy} = 0,561714$, которое находится в пределах $0,3 < 0,561714 < 0,7$.

Для оценки статистической значимости корреляционной связи осуществлен поиск значения ***t*-критерия**. В результате вычислений получено, что $t = 8,904314$. Критическое значение *t*-критерия найдено по таблице, где при числе степеней свободы $f = n - 2 = 178$ и уровне значимости $p = 0,01$ значение $t_{крит} = 5,84$.

Выявлено, что $t > t_{крит}$, установлено, что связь между усвоением геометрического материала и формированием методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии является статистически значимой.

Результативность методики формирования методологических знаний у учащихся 7–11 классов при изучении геометрии подтверждена показателями уровня сформированности методологических знаний учащихся. Для их определения использовался разнообразный диагностический инструментарий [1]. Сначала учащимся был предложен опросник, включающий 15 вопросов. Количество учащихся контрольной и экспериментальной групп (11 класс), правильно ответивших на вопросы, представлено на рисунке 5.

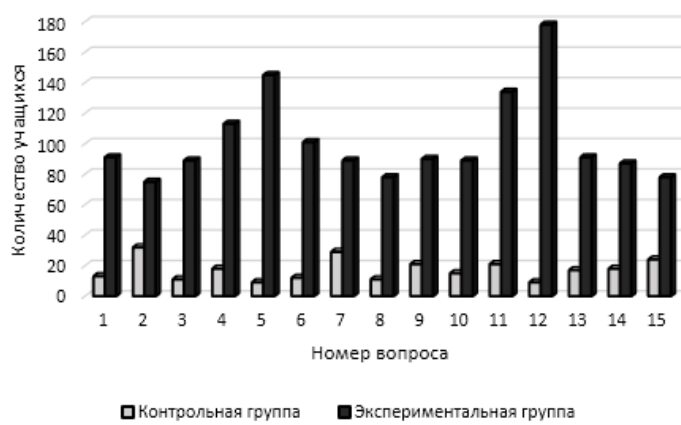


Рисунок 5. – Количество учащихся, правильно ответивших на вопросы (контрольная и экспериментальная группы)

Из диаграммы видно, что больше половины учащихся экспериментальной группы правильно ответили почти на все вопросы, хотя в контрольной группе с ними справились меньше четверти респондентов.

Далее использовалась методика определения индивидуального уровня сформированности методологических знаний учащихся, результаты которой показали процент-

ное отношение правильно выполненных заданий диагностической работы ко всем предложенным. Распределение значений индивидуального уровня учащихся 11 классов контрольной и экспериментальной групп представлено на рисунке 6.



Рисунок 6. – Распределение значений индивидуального уровня сформированности методологических знаний учащихся 11 классов контрольной и экспериментальной групп

Анализируя данные диаграммы, можно отметить, что 76–100 % правильно выполненных заданий выявлено у менее чем трети респондентов экспериментальной группы (26 %), в контрольной группе – лишь у 2 % учащихся, в то время как 0–25 % правильно выполненных заданий выявлено у 13 % опрошенных экспериментальной группы и у 43 % контрольной группы.

На основе полученных данных и выделенных критериев [1] были выявлены уровни сформированности методологических знаний учащихся 11 классов контрольной и экспериментальной групп (низкий, средний, высокий), показатели которых представлены на рисунке 7.



Рисунок 7. – Уровни сформированности методологических знаний учащихся контрольной и экспериментальной групп (11 класс)

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что большинство учащихся экспериментальной группы находятся на среднем или высоком уровне сформированности методологических знаний, в то время как в контрольной группе большинство респондентов – на низком уровне.

Разработанный диагностический инструментарий [1] позволил определить промежуточные показатели уровня сформированности методологических знаний учащихся (с 7 по 11 классы), данные о которых с целью сравнения представлены на рисунке 8.

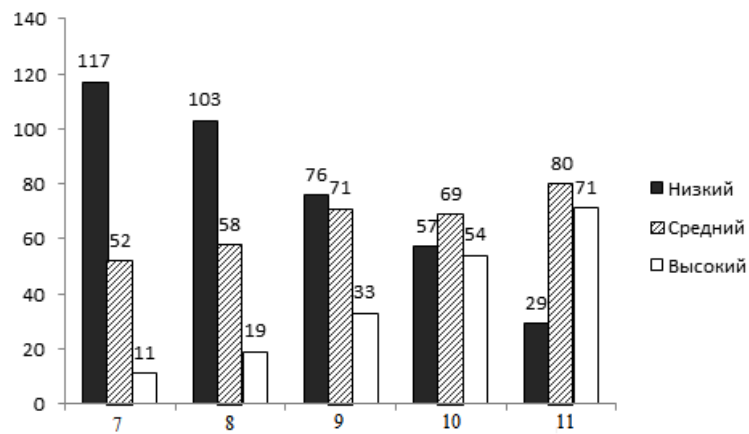


Рисунок 8. – Динамика изменения показателей уровня сформированности методологических знаний учащихся в экспериментальной группе с 7 по 11 классы

Анализ результатов промежуточных показателей уровня сформированности методологических знаний учащихся экспериментальной группы показал их существенные изменения: средний уровень повысился на 28 единиц и его достигли больше половины (80) испытуемых, а высокий уровень продемонстрировал повышение показателя на 60 единиц и был выявлен у 71 учащегося. Низкий уровень понизился практически в четыре раза (со 117 по 29 респондентов).

Заключение

Анализ данных, полученных в результате экспериментальной работы, свидетельствует о том, что авторская методика формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии способствует положительной динамике познавательного интереса учащихся к изучению геометрии; повышению качества усвоения обучаемыми геометрического материала, а главное – значительному росту показателей уровня сформированности методологических знаний учащихся от класса к классу. Это обосновывает эффективность разработанной методики формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федорова, Л. В. Диагностическое обеспечение процесса формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии / Л. В. Федорова // Вестн. Брэсц. ун-та ім. А. С. Пушкіна. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2018. – № 2. – С. 135–144.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 06.12.2019

Fedorova L. V. Formation of Methodological Knowledge in the Study of Systematic Geometry Course: Result of Experimental Work

The article presents the main results of experimental work on the formation of methodological knowledge of students. Based on the data obtained, the author substantiates the effectiveness of the author's method of forming the methodological knowledge of students in the study of a systematic geometry course. Analysis of the results of the study has showed that the increase in students cognitive interest in studying geometry, the quality of students learning geometric material and the high dynamics of indicators of the level of formation of students methodological knowledge are due to the implementation of the author's methodology.

УДК 37.036.5:78 – 053.13

Н. И. Гурбо

*магистр пед. наук,
учитель по классу виолончели I категории
Солигорской детской школы искусств
e-mail: Natalia.gurbo@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОПЕДЕВТИКИ РАННЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Рассматривается происхождение и характеристика термина «пропедевтика» в области методологического, философского, медицинского, психологического и педагогического знания. Проанализированы сущность философской категории «развитие» и теоретико-методологические основания, которые выражены в антропологическом, аксиологическом, личностно ориентированном и деятельностном подходах. Выявлена методология пропедевтики раннего музыкального развития ребенка, которая отображена в идеях пренатальной культуры, концепциях эмбрионального сознания, теориях о влиянии эмоционального фона матери на ребенка в пренатальный период, учениях о пренатальных обычаях и традициях, положениях педагогической антропологии об онтогенетическом развитии личности, закономерностях ранней социализации ребенка, эмоциональных началах отношений, ценностей и норм, идеях материнства как музыкально-педагогического феномена, положениях раннего музыкального развития ребенка. Дается научное обоснование дефиниции «пропедевтика раннего музыкального развития ребенка» и анализируется роль пропедевтики раннего музыкального развития ребенка в нейрогенезе и влиянии на формирование его психосоматики.

Введение

Современному научному миру известны различные толкования понятия «пропедевтика», которые следует тщательно рассмотреть для полного представления. Философский словарь терминов трактует его как введение в какую-нибудь науку, предварительный курс, систематически изложенный в сжатой, элементарной форме [1]. Толковый словарь русского языка определяет пропедевтику как введение в какую-либо науку, сообщение предварительных знаний о чем-либо [2]. В новейшем философском словаре пропедевтика (греч. 'предваряю') – это сокращенное изложение какой-либо науки в систематизированном виде, т. е. подготовительный, вводный курс в какую-либо науку, предшествующий более глубокому изучению соответствующей дисциплины (А. Н. Шуман) [3]. Философский энциклопедический словарь трактует пропедевтику (от греч. 'предварительно обучаю, подготавливаю') как подготовительные занятия, введение в науку. Как жанр философской литературы пропедевтика представляет собой вводный материал, элементарно, систематически и кратко излагающий учение [4]. Музыкально-педагогический словарь дает определение пропедевтике как вводному элементу, этапу, разделу чего-либо [5].

Понятием «пропедевтика» (греч. *propaideia* – *pro* + *paideia* 'воспитание детей') [6] древние греки обозначали процесс воспитания, направленный на формирование и развитие гармоничной личности. Сократ трактовал пропедевтику как совокупность образования и воспитания, которые объединены на базе нравственных ценностей, что призвано развивать врожденный потенциал человека. Приставка «про» переводилась как 'предварительно', что выражено в определении понятия «пропедевтика» как предварительного обучения, введения в какую-либо деятельность.

Научный руководитель – Е. С. Полякова, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музыкально-педагогического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

В философских трудах изначально понятие «пропедевтика» упоминалось и трактовалось как введение в образовательный процесс, подготавливающий к усвоению знаний. Аристотель считал, что «всякое изучение происходит через предварительное знание всех исходных данных... и они должны быть нам понятны заранее» [7]. Именно Аристотель впервые обосновал необходимость пропедевтики для сферы образования. В первой половине XIX в. И. Кант рассматривал «пропедевтику всякой философии» в эстетике. По его мнению, «в пропедевтике главное – правильное понимание и применение основного круга понятий и категорий той или иной науки» [8], а Г. Ф. Гегель впервые заговорил о необходимости включения пропедевтического обучения в систему общего образования, что также свидетельствует об этапе предвосхищающего основного действия.

В педагогике первым воплотил пропедевтические идеи Я. А. Коменский, который создал подготовительную ступень к обучению. К. Д. Ушинский считал необходимым введение двухлетнего пропедевтического обучения, обеспечивающего, по его мнению, психолого-педагогическую готовность ребенка к обучению [9]. С. И. Гессен разрабатывал пропедевтическое обучение в курсе истории, где главной идеей выступала организация обучения, в которой реализовывались образовательные, развивающие, формирующие мировоззрение задачи. Следует отметить, что выдающиеся педагоги определяли данный термин как предвосхищающее действие основного направления.

Принимая во внимание этимологию древнегреческого термина «пропедевтика» (*propaideia*), где пропедевтическое обучение базируется на идее пайдеи – «формирование образа личности, максимально полно отражающего потенциалы человека, актуализирующего сущностные свойства личности», а приставка «про» обозначает «движение вперед» и дополняет понятие «пропедевтика» особо важной характеристикой – продвижение личностного развития посредством воспитательного и образовательного процессов [10]. Данная характеристика как нельзя лучше отвечает современным вызовам новой образовательной парадигмы, а пропедевтическое обучение может и должно рассматриваться как процесс, оптимизирующий развитие и образование личности.

Анализ изученных работ показал, что термин «пропедевтика» используется в медицине, педагогике, психологии и относится к предвосхищающему этапу основной деятельности. Разрабатывая термин «пропедевтика раннего музыкального развития ребенка», мы опирались на гл. 18 ст. № 141 «Система дошкольного образования» Кодекса Республики Беларусь об образовании, где определяется ранний возраст ребенка как период с двух месяцев до трех лет жизни [11]. Современный научный мир признает, что процесс развития и воспитания личности ребенка начинается с пренатального периода, выделяются также специальные образовательные направления, которые нацелены на этот этап развития ребенка. Таким образом, формулируя дефиницию понятия «пропедевтика раннего музыкального развития ребенка», мы рассматривали пренатальный период развития ребенка как этап, предвосхищающий период раннего развития. Мы считаем уместным рассматривать пренатальное развитие ребенка как пропедевтику раннего музыкального развития, которому даем следующее определение: *предельно раннее природосообразное включение пренейта и будущей матери в музыкально-развивающую поликультурную среду на основе актуализации различных видов музыкально-художественной (эстетической) деятельности.*

Теоретико-методологические основания пропедевтики раннего музыкального развития ребенка

Целью пропедевтики раннего музыкального развития ребенка является более полное раскрытие общих и музыкальных способностей и задатков, заложенных в каждом человеке. Именно поэтому пропедевтика раннего музыкального развития опирается на фундаментальную категорию в философии и методологии – «развитие». Проанали-

зировав философские направления от античности до современности, мы можем сделать вывод, что основной чертой философской категории «развитие» является процесс движения от низшего к высшему [12], что и осуществляется в течение пренатального периода и периода новорожденности, а также во всех последующих периодах онтогенеза каждого человека на физиологическом и психоэмоциональном уровне.

Рассмотрев сущность философской категории «развитие», можно констатировать: определяющими для личностного развития человека являются внутренние факторы. Как биосоциокультурное существо человек в своем развитии проходит ряд периодов, где пренатальный период – наиболее важный в обретении ребенком человеческих характеристик (эмоций, интеллектуальных и поведенческих реакций, задатков, способностей, слухового восприятия, способов мышления и действия и т. д.). Опираясь на перечисленные категории человеческих характеристик, мы выявили, что пропедевтика раннего музыкального развития ребенка базируется на следующих методологических подходах.

1. Деятельностный подход заключается в преобразовании личности в процессе собственной деятельности, которая является основной формой развития личности во всех периодах жизни человека, начиная с пропедевтического этапа. Разработанные пренатальные программы и методики направлены на активное деятельностное участие каждой будущей матери путем ее свободной самореализации в музыкальном процессе обучения [13].

2. Личностно ориентированный подход выражен в индивидуально-творческом развитии личности на всех этапах онтогенеза за счет специально организованной среды. Специально-организованная среда, в свою очередь, должна опираться на личные предпочтения будущей матери, ведь именно они способствуют природному гармоничному становлению личности. На пропедевтическом этапе личностно ориентированный подход осуществляется через особенности музыкально-педагогического сопровождения будущей матери: выбор музыкальных стилей и композиций для музыкальных прослушиваний, создание музыкально-шумового инструмента для музицирования, составление музыкального расписания, выполнение определенных дыхательных упражнений и физвокализмов и т. д. [13].

3. Антропологический подход ориентирован на совершенствование физической и духовно-эмоциональной сфер человека, что особенно характерно для пренатального этапа развития. Данный период онтогенеза является фундаментальным для закладки нейрогенеза, т. к. зависит от работы нейронов головного мозга и объема серого вещества. В свою очередь, от качества нейрогенеза будет зависеть духовно-интеллектуальная сфера, влияющая на совершенствование личности через эмоциональную составляющую. Большее воздействие на эмоциональную сферу подвластно музыкальному искусству, т. к. именно музыка обладает широким спектром функциональности, благодаря чему и способна оказывать как благоприятные, так и негативные воздействия на духовно-интеллектуальную сферу [14].

4. Аксиологический подход опирается на учение о человеческих ценностях и ценностных структурах мира, которые оказывают влияние на совершенствование духовно-физических качеств человека через лучшие образцы своей народности и мировой культуры в искусстве. Культурно-архаическая среда (в частности, музыкальная среда) позволяет широко воздействовать на становление и самореализацию личности, т. к. способна передаваться на генетическом уровне по ДНК [15].

Проведенный анализ современных исследований онтогенетического развития личности, раннего и пренатального музыкального развития ребенка, пренатальных программ и методик, идей материнства как музыкально-педагогического феномена позво-

лили нам определить следующие методологические предпосылки пропедевтики раннего музыкального развития ребенка.

1. Идеи пренатальной культуры опираются на воспитание ребенка через будущую мать для полного раскрытия природного потенциала каждого человека в процессе планирования семьи, беременности, рождения ребенка, в период новорожденности. Особо хотим отметить, что пренатальная культура заключается в том, что в течение всего пропедевтического этапа ребенок рассматривается не как биологический организм, а как личность с духовно-эмоциональной составляющей, которая позволяет осуществлять связь между матерью и ребенком на протяжении всей его пренатальной жизни [16–18];

2. Концепции эмбрионального сознания рассматривают возможность влияния на физические, интеллектуальные, музыкальные способности на клеточном уровне путем импринтинга музыкальной информации. Первичное запечатление музыкальной информации способствует формированию сознания на клеточном уровне и оказывает влияние на формирование эстетического вкуса, которое осуществляется за счет регулярных и систематических звуковых насыщений музыкально-тембральными вибрациями, что способствует активизации функций памяти – запоминания и узнавания [19–22].

3. Существуют также теории о влиянии эмоционального фона будущей матери на ребенка в пренатальный период, реализованном через функции и механизмы музыкального искусства [23–25]. Нами определены социальный и психологический блоки музыкального искусства. К социальному блоку мы относим следующие функции музыкального искусства: развивающую – насыщение пренатального периода специальной средой, развивающей нейрогенез; образовательную – обучение пренейта путем опосредованного и непосредственного воздействия на эмоции и слух специально организованной и систематизированной музыкальной информацией, воздействие на формирование соматической и духовно-психической систем; коммуникативную – взаимоотношение матери и ребенка. Психологический блок определен стимулирующей функцией воздействия на интеллектуальные способности; коррекционно-терапевтической функцией воздействия на работу процессов жизнедеятельности; двигательной функцией с механизмом физиологического воздействия музыки на нервную систему и мускулатуру ребенка; волевой функцией с воздействием на эмоционально-психическое состояние беременной женщины на всех этапах пренатального периода развития ребенка.

4. Пренатальные обычаи и традиции, основанные на создании необходимых условий для будущей матери и ребенка, существуют со времен Древнего Китая, Древнего Египта и Древней Руси и включают программу «внутриутробного пестования» [26; 27]. На базе пренатальных обычаев и традиций нами разработаны следующие условия, детерминирующие пропедевтику раннего музыкального развития ребенка: внимание к онтогенетическому развитию личности; ранняя социализация; опора на эмоциональные начала отношений, ценностей и норм.

5. Положения педагогической антропологии об онтогенетическом развитии личности включают естественные факторы развития ребенка в пренатальном и постнатальных периодах, которые поддерживаются специально организованной музыкальной средой. Педагогическая антропология признает развитие через совершенствование свойств духовной и физической сфер, которые особенно ярко проявляются на первых периодах онтогенеза, а музыкальная среда оказывает наиболее благоприятное воздействие на все сферы жизнедеятельности личности [24].

6. Идеи материнства как музыкально-педагогического феномена определяются в эмоциональном воздействии на будущую мать и ее ребенка при помощи методов музыкотерапии (пение, игра на детском музыкальном инструменте, активное слушание), которые используются для стабилизации эмоционально-чувственной сферы через вос-

полнение эстетической потребности будущей матери. Тембры музыкальных инструментов влияют на гармоничное формирование организма пренейта и стимуляцию его мозга [13].

7. Положения раннего музыкального развития ребенка опираются на позиции пренатальной музыкальной педагогики, где будущая мама и ее ребенок определяются как единая неделимая система, для которой характерны определенные методы обеспечения гармоничного родительства и эффективного развития музыкальных способностей ребенка [28–30].

Современная наука констатирует, что для полноценного развития человека особенно важным является пренатальный период, т. к. на данном этапе происходит закладка психофизиологической основы личности ребенка, влияющей на психосоматическое развитие. Мировое научное сообщество придерживается позиции, что игнорировать пренатальное развитие ребенка – значит пренебрегать более полным раскрытием физических, интеллектуальных, творческих способностей, заложенных в нем. Особое значение имеют исследования ученых второй половины XX в. А. Бертин, Т. Верни, М. Е. Комовой, М. Л. Лазарева, Д. Чемберлен и др., которые придерживаются позиции, что ребенок в пренатальном периоде способен обучаться путем опосредованного и непосредственного воздействия [16; 18–20]. Т. Верни подчеркивал: «Плод видит, слышит, ощущает вкус, приобретает опыт и даже обучается *in utero*» [20, с. 5].

Биологическая основа умственных способностей человека определяется количеством клеток головного мозга (нейронов) и связей между ними (синапсов), а также скоростью работы синапсов. Мозг ребенка в утробе матери содержит в 2–3 раза больше нейронов, чем у взрослого человека. Однако ближе к концу беременности 40–75 % из них погибают. Некоторые из них уже выполнили свою функцию и больше не нужны, а остальные отмирают, оказываясь невостребованными и изолированными (Т. Верни, М. Л. Лазарев, А. Томатис, Д. Чемберлен) [16; 18–20]. В процессе избыточного образования синапсов у плода и последующего удаления неиспользованных создаются нервные пути, которые определяют личность ребенка и его человеческий потенциал. Пропедевтика раннего музыкального развития направлена на способность создания дополнительных связей между нейронами в коре головного мозга.

Особенность музыкального искусства заключается в том, что его воздействие происходит как опосредованно, так и непосредственно через музыкально-психотерапевтические и личностно ориентированные методы, обеспечивающие влияние на духовно-эмоциональную связь матери и ребенка в пренатальный период. Данный процесс осуществляется за счет вибрационной природы, частоты и амплитуды музыкальных звуков; происходит передача информации на клеточном уровне (Н. Д. Подобед, А. Г. Юсфин) [22; 31] за счет ритмической и эмоциональной структуры музыки, что непосредственно запоминается в пренатальный период ребенком.

Известные в мире пропедевтические методики Б. Логана «BabyPlus», М. Л. Лазарева «Сонатал», Ф. Шеппарда «Развивающая музыка», Мишеля Одена «Возрожденные роды», Ван де Кар «Пренатальный университет», Дона Дж. Кэмпбелла «Моцарт-эффект» и др. создают активную звуковую среду, которая стимулирует развитие мозга ребенка и его нервной системы в целом, что является ценностью для развития человеческого общества. Ребенок в процессе внутриутробного развития может начать узнавать и реагировать на звуки уже с 22–26 недели беременности, что связано с появлением прочной связи между органами слуха и мозгом (Т. Верни, А. Томатис, К. Циммер) [20; 32; 33]. С опорой на эти факты можно говорить о ценности пропедевтики раннего развития ребенка, где используются специальные программы, а информация подается в системе, пренатальное воспитание является не однократным действием, а процессом, что, соответственно, предполагает определенный результат [34].

В ходе исследования нами было выявлено, что музыкальное направление в пренатальной педагогике не отражено ни одним из ученых как самостоятельное направление. Пропедевтические и методологические аспекты позволили нам наиболее полно и емко раскрыть его необходимость. Поэтому нами было впервые определено и сформулировано данное направление как музыкальная пренатальная педагогика, которую мы трактуем как новое направление педагогики, обеспечивающее музыкально-эмоциональное развитие пренейта путем формирования слухового импринтинга, музыкального слуха и восприятия, осуществляемого через функции и механизмы воздействия музыкального искусства на первичные эмоциональные реакции в течение всего пренатального периода ребенка. Таким образом, музыкальная пренатальная педагогика является пропедевтикой раннего музыкального развития ребенка.

Заключение

Целью пропедевтики раннего музыкального развития ребенка является создание внешних стимулов в дородовой среде, т. к. клетки мозга получают возможность быть задействованными активнее и в большем объеме, что ведет к сохранению и образованию большего количества связей, которые в последующих периодах онтогенеза закрепляются в структуре нервной системы. Пропедевтическое музыкальное развитие способствует более полному задействованию и раскрытию потенциала мозга каждого ребенка. Этот процесс закладывает необходимый фундамент, на котором будет строиться все его дальнейшее развитие и обучение. Музыкальное искусство обладает физической характеристикой за счет вибрационной природы, частоты и амплитуды музыкальных звуков, посредством чего осуществляется передача информации на клеточном уровне, которая позволяет организовать развитие ребенка в пренатальный период онтогенеза. Сама же пропедевтика раннего музыкального развития ребенка осуществляется параллельно его внутриутробному развитию на уровнях эмоционального и слухового воздействия путем запечатления первичного восприятия музыкальной информации (Н. В. Белова, Р. Рубина, А. Г. Юсфин и др.), которая подается в системе через функции и механизмы музыкального искусства. Рассмотренные теоретико-методологические подходы и концепции пропедевтики раннего музыкального развития ребенка дают возможность считать пропедевтику раннего развития ребенка обоснованным направлением предельно раннего музыкального развития человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В. Г. Кузнецова. – М. : ИНФРА-М, 2009. – XVI. – 731 с.
2. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. проф. Д. Ушакова. – М. : ТЕРРА, 1996. – Т. 3. – С. 478.
3. Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Интерпрессервис : Кн. Дом, 2001. – 1279 с.
4. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичев [и др.]. – М. : Совет. Энцикл., 1983. – С. 540.
5. Глазырина, Л. Д. Музыкально-педагогический словарь / Л. Д. Глазырина, Е. С. Полякова. – Минск : Беларус. навука, 2017. – 363 с.
6. Микешина, Л. А. Пайдейя / Л. А. Микешина // Глобалистика : энциклопедия. – М. : Радуга, 2003. – С. 773–775.
7. Аристотель. Метафизика / Аристотель. – М. : Эксмо, 2006. – 608 с.
8. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – М. : Эксмо, 2006. – 707 с.

9. Ушинский, К. Д. Методика начального обучения / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. : в 2 т. – М., 1954. – Т. 2 : Вопросы обучения. – С. 6.
10. Дмитриева, Е. А. Образовательная культура: искусство пайдеи и герменевтика : дис. ... канд. культурологии / Е. А. Дмитриева. – Нижневартовск, 2009. – 163 л.
11. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 18.07.2017 г. // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2017.
12. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
13. Гурбо, Н. И. Особенности музыкального сопровождения будущей матери как проблема современной педагогики [Электронный ресурс] / Н. И. Гурбо // Материалы Междунар. науч. форума «Образование. Наука. Культура» (21 нояб. 2018 г.) : сб. науч. ст. / под общ. ред. Б. В. Илькевича ; отв. ред. Н. В. Осипова. – Гжель : ГГУ, 2019. – С. 240–243.
14. Баттачарджи, Ю. Детский мозг / Ю. Баттачарджи // National Geographic. – 2015. – № 136. – С. 70–86.
15. Курганова, Л. В. Традиции воспитания детей у русских крестьян конца XIX – начала XX в. [Электронный ресурс] / Л. В. Курганова. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/blog/traditsii-vospitaniia-dietiei-u-russkikh-kriestian.html>. – Дата доступа: 07.11.2017.
16. Бертин, А. Воспитание в утробе матери, или Рассказ об упущенных возможностях / А. Бертин. – СПб. : Жизнь, 1992. – 45 с.
17. Гительсон, Н. А. Закономерность интеграции психологии, педагогики и достижений культуры в пре- и перинатальном воспитании / Н. А. Гительсон // Пренатальная психология и медицина : сб. материалов конф. – СПб. : МИПУ, 2001. – С. 250–251.
18. Чичерина, Н. А. Воспитание до рождения. Книга о пренатальном воспитании будущих и настоящих родителей / Н. А. Чичерина. – М. : Академия, 2005. – 110 с.
19. Чемберлен, Д. Разум вашего новорожденного ребенка : пер. с англ. / Д. Чемберлен ; под ред. проф. Г. И. Брехмана. – М. : Класс, 2005. – 210 с.
20. Верни, Т. Рождение и насилие / Т. Верни // Феномен насилия (от домашнего до глобального): взгляд с позиции пренатальной и перинатальной психологии и медицины / под ред. Г. И. Брехмана и П. Г. Федор-Фрайберга. – СПб., 2005. – 349 с.
21. Грофф, С. За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденции в психотерапии : пер. с англ. / С. Грофф. – М. : Соцветие, 1992. – 336 с.
22. Юсфин, А. Г. Музыкальное воспитание в перинатальном периоде: проблемы начала / А. Г. Юсфин // Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода / сост. А. Н. Васина. – М. : УРАО, 2005. – С. 176–185.
23. Белова, Н. В. Влияние эмоционального фона на течение беременности / Н. В. Белова // Репродуктивное здоровье общества : сб. науч. тр. чл. Рос. ассоц. перинатал. психологии и медицины. – СПб., 2006. – С. 119–122.
24. Лазарев, М. Л. Сонатал. Школа дородовой педагогики / М. Л. Лазарев. – М., 1993. – 67 с.
25. Толчинская, Е. А. Музыкальная терапия беременных женщин и младенцев / Е. А. Толчинская // Психология XXI века : материалы Междунар. межвуз. конф. студентов, аспирантов и молодых специалистов. – СПб. : СПбГУ, 2005. – С. 247.
26. Жариков, Ж. В. Отношение к беременной в народной традиции / Ж. В. Жариков. – М., 1995. – 87 с.
27. Цареградская, Ж. В. Ребенок от зачатия до года / Ж. В. Цареградская. – М. : Астрель : АСТ, 2005. – 281 с.

28. Судзуки, С. Воспитание талантов / С. Судзуки ; пер. с англ. С. Э. Борович. – Минск : Попурри, 2011. – 192 с.
29. Лазарев, М. Л. Музыкальный интеллект как основа модели гармонизации развития ребенка на разных стадиях детского онтогенеза, включая пренатальный возраст / М. Л. Лазарев // Вестн. МГУКИ. – 2012. – № 4 (48). – С. 158–163.
30. Гурбо, Н. И. Развитие ребенка с пренатального периода и в период младенчества средствами музыкального искусства / Н. И. Гурбо // Пралеска. – 2018. – № 3 (319). – С. 7–13.
31. Подобед, Н. Д. Внутриутробное воспитание плода / Н. Д. Подобед // Перинатальная психология и акушерство : учеб. пособие / под ред. Н. А. Жаркина. – Волгоград : ВМА, 2001. – 264 с.
32. Томатис, А. Почему Моцарт? [Электронный ресурс] / А. Томатис. – Режим доступа: <http://tomatis.gospartner.com/book.pdf>. – Дата доступа: 28.06.2017.
33. Циммер, К. Жизнь до рождения [Электронный ресурс] / К. Циммер. – Режим доступа: <http://padaread.com/?book=11591>. – Дата доступа: 10.11.2017.
34. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский ; РАО, Ин-т теории образования и педагогики. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 18.11.2019

Gurbo N. I. Methodological Study of Propaedeutics of Early Musical Development of the Child by Means of Musical Art

The article discusses the origin and characteristics of the term «propaedeutics» in the field of methodological, philosophical, medical, psychological and pedagogical knowledge. The essence of the philosophical category «development» and theoretical and methodological grounds, which are expressed in anthropological, cultural, personality-oriented and activity approaches, are analyzed. The methodology of propaedeutics of early musical development of the child is shown in the form of prenatal culture, concepts of embryonic consciousness, theories about the influence of the emotional background of the mother on the child in the prenatal period and pregnancy in general, the teachings of prenatal customs and traditions, the provisions of pedagogical anthropology about the ontogenetic development of personality, the laws of early socialization of the child, emotional principles of relations, values and norms, the ideas of motherhood as a musical and pedagogical phenomenon, the provisions of early musical development of the child. The author gives a scientific substantiation of the definition of the concept «propaedeutics of early musical development of a child» and analyzes the role of propaedeutics of early musical development of a child in neurogenesis and its influence on the formation of psychosomatics.

УДК159.923.2:378.4.146

Л. Э. Кевляк-Домбровская

*аспирант 4-го года обучения каф. педагогики и социальной работы
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы
e-mail: lucynko@mail.ru*

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ УЧЕНИЯ И ПРОЦЕССА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ

Деятельность субъектов в образовательном процессе заключается в решении учебных задач при помощи учебных действий, что приводит к реализации образовательных целей. Актуальность статьи обусловлена тем, что на всех этапах образовательного процесса его составляющей являются психологические детерминанты и предпосылки обучающегося (самооценка, мотивация, самоэффективность, саморегуляция и ряд других), которые оказывают непосредственное влияние на процесс учения. Акцентирование внимания преподавателя и обучающегося на эти детерминанты, создание условий и возможностей для их осознания и диагностики позволяют эффективно организовать образовательный процесс.

Введение

Деятельность личности, направленная на достижение успеха, является непременным условием ее развития. Изучая личностное развитие и становление человека, следует рассматривать не только его успешность в определенных видах деятельности. В научных отраслях выделяют коммуникативную, социальную, учебную, профессиональную и другие виды успешности. В практике научных исследований используется также комплексное понятие – личностная и даже жизненная успешность.

Понятие «успешность» в общей психологии рассматривается «как особое эмоциональное состояние удовлетворения от достигнутых результатов, которые либо совпали с поставленными целями и задачами, либо превзошли их» [1, с. 438]. Трактовка понятия включает в себя два вектора – эмоциональный и когнитивный. Первый соответствует переживаниям личностью удовлетворения от полученных результатов, второй предполагает осознание и понимание своего успеха.

В социальной психологии чаще всего «успешность» понимается как объективное оценивание результатов деятельности других людей, а также субъективное оценивание собственных достижений в сравнении с общепринятыми в обществе нормативными требованиями. «Успешность» в социально-психологическом плане детерминирована умением и способностью личности взаимодействовать с другими людьми в совместной с ними деятельности. Это умение реализуется в социально-психологической компетентности или социальном интеллекте, который, в трактовке О. В. Луновой, проявляется в адаптивном поведении личности, что способствует эффективности и успешности взаимодействия в социуме для достижения поставленных целей [2].

В педагогической трактовке успешность имеет в большей степени результативную направленность, определяя эффективность и качество основного дидактического процесса – процесса обучения, характеризует результативность обучения и отношение к достигнутым результатам.

По мнению О. В. Бириной [1], успешность обучения представлена интегральным показателем соотношения учебной успешности обучаемого и педагогической успешности педагога. Таким способом автор указывает на равнозначность и взаимовлияние субъектов – участников педагогического процесса.

Научный руководитель – В. П. Тарантей, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы Гродненского государственного университета имени Я. Купалы

В высшей школе целесообразнее рассматривать академическую успешность, которая, как считает М. Р. Шабалина, выступает и педагогической категорией и интегральным образованием дидактического процесса, проявляясь на трех уровнях.

На *деятельностно-практическом* уровне академическая успешность непосредственно связана с собственно дидактическим процессом – целями обучения и их эффективной реализацией.

На *психологическом* уровне она представлена субъективной удовлетворенностью личности целостным дидактическим процессом и его результатами, а также результативностью и эффективностью способов достижения учебных целей. Одновременно он включает в себя перечень предпосылок, имеющих непосредственное влияние на эффективность образовательного процесса и обуславливающих академическую успешность. Это интеллект, индивидуальный стиль деятельности, мотивация, самооценка и волевые качества личности, такие как целеустремленность, инициативность, настойчивость, ответственность, дисциплинированность и организованность.

Ментально-аксиологический уровень реализуется в процессе осознания и выбора нравственных путей достижения успеха [3, с. 42].

Принимая во внимание обширный перечень психологических детерминант учебной успешности, имеет смысл среди них выделить те, которые максимально отвечают этапам образовательного процесса, и диагностировать их уровень и степень развития. В последующем это позволит, при соответствующем воздействии на них, оказывать влияние на успешность обучения.

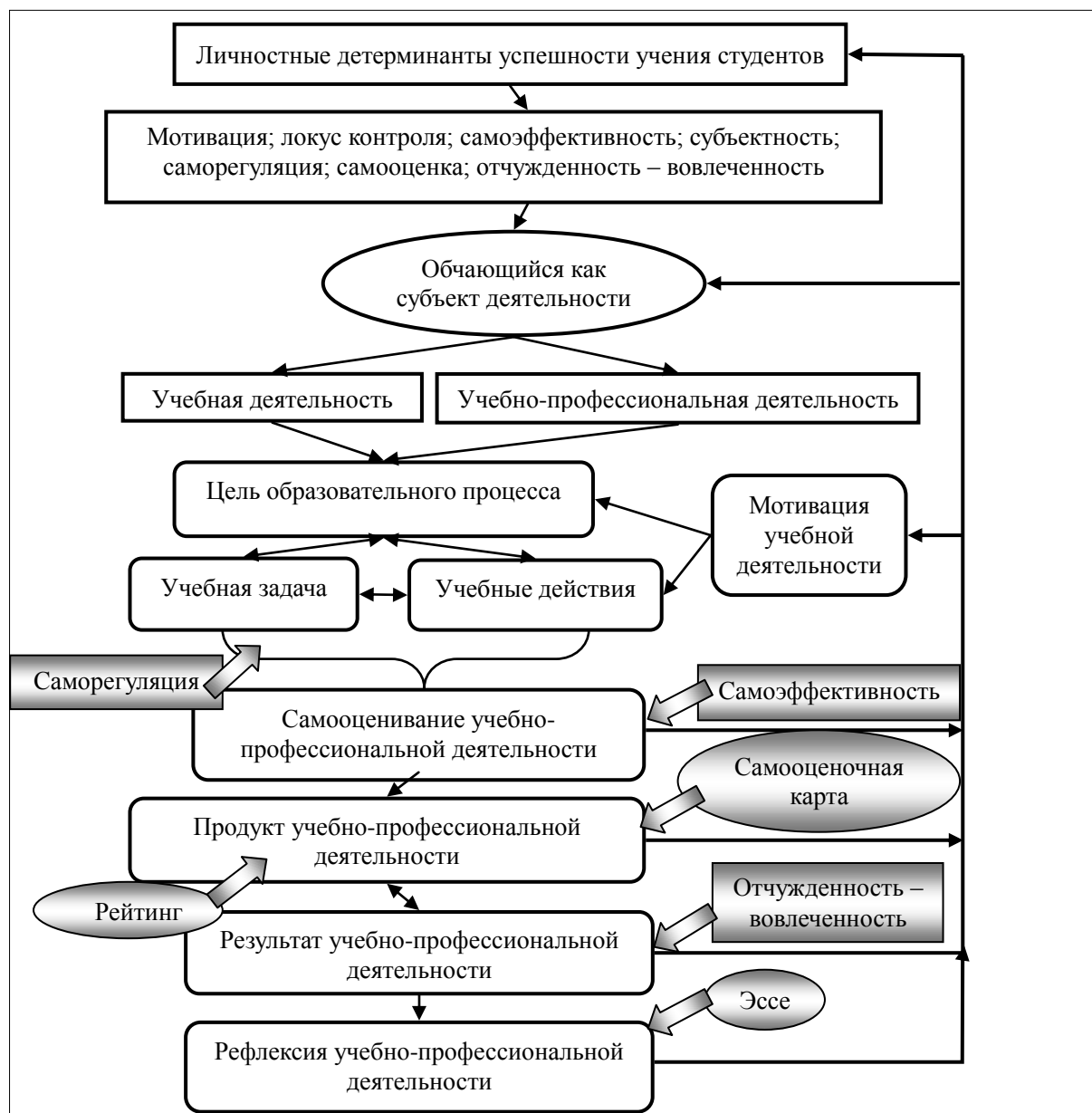
Диагностика детерминант успешности образовательного процесса

Преподавание дисциплин гуманитарного цикла позволяет выделить ряд личностных предпосылок, предопределяющих эффективность образовательного процесса. На этапе реализации целей образовательного процесса к ним относится саморегуляция учебной деятельности, в процессе оценивания – личностная самоэффективность, отчужденность или вовлеченность в учебную деятельность и ее результаты. Кроме указанных внутренне обусловленных свойств на эффективность учения оказывают влияние внешне обусловленные, организованные преподавателем формы замера результативности образовательного процесса – рейтинг, самооценочная карта студента и эссе. Интеграция и учет вышеперечисленных личностных свойств и форм замера в процессе организации учебной деятельности позволяет создать экспериментальную модель диагностики личностных детерминант успешности образовательного процесса, представленную на рисунке 1.

Разрешение учебной задачи с помощью учебных действий приводит к реализации целей образовательного процесса. Изучить степень включенности обучающегося в образовательный процесс и его проявляемую активность в решении учебной задачи и реализации учебных действий возможно через изучение и определение качественной характеристики, которой является саморегуляция поведения и деятельности.

Стиль саморегуляции, по мнению В. И. Моросановой, проявляется не только в планировании и программировании достижения целей, но и в учете сопутствующих значимых внешних и внутренних условий, обуславливающих процесс достижения поставленных целей, оценку достигнутых результатов и коррекции собственной активности для достижения субъективно приемлемых результатов [4]. Методика, предложенная В. И. Моросановой, позволяет исследовать индивидуальные особенности саморегуляции поведения, такие как *целеполагание, планирование и программирование деятельности, а также контроль и оценка* результатов деятельности и решения о *необходимой коррекции*. Наряду с этими особенностями исследуется *гибкость и самостоятельность* как качественные характеристики субъектности личности [4, с. 137].

Изучение саморегуляции деятельности личности, по мнению П. Р. Галузо, основано на личностно-деятельностном, мотивационном, структурно-функциональном, стилевом, типологическом и смысловом подходах [5, с. 8–21].



Примечание – – диагностический замер, – измеряемый признак, – форма замера.

Рисунок 1. – Методы диагностики личностных детерминант успешности образовательного процесса

В рамках личностно-деятельностного подхода саморегуляция имеет две направленности – учебно ориентированную и социально ориентированную. Первая направленность предусматривает нацеленность на учебную деятельность, высокие способности к ней и несформированные компетенции коллективной работы. Вторая направленность включает в себя достаточно эффективную адаптацию к изменяющимся условиям, активную коммуникативно-эмоциональную сферу личности. При такой направ-

ленности обучающийся получает удовлетворение от процесса учебы, имеет возможность приобретать опыт сотрудничества, общения и познания [5, с. 8].

Мотивационный подход отводит доминирующую роль в регуляции учебной деятельности мотивационному компоненту, который является ведущим личностным образованием. Осознанная саморегуляция в рамках структурно-функционального подхода реализуется следующими процессами: 1) планирование цели деятельности; 2) значимые условия деятельности, базирующиеся на информации о внешних и внутренних условиях; 3) программа исполнительских действий – конкретный алгоритм действий и определения путей достижения намеченной цели; 4) система субъективных критериев достижения целей [5, с. 12].

В стилевой концепции саморегуляции за основу взяты следующие регуляторные процессы: 1) индивидуальные особенности планирования целей; 2) особенности моделирования; 3) особенности программирования; 4) особенности контроля, оценивания и коррекции активности [5, с. 14].

Типологический подход к осознанной саморегуляции учебной деятельности обозначает изучение наличия у обучающегося эффективной личностной самостоятельности, под которой понимается комплекс личностных качеств: собранность, уверенность в себе и результатах выполненной работы, ответственность, самоконтроль, переключаемость с одного задания на другое, способность оценивать внешние и внутренние предпосылки и условия деятельности [5, с. 16].

В основе смыслового подхода находится утверждение о том, что «смысловая регуляция составляет “функциональное ядро” всей системы осознанной саморегуляции, которое определяет, модулирует, стабилизирует и интегрирует все ее функциональные звенья и компоненты» [5, с. 21].

Исследование саморегуляции возможно при помощи опросника «Осознанной регуляции учебной деятельности студента» (ОРУДС). Он предполагает определение степени выраженности общего уровня регуляции учебной деятельности и таких показателей осознанной саморегуляции, как понимание жизненного смысла учебной деятельности, процессуальные характеристики (целеполагание, моделирование, прогнозирование, планирование, контроль, оценка результатов, коррекция учебной деятельности), принятие решения в процессе учебной деятельности [5, с. 135].

Обе вышеприведенные методики определяют различные составляющие саморегуляции, начиная от процессуальных составляющих и завершая глубинными, смысло-жизненными показателями, описывающими учебную деятельность.

Активное участие обучающегося в контрольно-оценочном блоке предусматривает реализацию процесса самооценивания. Следует отметить, что значимость самооценивания процессуальных и результативных достижений в учебной деятельности незаслуженно занижена, и это необходимо минимизировать. Именно в процессе организации собственной оценочной деятельности формируется познавательная мотивация студентов, что возможно при реализации педагогического обеспечения: формирования навыков самоконтроля и самооценки студентов; интеграции количественной и качественной составляющих оценочной деятельности студентов. В процессе рефлексивной деятельности студентов происходит развитие проектировочной функции оценивания.

Формирование навыков самооценивания реализуется при входной диагностике терминологической и процессуальной осведомленности студентов в оценивании и самооценивании учебных достижений. Уточнение дифференциальных характеристик терминов «оценка» и «отметка», «объективность» и «справедливость оценивания», принципов оценивания и самооценивания в начале изучения дисциплины помогает обучающемуся осознать целостность процесса оценивания результатов образовательного процесса и самостоятельно участвовать в самооценивании.

Замеряемым признаком, обуславливающим самооценивание, бесспорно, является самоэффективность, которая показывает уровень и степень уверенности личности, выполняющей какую-либо деятельность. По мнению А. Бандуры, люди с высокой самоэффективностью более настойчивы и целеустремленны, лучше обучаются, обладают большим самоуважением, устойчивой самооценкой, менее тревожны и менее склонны к депрессиям [6, с. 287]. В теории самоэффективности А. Бандуры существует четыре способа возникновения, развития и поддержания самоэффективности:

- 1) опыт собственных успехов или неудач;
- 2) наблюдения за чужими достижениями;
- 3) вербальные убеждения со стороны значимых людей в личных успехах;
- 4) воспринимаемое собственное состояние [6, с. 306].

В зависимости от источника возникновения эти способы можно подразделить на внешне и внутренне ориентированные. Внешне ориентированные представлены наблюдением за достигнутыми успехами других и вербальным убеждением со стороны значимых людей. Наиболее серьезное влияние на возникновение и поддержание самоэффективности оказывают внутренне ориентированные источники, такие как переживание собственного опыта успехов и неудач в попытке достичь желаемых результатов, а также самовосприятие и самооценка ситуации достигнутого результата.

Уровень самоэффективности повышается в случаях наблюдения успешного решения различного рода задач другими людьми. Например, студенты, которые боятся публичных выступлений, могут изменить прогноз эффективности с «я не могу сделать это» на «возможно, я смогу», тем более если они были свидетелями того, как их одноклассники достаточно успешно принимали участие в групповой дискуссии. В то же время, если человек наблюдает за тем, как другие столь же компетентные люди неоднократно терпят неудачу, несмотря на настойчивые попытки, это может привести к худшему прогнозу собственной способности выполнить подобные действия.

Третий метод, с помощью которого достигается оптимальный уровень самоэффективности, заключается в убеждении человека в том, что он обладает способностями, необходимыми для достижения цели. Однако попытки вербального воздействия в плане изменения самоэффективности чаще всего дают лишь кратковременный эффект. Вербальное воздействие на личность, которая пытается добиться какого-то результата, прежде всего должно находиться в рамках ее реальных способностей и возможностей и соответствовать ее фактическим успехам. А. Бандура предполагает, что сила вербального убеждения ограничивается также осознаваемым статусом и авторитетом убеждающего [6, с. 346].

И, наконец, воспринимаемые индивидом собственные эмоциональные и физиологические состояния оказывают влияние на самоэффективность как позитивным (если воспринимается подъем и жажда деятельности, а также спокойствие), так и негативным (если воспринимается тревога, скованность, страх и заторможенность) образом. Люди с большей вероятностью добиваются успеха, если они не напряжены и эмоционально спокойны. Поскольку суждение о самоэффективности зависит от уровня эмоционального напряжения, испытываемого в стрессовых или угрожающих ситуациях, то любой способ, понижающий это напряжение, повысит прогноз эффективности [3, с. 214].

Для исследования и диагностики самоэффективности целесообразно использование теста определения уровня самоэффективности (Дж. Маддукс, М. Шеер в модификации Л. Бояринцевой под руководством Р. Кричевского) [7, с. 38], позволяющего определить уровень самоэффективности в сфере предметной деятельности и в сфере межличностных отношений. Параметры самоэффективности целесообразнее диагностировать в начале изучения учебной дисциплины и в конце ее изучения. Используя

в образовательном процессе знания об источниках самоэффективности, можно достигнуть ее повышения или стабилизации.

Самооценивание студентом учебной деятельности направлено не только на мотивацию учебной деятельности, но и на итог учебной деятельности, который, согласно И. А. Зимней, представлен двумя компонентами – **продуктом** (усвоенным объемом знаний и возможностью применять их в решении задач) и **результатом** (поведением субъекта, предполагающим сформированную потребность продолжать учебную деятельность или избегать ее) [8, с. 3].

Продукт учебной деятельности оценивается педагогом, но также и самим студентом при помощи самооценочной карты, представленной на рисунке 2. Работа с картой предполагает обязательное самооценивание в конце каждого занятия. Обучающийся самостоятельно оценивает не только степень подготовки к занятию, но и свою активность на занятии, мотивацию деятельности. Кроме этого, оноценивает уровень знаниевой подготовленности, а также самостоятельно определяет предполагаемую отметку.

Ф. И. студента _____, курс __, группа __, факультет _____												
В конце каждого занятия оцените, пожалуйста, себя по 10-балльной системе:												
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Подготовка к занятию												
1. Осознанность цели и задач занятия												
2. Познавательный интерес												
Участие в занятии												
1. Активность, включенность в дискуссии.												
2. Мотивация деятельности	«не хотел, но делал» (А)											
	«не хотел и не участвовал в занятии» (В)											
	«хотел и принимал участие» (С)											
3. Самооценка уровня знаний в ответах												
Итоговый этап												
1. Согласие с оценкой преподавателя												
2. Предполагаемая отметка												

Рисунок 2. – Самооценочная карта студента

В результате выявляется степень отчужденности или вовлеченности в познавательную активность. Феномен отчуждения и связанные с ним состояния (выгорание, цинизм, внешняя мотивация) активно исследовался Е. Н. Осиным [9, с. 79]. В качестве диагностического инструментария для определения этого признака целесообразно использовать опросник «Субъективное отчуждение учебного труда» [5, с. 222; 9, с. 79].

Отчуждение – свойство субъекта деятельности. Применительно к учебной деятельности В. Н. Косырев представляет его как психологическое бегство из нее при невозможности или нежелании физически избежать этой деятельности. Отчуждение выражается через такое отношение к учению, при котором сам учащийся и все участники дидактического процесса как «носители норм, установок и ценностей» являются в представлении учащегося противоположностью его самого. Отчуждение выражается в соответствующих переживаниях и поведении субъекта учебной деятельности [10, с. 224]. Последствия отчуждения учебного труда проявляются в снижении мотивации, преобладании мотивации избегания неудач, снижении самоактуализирующих тенденций, недовольстве собой, утрате субъектности.

Опросник Е. Н. Осина позволяет измерить степень отчужденности или вовлеченности в различных сферах деятельности: учение; университетская жизнь; межлич-

ностные отношения; самоотношение. Он содержит субшкалы, которые делят отчужденность на следующие виды: 1) вегетативность (наиболее тяжелая форма отчужденности как неспособность поверить в истину); 2) бессилие (утрата веры в свои силы и способность влиять на ситуацию); 3) нигилизм (убеждение в отсутствии смысла и концентрация деятельности на утверждении этого убеждения); 4) авантюризм (вовлеченность в опасные виды деятельности из-за бессмысленности повседневной жизни) [10, с. 226]. Оказать влияние со стороны педагога имеет возможность практически при всех видах отчужденности, за исключением первого вида.

С целью непрерывного мониторинга дидактического процесса, стимулирования систематической учебной деятельности обучающегося и перманентного оценивания в дидактическом процессе реализуется рейтинговая система. Она характеризуется комплексным подходом к проектированию, организации и реализации учебной деятельности, проведению контрольных мероприятий и итогового оценивания, которое является интегральным показателем, формируемым на основе полученных результатов текущей аттестации. Причем удельный вес текущих результатов (промежуточных, рубежных) достаточно велик, ибо он может достигать даже 50–60 % от общей итоговой оценки и отметки. Более того, предполагается введение весовых коэффициентов для каждого вида заданий, которые также учитываются в итоговой оценке. В зависимости от способа учета процесса и результатов различают балльно-рейтинговую и модульно-рейтинговую системы. Педагогическое мастерство и опыт преподавателя обосновывают выбор шкал рейтинга, разбивку на теоретические и практические блоки (модули), которые будут в последующем оцениваться [11–14].

Рефлексия учебной деятельности студента выражается в написании эссе. Например, в конце изучения дисциплины предлагается описать личностные достижения в процессе обучения: полноту реализации целеполагания; трудности, возникающие в дидактическом процессе и их способы преодоления; достижения в личностном и учебном плане; эмоциональную составляющую дидактического процесса.

Заключение

Теоретический анализ дефиниций термина «успешность» показал полиуровневость и многоплановость этого понятия, начиная от базового, деятельностно-практического уровня, через психологический, предполагающий собственное осознание удовлетворенности деятельностью, заканчивая поиском, в том числе нравственных, путей достижения успешности.

Проведенный анализ этапности образовательного процесса позволил выделить три наиболее яркие психологические детерминанты обучения, которые непосредственно определяют эффективность деятельности и ее успешность: на этапе решения учебной задачи и реализации учебных действий – саморегуляцию деятельности, на этапе самооценивания – самооффективность, на этапе получения продукта и результата образовательного процесса – отчужденность или вовлеченность в деятельность. Реализация предлагаемых методов диагностики вышеперечисленных психологических детерминант позволит не только осуществить прямые функции оценивания, но и воздействовать на эффективность образовательного процесса. Анализ продукта учебно-профессиональной деятельности и ее рефлексии возможен при дополнительном использовании соответствующих форм их замера: рейтинговой системы, самооценочной карты и написания эссе. Комплексный подход с использованием качественных и количественных методов диагностики личностных детерминант успешности учения и замера результативности учебно-профессиональной деятельности с последующим созданием условий для коррекции полученных результатов позволит вывести успешность образовательного процесса на новый уровень.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бирина, О. В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях [Электронный ресурс] / О. В. Бирина // *Фундам. исслед.* – 2014. – № 8. – С. 438–443. – Режим доступа: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34575>. – Дата доступа: 06.06.2019.
2. Лунева, О. В. Концепция социального интеллекта личности / О. В. Лунева // *Знание. Понимание. Умение.* – 2012. – № 2. – С. 46–51.
3. Шабалина, М. Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Р. Шабалина. – М., 2010. – 215 л.
4. Моросанова, В. И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В. И. Моросанова, Р. Р. Сагиев // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 5. – С. 134–140.
5. Галузо, П. Р. Осознанная саморегуляция учебной деятельности студента : монография / П. Р. Галузо. – Гродно : ГрГУ, 2015. – 138 с.
6. Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control* / A. Bandura. – New York : Worth Publishers, 1997. – 604 p.
7. Психологические практики диагностики и развития самооэффективности студенческой молодежи : учеб. пособие / О. М. Краснорядцева [и др.]. – Томск : Издат. дом ТГУ, 2014. – 274 с.
8. Зимняя, И. А. Учебная деятельность – специфический вид деятельности / И. А. Зимняя // *Инновац. проекты и программы в образовании.* – 2009. – № 6. – С. 3–13.
9. Осин, Е. Н. Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы / Е. Н. Осин // *Культур.-ист. психология.* – 2015. – Т. 11, № 4. – С. 79–88.
10. Косырев, В. Н. Тест-опросник «субъективное отчуждение учебного труда» / В. Н. Косырев // *Вестн. ТГУ. Гуманитар. науки. Педагогика и психология.* – 2011. – № 11 (103). – С. 222–228.
11. Белановская, О. В. Развитие познавательной активности студентов средствами рейтинговой системы / О. В. Белановская, О. А. Лабусова // *Социальная работа с молодежью: социально-педагогические и психологические аспекты : материалы 10-й Междунар. науч.-практ. конф., Омск, апрель 2007 г.* – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2008. – С. 111–115.
12. Михайлов, О. В. «Подводные камни» рейтинговой системы / О. В. Михайлов // *Высш. образование в России.* – 2008. – № 8. – С. 29–34.
13. Сазонов, Б. А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса / Б. А. Сазонов // *Высш. образование в России.* – 2012. – № 6. – С. 29–40.
14. Федоров, Р. Ю. Модель формирующего оценивания в структуре балльно-рейтинговой системы и условия ее реализации в ВУЗе / Р. Ю. Федоров // *Фундам. исслед.* – 2014. – № 11. – С. 40–44.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 02.07.2019

Kevlyak-Dombrowskaya L. E. Methods of Diagnostics of Personal Determinants of Teaching and Measurement of Learning Success of Students

The activity of subjects in the educational process is aimed to solve educational problems with the help of educational activities, which leads to the implementation of educational goals. The relevance of this article is due to the fact that at all stages of the educational process an integral component is student's background and psychological determinants (e.g. self-esteem, motivation, self-efficacy, self-regulation, etc.) which have a direct impact on the learning process. Focusing the attention of the teacher and the student on these determinants, creating conditions and opportunities for their awareness and diagnosis will help effectively organize the educational process.

УДК 37.013.83

Л. М. Максимук¹, Л. Е. Левонюк²

¹канд. пед. наук, доц., зав. каф. иностранных языков
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
²ст. преподаватель каф. иностранных языков
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: flk@brsu.brest.by

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ В СВЕТЕ ПАРАДИГМЫ «ДИСКУРС – ОБЩЕНИЕ – МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ»

Рассматривается одна из актуальных проблем высшего образования – подготовка специалиста нового поколения. Раскрывается понятие конкурентоспособного специалиста, обладающего профессиональной коммуникативной компетентностью. Особое внимание уделяется необходимости формирования у будущих специалистов иноязычной коммуникативной компетенции в рамках парадигмы «дискурс – общение – межкультурное профессиональное взаимодействие». Подчеркивается возрастающая роль дискурсивной компетенции, которая является неотъемлемой составляющей компетенции коммуникативной и представляет собой знание различных типов дискурсов, правил их построения, а также умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения. Делается вывод, что одним из наиболее значимых компонентов характеристики конкурентоспособного специалиста является готовность к коммуникативной международной деятельности – обладание иноязычной профессиональной коммуникативной компетентностью, в формировании которой ведущую роль играет курс обучения иностранному языку.

Введение

В условиях интенсивно ускоряющихся темпов глобальных изменений, происходящих в обществе и на мировой арене, одной из актуальных проблем, стоящих перед научным и педагогическим сообществом, является концептуальная необходимость формирования специалиста нового поколения. В этой связи требуется мобильная, динамичная и точная переориентация нормативно-параметрических стандартов специалиста как технического, так и гуманитарного профиля [2, с. 21]. Поэтому справедливо возникает вопрос: как сформировать качественно нового специалиста, отвечающего потребностям современного общества? Вполне очевидно, что качественное образование является частью мировой культуры и имеет статус общечеловеческой ценности. На наш взгляд, чем выше качество образования, тем выше показатели всех сфер жизнедеятельности человека. Ведь именно от качества образования зависит интеллектуальное, духовное и культурное состояние общества.

С субъективной точки зрения современное качественное высшее образование дает молодому специалисту абсолютную гарантию успешности. Объективно же успешность каждой отдельной личности общества обеспечивает высокий и качественный уровень жизни общества в целом.

Необходимо отметить, что идея формирования специалиста нового поколения вытекает из Болонской декларации, согласно которой были выработаны совместные принципы европейской сети университетов. В этом плане европейские рамки квалификации высшего образования представляют собой регламентирующий механизм, во многом определяющий социально-экономическое развитие современного общества. Соответственно, не вызывает сомнения тот факт, что в современном сверхдинамичном мире и белорусское высшее образование должно стать более функциональным и опережающим по своей сути, ориентироваться на инновационный научно-технический прогресс и международные образовательные стандарты.

Следует заметить, что поставленные задачи формирования общеевропейского образовательного пространства решаются в контексте компетентностного подхода, который обуславливает оптимальное понимание содержания квалификаций специалистов по уровням профессиональной подготовки. Данный подход предполагает формирование у выпускника вуза совокупности базовых компетенций, определяющих как профессионально ориентированные способности, так и мировоззренческие понятия.

Мы считаем, что уникальность компетентностного подхода заключается в том, что он дает возможность ставить задачи моделирования интегративного процесса обучения. Основой же для моделирования компетентностной характеристики специалиста неязыкового профиля нового поколения может, на наш взгляд, служить определенная целостность инновационно направленных профессионально-деятельностных функций специалиста, анализ которых должен носить комплексный характер.

Профессиональная деятельность современного специалиста предполагает сложное сочетание, бесконечную многогранность и взаимодействие выполняемых функций: информационно-аналитической, диагностической, организационной, коммуникативной и др. Именно поэтому интересы многих исследователей в области методических приемов при формировании профессионалов высшей категории обращаются к синергетической концепции, которая предусматривает моделирование процесса подготовки на принципе междисциплинарной согласованности. Синергетика – термин, предложенный Г. Хакеном, который акцентирует внимание на согласованности взаимодействия частей при образовании структуры как единого целого [12].

Практика показывает, что роль синергетики в образовании многогранна. Речь идет о синергетических подходах к образованию, синергетических способах организации процесса обучения и воспитания, а также об образовании через синергетику путем передачи и распространения взаимосвязанных межпредметных знаний. Указанная концепция предлагает специфические нелинейные подходы к обучению: пробуждающее обучение, обучение как адаптивная модификация, обучение как фазовый переход к непрерывному инновационно ориентированному самообразованию и др. [10, с. 129].

В настоящее время актуализируются теоретические и практические исследования ученых ведущих зарубежных и белорусских вузов, разрабатываются новые интегративные подходы в подготовке кадров. Приоритетной тенденцией образовательной стратегии становится взаимообусловленное многомерное профессионально-личностное формирование выпускника, имеющее собственное синкретическое содержание [3, с. 41].

Иноязычная коммуникативная компетенция в свете парадигмы «дискурс – общение – межкультурное профессиональное взаимодействие»

В разные времена проблема подготовки успешного, высококвалифицированного, всесторонне развитого специалиста рассматривалась с различных точек зрения. В эпоху глобализации, на наш взгляд, она связана прежде всего с инновационной ментальностью научно-технической цивилизации с порождаемыми ею формами осознания глобальной действительности, появлением новых исследовательских ресурсов, необходимостью повышения конкурентоспособности выпускника вуза не только на внутреннем, но и на международном рынке труда. Мы считаем, что в широком смысле понятие «конкурентоспособный специалист», равно как и «компетентный специалист», может рассматриваться в числе факторов, относящихся не только к профессиональной деятельности, но и к целостной, социально-нравственной личности выпускника.

Профессионал должен обладать умениями анализа, опережающего прогнозирования быстро меняющихся мировых процессов и в то же время отличаться высокой эрудированностью, предприимчивостью, мобильностью, способностью принимать самостоятельные ответственные решения в своей профессиональной области, генери-

ровать идеи, преодолевая инерцию мышления, а также обладать потребностью в непрерывном образовании на протяжении всей жизни. Таким образом, оценка компетентности выпускника вуза учитывает когнитивные способности в фундаментальных науках, адекватное понимание социокультурных, морально-нравственных ценностей современного глобализированного общества, а также является показателем уровня подготовки специалиста, его конкурентоспособности.

По нашему мнению, в данном контексте особое внимание должно уделяться качеству коммуникативной деятельности выпускника, сопряженной с иноязычной информацией в самых разнообразных формах ее проявления. От того как организован своевременный обмен научно-технической информацией, представляющей взаимный интерес, зависит однозначность понимания ситуации коллегами, высокая результативность решений профессиональных задач партнерами. Следовательно, в современном глобализированном пространстве международного партнерства и сотрудничества возрастает роль иноязычной коммуникативной компетенции специалиста любого профиля. Поэтому выпускник университета должен обладать способностью как на рецептивном, так и на продуктивном уровнях в образном, графическом, аудиовизуальном формате излагать свои инновационные научные идеи, алгоритмы, концепты на иностранном языке с целью достижения эффективных решений экспрессивными языковыми средствами в ситуациях профессиональной коммуникации.

Очевидно, что коммуникативная компетенция является исключительно важным качеством в характеристике конкурентоспособного специалиста. Коммуникация, в частности межкультурная, является механизмом развития деловых отношений, формой существования этих отношений, представляющая собой не только необходимый, но наиболее существенный социально-психологический аспект любой деятельности. Общение между партнерами выполняет связующую роль, является острой потребностью международного бизнес-взаимодействия, продуктом которого становятся тесные, долгосрочные, устойчивые деловые отношения, удовлетворяющие потребности всех интерактивных сторон.

Коммуникативная профессиональная компетентность предусматривает способность владения сложными коммуникативными навыками иноязычной речи в различных социальных структурах, что предполагает знание социокультурных, экстралингвистических, этических, эстетических, профессиональных, национальных, ментальных и других прикладных аспектов. Коммуникативная деятельность между партнерами может быть официальной и неформальной, индивидуальной и коллективной, что создает необходимость приобретения навыков вербальной и невербальной модели поведения, принятых в различных культурах, осознания национально-специфического предпочтения восприятия системы ценностей, формирования толерантного отношения к иноязычным культурам, религиям [10, с. 130].

Следовательно, иноязычная коммуникативная компетенция требует учета как лингвистического, так и психологического анализа, а также способности к социально-психологическому прогнозированию коммуникативной ситуации. При этом создается множество других метакомпетенций, необходимых для профессиональной, интеллектуальной, а также эмоционально-волевой деятельности специалиста, которые способствуют достижению главной цели коммуникативного процесса – взаимопонимания между деловыми партнерами. Таким образом, достаточный уровень сформированности многогранной коммуникативной компетентности конкурентоспособного специалиста в ситуациях иноязычного общения является исключительно важным моментом успешной деятельности любой развивающейся компании.

В связи со всем вышесказанным возрастает роль дискурсивной компетенции, которая является неотъемлемой составляющей компетенции коммуникативной и пред-

ставляет собой знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения.

В основе дискурсивной компетенции лежит понятие дискурса. Дискурс означает речь, процесс языковой деятельности, способ говорения. Для того чтобы обозначить специфику дискурса и его роль в обучении иноязычному профессиональному общению, необходимо, прежде всего, определиться с пониманием данного явления. Категория дискурса – одна из основополагающих категорий в коммуникативной лингвистике и социальных науках. Важным для понимания концепта «дискурс» является тот факт, что в английском языке слово *discourse* может выступать в роли как существительного, так и глагола. Следовательно, дискурс следует понимать не только как процесс взаимодействия, но и, что не менее важно, как конечный результат мыслительной деятельности и коммуникации. Необходимо отметить, что дискурс представляет собой социальный процесс создания и репродуцирования смыслов. В контексте статьи мы полностью разделяем мнение М. Л. Макарова, который утверждает, что само определение такой категории, как дискурс, уже предполагает некоторую идеологическую ориентацию, собственную точку зрения на изучение языка и языкового сообщения [6, с. 117].

Исследование межкультурного дискурсивного взаимодействия, рассматриваемого как процесс общения между коммуникантами, являющимися носителями разных языковых культур и, как следствие, разных культурных когнитивных моделей, ведется сегодня преимущественно с позиций социопрагматического подхода и представляет собой совершенно новое направление в анализе дискурса. Помимо собственно прагматических концепций, основу этого направления составляет также современный когнитивный подход к рассмотрению взаимоотношений языка и культуры, базирующийся на определении культуры как разделяемого всеми членами социума национального образа жизни.

Изучение дискурсивной деятельности человека в условиях межкультурной коммуникации с когнитивной точки зрения дает возможность описывать структуры репрезентации различных видов культурно обусловленного знания, а также их влияние на языковые стратегии дискурсивной деятельности, характерные для носителей конкретной речевой культуры.

Мы считаем, что подобный подход к рассмотрению дискурса напрямую связан с решением задачи изучения языкового образа мира, поскольку позволяет рассматривать дискурсивную деятельность человека как отражение национальной картины мира в формах его коммуникативного поведения, а используемые в процессе коммуникации языковые средства – как способ выражения системы культурно обусловленных значений, представляющих разделяемые членами социума знания, оценки и ценностные ориентации.

Что касается теории и практики обучения иностранному языку, то здесь важно понимание дискурса как сложного речевого произведения, которое не ограничивается рамками конкретного высказывания, а обладает определенными экстралингвистическими параметрами, такими как коммуникант, реципиент, их личностные и социальные характеристики, другие аспекты социальной ситуации. В зависимости от сферы деятельности можно выделить стереотипный набор речевых действий, типичные ситуации общения, свойственные представителям конкретной профессии.

В процессе обучения устному иноязычному профессиональному общению, изучая особенности дискурса той или иной специальности, анализируя его форму и содержание, мы неизбежно входим в смысловое поле той области знания, из которой взят данный дискурс. Познавая же это специфическое поле, мы начинаем активно использовать характерные для данного дискурса выражения, тем самым приобретая способность взаимодействия в различных ситуациях профессионального общения.

Необходимо отметить, что все дискурсы детерминированы. В каждой определенной сфере профессионального общения осуществляется ориентированный выбор языковых средств, отражающих интенциональные установки коммуникантов [4, с. 57]. Следовательно, формирование иноязычной коммуникативной компетенции выпускников неязыковых вузов необходимо осуществлять в рамках парадигмы «дискурс – общение – межкультурная профессиональная коммуникация».

Современные методы формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего специалиста

Видится целесообразным рассмотреть вопрос организации обучения иноязычному профессиональному общению на основе современных методов преподавания иностранных языков, исходя из парадигмы «дискурс – общение – межкультурная профессиональная коммуникация». Многолетний практический опыт преподавания иностранных языков позволил нам прийти к выводу, что современные методы, используемые в обучении иностранным языкам, должны быть направлены, с одной стороны, на развитие коммуникативных компетенций, а с другой – грамматических компетенций, т. е. на сознательное освоение обучающимися языковой системы изучаемого языка. По нашему мнению, сочетание обозначенных путей позволит студентам совершенствовать морфологические и синтаксические навыки построения высказывания в процессе речевой деятельности на иностранном языке, что в огромной мере будет способствовать достижению основной цели обучения – эффективному профессиональному общению на изучаемом языке.

Безусловно, цель обучения может быть достигнута, если обучающийся имеет желание использовать приобретенные знания и сформированные умения и навыки. Следовательно, педагогу необходимо подобрать те методы обучения иностранному языку, которые будут мотивировать студентов эффективно общаться, учитывая при этом, что овладение иностранным языком будет осуществляться в языковой среде с одновременной опорой на грамматическую систему изучаемого языка.

Толковый словарь терминов методики обучения иностранным языкам определяет метод как конкретные действия и операции преподавателя, цель которых передать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность обучающихся для решения частных задач процесса обучения [4, с. 59], иными словами, это конкретные способы решения учебных задач. В настоящее время в процессе обучения иностранным языкам преподаватели неязыковых вузов широко используют в своей практике такие методы и технологии, как учебный проект, работа с текстом, визуальное сопровождение изучаемого материала, информационно-коммуникационные технологии и многие другие. Остановимся более подробно на некоторых из них.

На наш взгляд, визуальные средства играют важную роль в процессе обучения иностранным языкам. Так, И. П. Павлов в учении о двух сигнальных системах говорит о том, что у человека все явления действительности отражаются в мозге, во-первых, в форме ощущений, представлений, впечатлений (первая сигнальная система, свойственная как человеку, так и животным), во-вторых, в форме особых условных знаков – слов, которые и составляют вторую сигнальную систему действительности, свойственную лишь человеку. Анализ и синтез, осуществляемый корой больших полушарий головного мозга, в связи с наличием второй сигнальной системы касается уже не только отдельных конкретных раздражителей, но и их обобщений, представленных в словах [1, с. 48]. Таким образом, именно слова становятся эквивалентами зрительных, слуховых и иных образов, способствуя возникновению речи и языков.

По мнению психологов, основная часть информации, получаемой человеком в процессе обучения, воспринимается посредством зрения. Языковой материал не явля-

ется исключением, т. к. визуальные средства становятся зрительно-смысловой опорой для введения, активизации и закрепления языковых единиц, являясь связующим звеном между смысловой и звуковой стороной слова [2, с. 39]. Л. С. Крючкова считает, что объяснение нового материала должно базироваться на совместном визуальном чтении текста (печатного или электронного) и на сопровождении этого текста таблицами, рисунками, графиками, фотографиями, презентациями. В такой ситуации иллюстрация играет роль своеобразного «якоря», т. е. своего рода «опорного конспекта», позволяющего воспроизводить как лексику, так и грамматическую структуру предложений [5, с. 216]. По мнению Н. В. Мощинской, работа студента становится более мотивированной, если в одном зрительном поле существуют и текст, и иллюстрация к нему, что создает единое информационное поле изучаемого материала [7, с. 42]. Конечно, перед обучающимися стоит достаточно сложная задача провести параллель между зрительным образом и лексическим материалом. Однако, когда смысловые связи найдены, использованы необходимые лексико-грамматические формы, то можно с уверенностью утверждать, что главная задача решена, т. к. в результате студенты начинают без усилий выстраивать собственное высказывание.

Другим методом, активно применяемым на занятиях по иностранному языку, является учебная проектная деятельность студентов. Согласно положениям Е. С. Полат, метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся (индивидуальную, парную, групповую) в течение определенного отрезка времени [9].

Не являясь в абсолютном смысле слова современным методом (он разработан в первой половине XX в. на основе прагматической педагогики Джона Дьюи), проектная деятельность, однако, становится особенно актуальной в методике преподавания иностранных языков в связи с развитием информационных технологий и широким использованием компьютеров. Использование данного метода предусматривает определенный алгоритм действий, который разрабатывается под непосредственным руководством преподавателя. На первом этапе необходимо сформулировать проблему, над которой и будут работать обучающиеся (мы считаем, что круг проблем необходимо связать с формированием иноязычной профессиональной компетенции студентов), определить, где и как будет осуществляться поиск информации, решить, как будут оформлены конечные результаты (защита презентаций, творческий отчет, диспут, круглый стол и др.). Далее следует сам процесс сбора, систематизации и анализа полученных данных. Заключительный этап включает подведение итогов, оформление результатов, их презентация, рефлексия и выводы.

Т. к. основное назначение учебной проектной деятельности заключается в возможности для обучающихся самостоятельно приобретать знания в процессе решения поставленных перед ними задач, то это означает, что проектная деятельность вырабатывает у студентов умение самостоятельного поиска информации, ее расположения в определенной последовательности, а главное – представление ее в доступном виде, например в виде презентации. А поскольку поиск информации сопровождается работой с иностранными текстами, а следовательно, способствует расширению словарного запаса, углублению знаний грамматической системы языка обучающихся, то подготовка презентации является ничем иным, как подготовкой собственного высказывания.

Проектирование позволяет студентам не просто приобретать знания и опыт исследовательской деятельности, но формировать прочные грамматические и коммуникативные навыки в используемом языке. По мнению Т. А. Шайхуллина, данный метод предполагает не навязывать обучающемуся лингвистическое знание, а помочь ему

родиться и развить его. Процесс обучения языку должен быть процессом его открытия, процессом исследовательским и экспериментальным [11, с. 17].

Следующим методом, широко практикуемым в процессе формирования коммуникативной профессиональной компетенции на занятиях по иностранному языку, является работа с текстом, поскольку текст по-прежнему остается основной единицей информации в процессе обучения, а также обладает познавательной и воспитательной ценностью, содержит большие возможности для работы над языком, служит стимулом для развития речевых умений на изучаемом языке. Главное методическое предназначение текста – быть основой для формирования, развития и совершенствования всех речевых навыков и умений. Возникает вопрос, как организовывать обучение иноязычному профессиональному общению на основе языковых средств текста. Как известно, специальная отраслевая терминология, предназначенная прежде всего для обмена профессиональной информацией, т. е. для профессиональной коммуникации, применяется представителями определенной части общества и имеет прагматическую направленность.

Формирование отраслевой терминологии как совокупности специальных лексических единиц, обозначающих определенные профессиональные понятия, является итогом развития научного знания, интеллектуальной и познавательной деятельности человека, фиксирующей результаты этой деятельности и осуществляющей знакомство с основными понятиями определенной профессиональной отрасли. Поэтому значение слова рассматривается уже не просто как различные внутренние отношения тех или иных элементов в языке, а в связи с процессом познания мира, с мыслительной деятельностью человека и с его познавательными возможностями [3]. В связи с этим при составлении пособий, учебно-методических комплексов и других дидактических разработок для неязыковых вузов необходимо обращать особое внимание на вопросы, связанные с интенсификацией процесса обучения именно профессиональной терминологии.

Мы полагаем, что необходимо четко сформулировать основные требования к текстам, с которыми работают студенты самостоятельно и на занятиях по иностранному языку, поскольку работа по обучению профессиональной коммуникации строится исключительно на основе текста. Мы предлагаем проводить отбор различных типов текстов на основе следующих критериев:

1) характер отбираемых текстов определяется коммуникативными потребностями обучающихся в определенных типах текстов и терминов, распределенных по разным видам речевой деятельности, отражающих будущую профессиональную деятельность студентов (тексты-дефиниции, описания, доказательства, инструкции, рефераты, аннотации, договоры и т. д.);

2) тексты градуируются по простоте/сложности в зависимости от этапа обучения;

3) отбор текстов для обучения осуществляется по насыщенности необходимыми терминами, а также по каналу передачи информации (для студентов неязыковых вузов наиболее актуальны письменные тексты – печатные или электронные – и компьютерные аудиотексты);

4) отбор осуществляется по источнику или сфере применения: учебные тексты учебников / научные тексты, учебные и профессиональные интернет-тексты.

Практический опыт показывает, что систему работы с профессиональной лексикой лучше всего строить на базе гипертекстов как в ходе аудиторных занятий, так и при самостоятельной работе студентов. Поскольку информационно-коммуникационная компетенция является неотъемлемым компонентом профессиональной компетенции студентов неязыковых вузов, следовательно, специфика происхождения и образования терминов должна быть учтена в структуре учебного пособия или учебно-методического комплекса и положена в основу построения системы упражнений и заданий в соответствии с изучаемой темой и базовым текстом.

По нашему мнению, работу над терминологической составляющей иноязычного научного текста целесообразно разделить на предтекстовый, собственно текстовый, послетекстовый и гипертекстовый этапы.

В ходе предтекстового изучения специальной лексики обучающиеся знакомятся с профессиональной терминологией изучаемой темы. Мы считаем, что это важный этап в изучении профессионально ориентированной лексики, что обусловлено сложностью и новизной изучаемых терминов. Поэтому предтекстовые упражнения должны включать такие виды заданий, как знакомство с новыми терминами, нахождение их дефиниций, синонимов и антонимов, а также вариантов лексической сочетаемости. Целесообразно, на наш взгляд, также обращать внимание обучающихся на такие моменты, как интернациональность терминологической лексики, способы словообразования, полисемия.

Собственно текстовый этап подразумевает работу со специальным текстом по данной теме, нахождение в текстах отработанных в предтекстовых упражнениях терминов и словосочетаний. Также осуществляется аналитическое, изучающее чтение с проработкой лексических и грамматических особенностей текста.

Послетекстовый этап включает упражнения, которые могут быть направлены на решение следующих задач: 1) закрепление терминологических единиц в речи; 2) закрепление лексики упражнениями на обратный перевод; 3) закрепление лексики в терминологических играх; 4) закрепление лексики в вопросно-ответных упражнениях. Данный этап также включает обсуждение текста (дискуссию), когда обсуждаются вопросы, требующие знания терминов и понимания текста. Этот этап является важным для формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов, т. к. в ходе него реализуется анализ и моделирование профессиональной деятельности, имитация социального и профессионального взаимодействия средствами иностранного языка.

Немаловажным, на наш взгляд, является контроль приобретенных студентами лексических навыков, который осуществляется посредством итоговых лексико-грамматических тестов. Гипертекстовый этап направлен на формирование навыков монологической (диалогической) речи на материале проблемного характера. На этом этапе осваиваются широко используемые на практике графические способы представления информации. В методической литературе выделяют следующие способы графического представления информации: концептуальные, семантические, сетевые и ментальные карты; денотатные карты текста [8; 10]. Улучшить понимание содержания текста, сформировать способы и приемы усвоения языкового материала, передавать содержание текста помогают и другие виды графических опор. Например, текст может быть структурирован в виде таблицы или ступенчатой схемы. Мы также считаем, что на этом этапе целесообразно предложить студентам творческие упражнения с привлечением дополнительной информации на составление аргументированного высказывания, написание научной или научно-популярной статьи, подготовку лекции или презентации по проблеме, рассматриваемой в тексте.

Предложенные выше методические приемы введения, закрепления и воспроизведения профессиональной лексики могут, на наш взгляд, изменяться и дополняться в зависимости от специфики аудитории, цели, этапа обучения, обеспечивая индивидуализацию обучения, организуя самостоятельную работу студентов с помощью различных организационных форм обучения.

Заключение

Таким образом, представляется возможным утверждать, что одним из приоритетных компонентов характеристики конкурентоспособного специалиста является готовность к коммуникативной международной деятельности, иными словами обладание иноязычной коммуникативной профессиональной компетентностью, в формировании

которой ведущую роль играет курс обучения иностранному языку. Не вызывает сомнений, что со знанием иностранного языка, а еще лучше нескольких, специалист любого профиля становится свободным, активным и полноценным участником социально-экономической жизни общества, способным эффективно решать поставленные перед ним задачи, а также находить фундаментально новые, порой нестандартные, подходы к решению этих задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко, Е. И. Механизмы умственной деятельности (динамические временные связи) / Е. И. Бойко. – М. : Педагогика, 1976. – 248 с.
2. Глобализация и образование. Болонский процесс : материалы «круглого стола». – М. : Альфа-М., 2004. – Вып. 2. – 65 с.
3. Зиновкина, М. М. НФТМ-ТРИЗ: креативное образование XXI века : монография / М. М. Зиновкина. – М. : МГИУ, 2008. – 270 с.
4. Зырянова, О. Б. Способы и приемы усвоения языкового материала при пересказе текстов / О. Б. Зырянова // Иностр. яз. в shk. – 2006. № 4. – С. 57–60.
5. Крючкова, Л. С. Обучение иностранных студентов русскому языку в новых условиях / Л. С. Крючкова // Иноязыч. образование в соврем. мире. Ч. 1. : сб. науч.-метод. ст. – М. : Правда-Пресс, 2013. – С. 212–221.
6. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : Генозис, 2003. – 280 с.
7. Мощинская, Н. В. Место визуальных средств в системе работы по пособию «Русская культура: диалог со временем» / Н. В. Мощинская // Иноязыч. образование в соврем. мире. Ч. 1. : сб. науч.-метод. ст. – М. : Правда-Пресс, 2013. – С. 38–44.
8. Першин, В. Лингвопрофессиограмма инженера / В. Першин, М. Макеева, Л. Циленко // Высш. образование в России. – 2004. – № 5. – С. 162–163.
9. Полат, Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. – Режим доступа: http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/ioppdf/169-Havronina-_Balyhina.pdf. – Дата доступа: 19.08.2019.
10. Циленко, Л. П. Приоритетные инновационные тенденции в реформировании высшего образования / Л. П. Циленко, И. Г. Тамразова, Ю. В. Ключкина // Соврем. тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 10. – С. 129–131.
11. Шайхуллин, Т. А. Реализация технологии проблемного обучения в высшей школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Шайхуллин. – Казань, 2006. – 19 с.
12. Haken, H. Synergetics: basic concepts / H. Haken // Encyclopedia of Complexity and Systems Science. – New York, 2009.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.10.2019

Maksimuk L. M., Levonyuk L. E. Formation of Foreign Language Communicative Competence of the Specialist of a Non-Linguistic Profile in the Light of the «Discourse – Communication – Intercultural Professional Communication» Paradigm

The article deals with the problem facing modern higher education - the training of a new generation of specialists. To solve this problem higher education should become more functional and advanced in its essence as well as focus on innovative scientific and technological progress. The concept of a competitive specialist with professional communicative competence is revealed. Particular attention is paid to the formation of foreign language communicative competence in the framework of the paradigm «discourse – communication – intercultural professional interaction». In this connection, the growing role of discursive competence as an integral component of communicative competence is emphasized. Examples of the organization of teaching foreign professional communication based on modern methods and techniques, such as an educational project, visual aids, and working with text, are given.

УДК 37.342.725.3

Л. М. Шукала¹, Т. С. Сілюк²

¹настаўнік пачатковых класаў вышэйшай катэгорыі
 Вучэбна-педагагічнага комплексу яслі-сад – пачатковая школа № 10 г. Брэста
²канд. экан. навук, дац., дац. каф. турызму і краязнаўства
 Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна
 e-mail: ¹gimbmr@open.by; ²silyukts@mail.ru

ДАЛУЧЭННЕ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ ДА НАРОДНЫХ ТРАДЫЦЫЙ ЯК СРОДАК ПАВЫШЭННЯ МАТЫВАЦЫІ ДА ВЫВУЧЭННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Павышэнне матывацыі ў дзяцей малодшага школьнага ўзросту да вывучэння беларускай мовы будзе паспяховым, калі ў навучальным працэсе настаўнік не толькі будзе знаёміць іх з арфаграфічнымі, арфаэпічнымі, фанетычнымі правіламі беларускай мовы, але і далучыць да народных традыцый.

Уводзіны

Авалоданне дзецьмі беларускай мовай – адзін з элементаў фарміравання іх асобы, засваення імі народнай спадчыны, станаўлення нацыянальнай самасвядомасці. Мэта навучання беларускай мове вызначана вучэбнай праграмай – авалоданне навучэнцамі камунікатыўнымі ўменнямі і навыкамі, неабходнымі для эфектыўнага выкарыстання мовы ў розных сітуацыях зносін, развіццё іх творчага патэнцыялу, далучэнне праз мову да культурных традыцый беларускага народа [1].

Але на гэтым шляху існуюць пэўныя складанасці. У наш час беларуская мова, на жаль, страчвае былую значнасць. Для большасці малодшых школьнікаў гімназіі № 6 г. Брэста імя Маршала Савецкага Саюза К. Г. Жукава не беларуская, а руская мова з’яўляецца першай мовай, якую яны чуюць ад бацькоў. Сапраўднае беларускае асяроддзе для іх звычайна адсутнічае. Таму ўзнікла сітуацыя, калі родная мова не з’яўляецца мовай дзіцячага мыслення.

Настаўніцкі вопыт паказвае, што нельга навучыць школьніка, калі ён абьякавы, не бачыць патрэбы ў набыцці пэўных ведаў. Матыў – гэта тое, што натхняе, накіроўвае чалавека да пэўнай дзейнасці. Калі ж не ведаеш матываў, то цяжка зразумець, чаму дзіця імкнецца да нечага іншага, а не да таго, што прапануе яму настаўнік.

У псіхалага-педагагічнай літаратуры ёсць цэлы пералік распрацаваных спосабаў павышэння ўнутранай матывацыі ў навучальным працэсе. Вось некаторыя з іх:

1. Не навізваць школьніку вучэбных мэт «зверху». Калі яны пастаўлены, то павінны быць зразумелымі і ўнутрана прынятымі вучнем – набыць значнасць для яго асобы. Менавіта сумесная работа па вызначэнні мэт і задач стане больш эфектыўнай у навучальным працэсе. Мэта настаўніка павінна зрабіцца мэтай вучня.

2. Часцей выкарыстоўваць гульнявыя формы дзейнасці, а не спаборніцтва.

3. Вучэбныя заданні да ўрока пажадана падбіраць з элементамі навізны.

4. З кожным наступным урокам рэгуляваць узровень заданняў па складанасці і цяжкасці.

5. Падчас сумеснай працы абавязкова даваць вучням права выбару і г. д. [2–4].

Каб зацікавіць вучняў, зрабіць іх не пасіўнымі назіральнікамі навучальнага працэсу, а яго актыўнымі ўдзельнікамі, трэба імкнуцца, каб урок стаў адкрыццём новага, незабыўнага, закрануў сэрцы вучняў, абудзіў іх думкі. Таму першачарговай задачай настаўніка ў сучасных умовах з’яўляецца павышэнне матывацыі да вывучэння роднай мовы, фарміраванне ў навучэнцаў погляду на беларускую мову як на фундаментальную

каштоўнасць народа, абуджэнне павагі да беларускага слова, працэсу пазнання, імкнення спасцігаць нацыянальную культуру.

Мэтай артыкула з'яўляецца абагульненне практычнага вопыту па павышэнні матывацыі школьнікаў малодшых класаў да вывучэння роднай мовы, авалодання яе асаблівасцямі шляхам знаёмства з народнымі традыцыямі (казкамі, прымаўкамі, гульнямі, абрадамі, святамі і інш.) на ўроках беларускай мовы, літаратурнага чытання і пазакласнай дзейнасці.

Для яе дасягнення былі пастаўлены наступныя *задачы*:

- 1) правесці тэарэтычны аналіз метадычнай літаратуры па тэме;
- 2) пашырыць веды школьнікаў пра беларускія народныя рамёствы, адзенне, фальклор, абрады і традыцыі, іх асаблівасці, характэрныя для Брэсцкай вобласці;
- 3) выявіць формы, метады і прыёмы, якія садзейнічаюць актывізацыі пазнавальнай дзейнасці навучэнцаў на ўроках беларускай мовы і літаратуры;
- 4) выкарыстаць на практыцы разнастайныя формы, метады і прыёмы актывізацыі пазнавальнай дзейнасці навучэнцаў на розных этапах урока і ацаніць іх эфектыўнасць.

Далучэнне малодшых школьнікаў да народных традыцый

Праца па павышэнні матывацыі малодшых школьнікаў да вывучэння беларускай мовы вялася на працягу чатырох вучэбных гадоў і ўключала наступныя этапы (табліца 1).

Табліца 1. – Этапы працы па далучэнні малодшых школьнікаў да народных традыцый з мэтай павышэння іх матывацыі да вывучэння беларускай мовы

Этапы	Змест дзейнасці
Падрыхтоўчы (верасень 2013 г. – студзень 2014 г.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выяўленне праблемы. Абмеркаванне праблем з бацькамі. 2. Распрацоўка дыягнастычнага інструментарыя. 3. Правядзенне ўваходнай дыягностыкі ўзроўню развіцця матывацыі школьнікаў да вывучэння беларускай мовы і літаратуры, якасці вучэбных дасягненняў. 4. Тэарэтычны аналіз метадычнай літаратуры.
Асноўны (люты 2014 г. – снежань 2016 г.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Адбор метадаў, прыёмаў і форм, якія садзейнічаюць актывізацыі пазнавальнай дзейнасці навучэнцаў на ўроках беларускай мовы і літаратуры, пазакласных мерапрыемстваў. 2. Распрацоўка і апрабаванне метадаў, прыёмаў і форм актывізацыі пазнавальнай дзейнасці навучэнцаў на розных этапах урока і на пазакласных мерапрыемствах. 3. Арганізацыя творчай і даследчай дзейнасці навучэнцаў. 4. Правядзенне прамежкавай дыягностыкі ўзроўню развіцця навучэнцаў (авалоданнем беларускай мовай, тэхнікай пісьма). 5. Далучэнне бацькоў да ўдзелу ў выхаваўчых мерапрыемствах, звязаных з вывучэннем дзецьмі беларускай мовы.
Заклучны (студзень – красавік 2017 г.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Правядзенне выніковай дыягностыкі. 2. Вызначэнне ўзроўню эфектыўнасці метадаў навучання, якія выкарыстоўваліся на ўроках мовы, літаратуры і пазакласных мерапрыемствах. 3. Апісанне і абагульненне вопыту.

Заўвага – Крыніца – асабістая распрацоўка.

Вядучая педагагічная ідэя (гіпотэза), якая была рэалізавана падчас практычнай дзейнасці заключалася ў наступным: павышэнне матывацыі малодшых школьнікаў да вывучэння беларускай мовы будзе паспяховым, калі ў навучальным працэсе настаўнік выкарыстае не толькі знаёмства з арфаграфічнымі, арфаэпічнымі, фанетычнымі і іншымі законамі беларускай мовы, але і далучаць іх да народных традыцый.

Апісанне сутнасці практычнай дзейнасці

У сучасным грамадстве фарміраванне ўсебакова развітай, творчай асобы з актыўнай жыццёвай пазіцыяй немагчыма без далучэння да этнакультурнай спадчыны народа: мовы, абрадаў, звычаяў, традыцый, каштоўнасцей матэрыяльнай і духоўнай культуры. Далучэнне да матэрыяльных і духоўных набыткаў папярэдніх пакаленняў, разуменне і ўспрыняцце светапоглядных каштоўнасцей продкаў ляжаць у аснове выхавання сапраўднага патрыятызму і пачуцця адказнасці за цяперашняе і будучае Бацькаўшчыны, фарміруюць павагу не толькі да ўласнай культуры, але і да этнічных традыцый іншых народаў. Таму, на наш погляд, нельга навучаць мове ў адрыве ад знаёмства з багатым жыццёвым і духоўным вопытам народа. Але рабіць гэта трэба з улікам асаблівасцей успрымання інфармацыі дзецьмі ў розным узросце.

Малодшы школьны ўзрост – гэта перыяд развіцця навыкаў самакантролю, станаўлення адэкватнай самаацэнкі, развіцця крытычнасці да сябе і іншых людзей, засваення сацыяльных норм, устанаўлення сяброўскіх кантактаў з ровеснікамі. Важна вучыць дзяцей бачыць і ацэньваць перспектыву, ставіць перад сабой задачы па сіле. Гэта дапаможа стварыць сітуацыю поспеху для дзіцяці ў сям’і і школе, сярод ровеснікаў. Калі малодшы школьнік не адчувае радасць пазнання, не набудзе ўмення вучыцца, не навучыцца сябраваць, зрабіць гэта ў далейшым будзе значна цяжэй.

Школьнік 6–8-гадовага ўзросту думае вобразамі, канкрэтнымі катэгорыямі, эмацыянальна ўспрымае ярка афарбаваныя падзеі і факты. Яму незразумелы складаныя абстракцыі, ён не ўлоўлівае наяўнасць глыбокіх прычынна-выніковых сувязей паміж з’явамі, якія адбываюцца ў грамадстве. Ён не пранікае ў сутнасць грамадскіх падзей і з’яў. Таму азнаямленне дзяцей з жыццём сваёй краіны неабходна будаваць на даступных, канкрэтных фактах, з’явах, падзеях, паказваючы лагічную сувязь паміж імі [5]. Гэта бліжэй і больш зразумела дзіцяці. Напрыклад, калі навучэнцы знаёмяцца з гісторыяй краіны, яны атрымліваюць заданне скласці з дапамогай бацькоў сваю радаслоўную. Дазнаючыся пра свае карані, сваіх продкаў, дзеці праз жыццё блізкіх ім людзей вывучаюць гісторыю Радзімы, яна становіцца ім больш блізкай зразумелай, паколькі афарбоўваецца іх хваляваннямі.

У першым класе вучэбнай праграмай прадугледжаны вусны курс беларускай мовы. На гэтых уроках адбываецца знаёмства з мовай: дзеці вучацца вымаўляць беларускія гукі, словы, будаваць сказы. Увесь курс знаёміць дзяцей з беларускай народнай творчасцю. На кожным уроку вывучаюцца беларускія народныя казкі. Вучні слухаюць іх, вучацца пераказаць, выдзяляць асноўную думку. Усе казкі маюць павучальны характар: яны вучаць дабру, добрамыслівасці, павазе да старэйшых, любові да Радзімы і свайго краю. На аснове казак лёгка падвесці дзяцей да вывучэння і разумення прыказак. Напрыклад, да казкі «Прагны багацей» можна падабраць прыказку «Дзе гультай ходзіць, там зямля не родзіць», да казкі «Крадзеным сыты не будзеш» – «Любіш паесці – любі і працаваць» і іншыя.

Хоць, можа, у штодзённым жыцці мы рэдка размаўляем па-беларуску, але часта прыгадваем вядомыя прыказкі і прымаўкі, якія дапамагаюць выказаць свае адносіны да сітуацыі. Прыказкі надаюць мове выразнасць, дасціпнасць, паэтычнасць. «Хата без кутаў не будзеца, без прымаўкі ні бяседа, ні гутарка не вядзецца» – у прыказках мала слоў, але ў іх закладзена народная мудрасць. Трапныя выслоўі назапашваюцца ў нашай памяці на працягу ўсяго жыцця. Мы чуем і запамінаем іх з размоў, слухаючы казкі, песні, легенды, паданні. Усім знаёмая сітуацыя: дзіця мае посуд, раптам талерка выслізвае з рук і разбіваецца. Каб супакоіць дзіця, дарослыя прыгадваюць старое павер’е: «Посуд б’ецца на шчасце!» Без асаблівых намаганняў памяці мы звяртаемся да прыказак і прымавак, каб вывесці правіла, даць ацэнку падзеям, характарыстыку паводзінам людзей [6].

Каб растлумачыць дзецям, што такое любоў і павага да бацькоў, як трэба ставіцца да людзей, дзе знайсці даступныя ўзросту прыклады, можна прапанаваць навучэнцам некалькі прыказак і разам абмеркаваць іх («Пры сонейку цёпла, пры мамачцы добра». «Добраму чалавеку жыццё ў радасць, а злому – адно гора». «Не рабі другому, што не любя самому». «У людзей пытай, ды свой розум май»). Прыказкі і прымаўкі не старэюць на працягу стагоддзяў, яны выказваюць агульначалавечую мараль сцісла, у дасканалай мастацкай форме.

Кожны ўрок звычайна пачынаецца з моўнай размінкі. Тут дзеці вучаць хуткамоўкі, лічылкі, песенькі, разгадваюць загадкі, вымаўляюць чыстамоўкі. Напрыклад:

Абыяку абы як,
або гэтак, або так,
Абыяк – абібок.
Вось і ўвесь яго ўрок.

Здагадайцеся, пра каго мы сёння будзем гаварыць?

Крыльцы маюць, у неба ўзлятаюць.
Ад ранку да змяркання іх чуюм шчабятанне (птушкі).

Якім птушкам належаць гэтыя гукі?

Чык-чырык (верабей).
Чы-чы-чы (сарока).
Ку-ку-ку (зяюля).
Кар-кар-кар (варона).

Слоўнікавая работа

Сметнік – мусорка; дзюба – клюв; трохі – чуть-чуть; цікае – назірае; ліслівы – заісківаючы; след прастыў – ісчез.

Фізкультхвілінка

Скакалі, скакалі, весяліліся,
Ды крышачку стаміліся.
Угору пацягнуліся,
Сонцу ўсміхнуліся.
Промні засвяцілі,
Ручкі апусцілі [7].

Фальклорныя творы даступныя малодшым школьнікам па змесце, таму іх ужыванне мэтазгодна на ўсіх уроках па ўсіх прадметах. З аднаго боку, фальклор дапамагае стварыць своеасаблівы эмацыянальны настрой у настаўніка і вучняў, што спрыяе эфектыўнаму засваенню праграмага матэрыялу, а з другога – пашырае веды дзяцей аб гісторыі свайго народа, узбагачае іх мову, садзейнічае фарміраванню адметных рыс беларуса, а значыць – далучае да нацыянальнай культуры.

Навучэнцам вельмі цікава на некалькі хвілін акунуцца ў мінулае нашай краіны і даведацца, якія імёны існавалі раней на Беларусі, што нашы продкі елі, як апраналіся, у якія гульні гулялі. Фальклор каштоўны на любым з этапаў урокаў (тлумачэнне, паўтарэнне, кантроль). Вось як цікава можна падвесці вучняў да тэмы дыктоўкі, накіраваць іх увагу на тое, пра што яны будуць пісаць. Настаўніца гаворыць вучням, што тэму дыктоўкі падкажа ім прыказка, якая запісана на плакаце («Дарагая тая хатка, дзе радзіла мяне матка»). З прыказкі дзеці здагадаюцца, што дыктоўка будзе пра той родны куточак, дзе яны нарадзіліся.

У другім класе веды вучняў па народнай спадчыне пашыраюцца. Гэта можна прасачыць па многіх прадметах. У падручнік па літаратурным чытанні ўвайшлі такія раздзелы, як «Не проста ў словы я гуляю – на мове роднай размаўляю», «Што ў народзе скажуць, як у вузел звяжуць». У першым раздзеле вучням паказана прыгажосць роднага краю, веліч і моц Беларусі. Дзеці знаёмяцца з вершамі «Беларусачка» А. Бадака і «Я – беларус маленькі» М. Маляўкі.

У другім раздзеле адбываецца знаёмства з вуснай народнай творчасцю: калыханкамі, забавлянкамі, заклічкамі, лічылкамі, байкамі, хуткамоўкамі, казкамі. На іх аснове вывучаецца гісторыя беларускай культуры, народныя традыцыі і абрады. Веды, атрыманыя вучнямі на ўроках мовы, станоўча ўплываюць на эфектыўнасць вывучэння малодшымі школьнікамі раздзелаў па літаратурным чытанні.

У табліцы 2 прадстаўлены фрагмент урока «Падарожжа па краіне беларускіх народных казак» у першым класе.

Табліца 2. – Фрагмент урока «Падарожжа па краіне беларускіх народных казак» у першым класе

Задачы	1. Выклікаць цікавасць вучняў да вывучэння беларускіх народных казак, праверыць веды вучняў, іх уменне чытаць і размаўляць на роднай мове. 2. Развіваць кемлівасць, дапытлівасць і творчыя здольнасці. 3. Рыхоўваць павагу да вуснай народнай творчасці.
Падрыхтоўка	Вучні стараюцца дома прачытаць як мага больш беларускіх народных казак. Клас дзеліцца на дзве каманды, выбіраюцца капітаны каманд, прыдумваюцца назвы каманд
Выстава кніг і малюнкаў дзяцей	На дошцы запісаны словы: <i>Казка любіць небыліцы, Хоць і праўды не байца. Быццам птушка залатая, Свет шырокі аблятае... (У. Дубоўка)</i>
Ход падарожжа	Настаўнік: Шмат казак ёсць на свеце! Жывуць яны ўжо доўга-доўга. Няма на зямлі таго чалавека, які не любіў бы казак. Сёння мы адправімся ў завочную вандроўку па чароўнай краіне казак, успомнім казкі, складзеныя беларускім народам. Мы правядзём спаборніцтвы і даведаемся пра тое, якая каманда лепш ведае казкі.
Віктарына «Хто згубіў рэч?»	У мяшочку знаходзяцца розныя рэчы. Трэба дапамагчы знайсці іх уладальнікаў. Кожная каманда павінна назваць не толькі уладальнікаў рэчы, але і казку. Заданне выконваецца па чарзе.
Конкурс «Якая казка?»	Настаўнік паказвае камандам ілюстрацыі да казак. Дзеці павінны сказаць назву казкі: «Людзей слухай, а свой розум май» (мастак В. Славук), «Як кот звяроў напалохаў» (мастак В. Шатуноў), «Разумная дачка» (мастак А. Лось), «Пшанічны каласок» (мастак У. Басалыга).
Конкурс «Цікавыя тэлеграмы»	Камандам трэба пазнаць, хто адправіў тэлеграмы. 1) Гэй, каза, збірай манаткі, Уцякай хутчэй ты з хаткі, Бо вунь дзед ідзе, ён касу нясе... (Пеўнік з казкі «Каза-манюка»). 2) Кар-кар-р! Кра-кра! Гэй-гэй! Я – паўночны салавей! (Варона з казкі «Ганарыстая варона»).
Конкурс «Хто хутчэй?»	Кожная каманда атрымлівае карткі, на якіх запісаны словы. З іх трэба скласці назвы двух беларускіх казак і назваць іх («Ох і залатая табакерка», «З рога ўсяго многа»).

Заўвага – Крыніца – асабістая распрацоўка.

Падчас працы па павышэнні матывацыі малодшых школьнікаў да вывучэння беларускай мовы будзе паспяховым выкарыстанне такога віду вуснай народнай творчасці, як легенды і паданні беларускага народа. Легенды і паданні можна ўжываць на любым этапе ўрока. Яны арганічна спалучаюцца са зместам урокаў, надаюць ім мастацкую выразнасць.

На занятках па курсе «Чалавек і свет» можна выкарыстоўваць фальклорныя гульні. Напрыклад, на ўроку па тэме «Лясныя расліны» на этапе замацавання вучні з задавальненнем гуляюць у народную гульню «Лесавічок». Умовы простыя: выбіраецца «лесавічок», астатнія школьнікі пішуць на картках назвы раслін, якія растуць у лесе, сваё прозвішча і аддаюць карткі «лесавічку». Ён пачынае гульню: «Я быў у лесе, там растуць розныя расліны. Не было там толькі ялінкі». Той, хто запісаў на картцы «ялінка», павінен сказаць: «Ялінка там ёсць, а вось ліпы няма». «Ліпа», у сваю чаргу, павінна сказаць: «Ліпа ў лесе ёсць, а вось ... няма» і г. д. Той, хто назаве расліну, якая не расце ў лесе, або адкажа не ў свой час, плаціць «фант». Потым «фант» выкупляецца так: трэба расказаць пра тую расліну, якую назаве «лесавічок» [7].

Вялікія магчымасці па азнаямленні малодшых школьнікаў са спадчынай закладзены ў тэматыцы па выяўленчым мастацтве і працоўным навучанні: «Выцінанка», «Знаёмства з узорам і арнамантам», «Беларускі сувенір», «Вышыўка», «Пляценне», «Саломаяпляценне» [8]. Гэтыя тэмы тлумачацца дзецям на даступным гісторыка-культурным матэрыяле. На ўроках па названых тэмах можна паказаць вучням у цікавых формах прыгажосць беларускага нацыянальнага адзення, раскрыць асаблівасці архітэктуры, мастацтва, навучыць бачыць характэрнае вакол сябе, сфарміраваць пачуццё павагі да Радзімы. Напрыклад, на адным з урокаў была праведзена гутарка «Таямніцы бабульчынага куфра». Дзецям былі прапанаваны загадкі, якія ім дапамаглі даведацца, пра што сёння будзе весціся гаворка на ўроку: «Кругленькі, маленькі, за хвост не падымеш» (клубок), «Два канцы, два калыцы, а пасярэдзіне цвік» (нажніцы), «Сівенькая, маленькая, а ўвесь свет абшывае» (іголка). Гаворка будзе пра адзенне, – здагадаюцца дзеці. Зараз людзі так не апранаюцца, як у даўнія часы. Тое адзенне, што насілі раней, паступова стала нацыянальным касцюмам, які прадстаўляе нашу краіну на святочных цырымоніях.

Мужчынскі касцюм складаецца з кашулі, упрыгожанай вышыўкай на каўняры, грудзях, штаноў (нагавіц), камізэлькі (безрукаўкі). Кашулі насілі на выпуск і падвязвалі паясамі. Яны – вельмі важная дэталі ў касцюмах мужчын і жанчын, бо лічылася, што паясы абараняюць ад хвароб, перагароджваюць шлях «нячыстай сіле». Надзвычай вядомыя слуккія паясы, якія ткаліся на радзівілаўскіх мануфактурах з залатых і сярэбраных нітак. У сялян былі простыя саматканыя паясы. Калошвы нагавіц абгортвалі анучкамі і паверх надзявалі лапці, боты, зімою – валёнкі. Галаўны ўбор – саламяны брыль, а зімою – аблавухая шапка. Жаночы касцюм складаўся з кашулі, безрукаўкі, шнуроўкі, якія шчыльна аблягалі фігуру, фартухоў і рознакаляровых паясоў. Кашулі запраўлялі ў спадніцу. Галаўны ўбор жанчын залежаў ад узросту: дзяўчаты насілі вузкія павязкі, вянкi, а жанчыны – хусткі, чапцы. Абутак – лапці, чаравікі. Падчас гутаркі дэманструюцца малюнкi, фотаздымкі беларускага нацыянальнага адзення.

Нельга абмінуць увагай і такі элемент культуры беларускага маўлення, як «ветлівыя словы». Дзецям патрэбна прывіваць узаемапавагу і ветлівасць. Можна прапанаваць ім праверыць свае веды і паказаць прыклад ветлівых паводзін:

Дзякуем! Сардэчна дзякую! Я ўдзячна (удзячна) Вам! Дзякуй за дапамогу! Прашу прабачэння! Прабачце, калі ласка! Вельмі шкадую, што нарабіў Вам клопату. Не сярдуйце, так атрымалася. Даруйце, мне вельмі непрыемна. Вельмі добра! Выдатна! Вось гэта навіна! Мне вельмі прыемна! Я задаволены! Вы мяне ўзрадавалі! Мне гэта даспадобы! Гэта самая шчаслівая хвіліна ў маім жыцці! Я вельмі рады! Жадаю шчасця! Каб Вы здаровы былі і радаваліся! Хай Вас Бог беражэ! Хай Вам шчасціць! Хай будуць

здаровы Вашы родныя! Расці дужы (дужая) ды вялікі (вялікая)! Хай здзейсняцца ўсе спадзяванні! Бывайце здаровы, жывіце багата! Добрай дарогі! Хай усё будзе добра! Хай Вам лёс не здрадзіць!

У класе можна арганізаваць дні беларускай мовы. У такія дні на перапынках трэба гаварыць па-беларуску. Ветлівыя словы ўвесь дзень на вялікім плакаце вісяць у класе. З задавальненнем далучаюцца да гэтага працэсу і бацькі.

Патрэбна ўлічыць і такую асаблівасць малодшых школьнікаў, як актыўнасць, гатоўнасць да дзеянняў, пошуку новых уражанняў, адкрытасць любому жыццёваму вопыту. Нястомная энергія дзяцей гэтага ўзросту дае настаўніку шырокія і разнастайныя магчымасці ў арганізацыі розных мерапрыемстваў. Практыка паказвае, што найбольш прадуктыўнай з'яўляецца творчая дзейнасць. Яна аказвае вялікі станоўчы ўплыў на развіццё дзіцяці. Свае творчыя здольнасці дзеці могуць праявіць на святах, якія сістэматычна праводзяцца ў класе і ў гімназіі.

Вядомы даследчык народных звычаяў, абрадаў і свят Васіль Ліцьвінка пісаў: «Самае важнае, што адрознівае сапраўднае свята ад простага мерапрыемства, – гэта тое, што на ім не павінна быць глядачоў, а толькі ўдзельнікі, якія імправізуюць, творча развіваюцца, саўдзельнічаюць у стваральнай плыні, суперажываюць, – адным словам, святкуюць і душой, і целам» [9, с. 35]. Такого прынцыпу трэба прытрымлівацца пры іх правядзенні. На праведзеных святах «Каляды», «Масленка», «Вялікдзень», «Багач», «Пакровы», «Дзяды» ўсе прысутныя былі ўдзельнікамі.

У працэсе заняткаў творчай дзейнасцю праяўляецца арганізаванае ўзаемадзеянне дзяцей і дарослых, замацоўваецца пазітыўны вопыт знаходжання ў калектыве. Ужо працэс падрыхтоўкі да непасрэднага ўдзелу ў свяце з'яўляецца важным момантам у развіцці дзіцяці. Удзел у святах стварае радасны настрой, выходзіць адказнасць перад калектывам, а таксама развівае ўвагу, творчыя здольнасці [6, с. 42].

Вельмі цікавай для дзяцей формай выхавання і далучэння да народных традыцый з'яўляецца народны тэатр «Батлейка». З дапамогай бацькоў быў зроблены батлейкавы тэатр у выглядзе беларускай хаты. З вялікім задавальненнем малодшыя школьнікі ўдзельнічаюць у паказах, у падрыхтоўцы батлеечных прадстаўленняў, якія дэманструюць для розных класаў, бацькоў (на розных гімназічных мерапрыемствах).

Эфектыўным сродкам павышэння матывацыі да вывучэння беларускай мовы з'яўляецца знаёмства школьнікаў з народным календаром. У бібліятэцы ёсць цікавыя кнігі пра беларускія народныя святы. Разам з дзецьмі чытаем пра Масленіцу (провады зімы), Саракі (свята прылёту птушак), Зажынкі і Дажынкі (пачатак і заканчэнне жніва) – ды іншыя народныя традыцыі [10; 11]. Прыкладам знаёмства з народным календаром з'яўляецца гімназічнае свята «Кола года», у якім удзельнічаюць вучні 1–4 класаў.

Выніковасць і эфектыўнасць дзейнасці па павышэнні матывацыі ў малодшых школьнікаў да вывучэння беларускай мовы

Практыка пацвярджае, што далучэнне малодшых школьнікаў да народных традыцый на ўроках беларускай мовы, літаратурнага чытання, пазакласных мерапрыемствах забяспечвае ўмовы для павышэння матывацыі да вывучэння беларускай мовы. Пра гэта сведчаць павышэнне якасці ведаў вучняў па беларускай мове і літаратурным чытанні (табліца 3), а таксама вынікі праведзеных дыягнастычных даследаванняў, з якіх бачна станоўчая дынаміка ў развіцці ведаў па беларускай мове (табліцы 4, 5).

Табліца 3. – Кантроль ведаў і ўменняў па беларускай мове ў другім класе (26 вучняў)

Асноўныя веды і ўменні	Тэматычны кантроль	Паўгоддзе				
		першае		другое		
	Колькасць	%	Колькасць	%	Колькасць	%
Выдзяляць гукі ў словах і адрозніваць іх	18	69,2	21	80,8	23	88,5
Вызначаць месца націску ў словах	13	50,0	18	69,2	20	76,9
Дзяліць словы на склады і для пераносу	15	57,7	22	84,6	24	92,3
Спісваць тэкст з друкаванага ці рукапіснага ўзору	15	57,7	20	76,9	23	88,5
Пісаць словы на адпаведнае правіла ў межах праграмы	14	53,8	18	69,2	22	84,6
Ужываць вялікую літару	16	61,5	22	84,6	24	92,3
Афармляць сказ пісьмова	18	69,2	22	84,6	24	92,3

Заўвага – Крыніца – асабістая распрацоўка.

Табліца 4. – Узровень адукаванасці па беларускай мове ў трэцім класе (26 вучняў)

Узровень	На пачатак года		На канец года	
	Колькасць	%	Колькасць	%
Высокі	0	38,5	4	53,8
Дастатковы	1	42,3	8	30,8
Сярэдні	5	19,2	4	15,4
Здавальняючы		0,0		0,0
Нізкі		0,0		0,0

Заўвага – Крыніца – асабістая распрацоўка.

Табліца 5. – Узровень адукаванасці па беларускай мове ў чацвёртым класе (26 вучняў)

Узровень	На пачатак года		На канец года	
	Колькасць	%	Колькасць	%
Высокі	5	57,7	7	65,4
Дастатковы	9	34,6	8	30,8
Сярэдні	2	7,7	1	3,8
Здавальняючы		0,0		0,0
Нізкі		0,0		0,0

Заўвага – Крыніца – асабістая распрацоўка.

Пацверджаннем паспяховасці працы па павышэнні матывацыі ў малодшых школьнікаў да вывучэння беларускай мовы з'яўляюцца вынікі гімназічнай алімпіяды па беларускай мове: у 3-м класе адзін вучань заняў другое месца, адзін – трэцяе месца, у 4-м класе адзін вучань заняў першае месца. Акрамя таго, адзін вучань 4-га класа атрымаў дыплом трэцяй ступені ў раённым конкурсе «Пазнайка». Пры паступленні ў гімназію 17 вучняў з 24 (71 %) напісалі дыктант па беларускай мове на 9–10 балаў.

Акрамя колькасных паказчыкаў павышэння якасці ведаў вучняў па беларускай мове і літаратурным чытанні, можна адзначыць якасныя змяненні ў навучэнцаў малодшых класаў, такія як пашырэнне слоўнікавага запасу навучэнцаў; зварот навучэнцаў пры падрыхтоўцы да ўрокаў да народных твораў выяўленчага мастацтва, літаратуры, песень; праява пазнавальных інтарэсаў навучэнцаў і іх імкненне да актыўнай самастойнай працы на ўроках і ў пазаўрочны час; актыўны ўдзел навучэнцаў у творчай дзейнасці; праяўленне нацыянальнай самасвядомасці.

Заклучэнне

Зыходзячы з вопыту працы па павышэнні матывацыі ў малодшых школьнікаў да вывучэння беларускай мовы былі распрацаваны метадычныя рэкамендацыі настаўнікам пачатковых класаў па правядзенні ўрокаў беларускай мовы і літаратурнага чытання:

1. Вучэбны матэрыял засвойваецца лепш, калі ён падаецца не толькі з падручніка, але і з дапамогай займальнага матэрыялу.

2. Замацаванне ведаў больш трывалае, калі матэрыял, які дае настаўнік на ўроку, з'яўляецца яскравым, знаходзіць пацверджанне ў сямейных, народных традыцыях.

3. Народныя традыцыі мэтазгодна выкарыстоўваць пры вывучэнні розных раздзелаў беларускай мовы, літаратурнага чытання, пазакласнай рабоце.

4. Каб падняць працаздольнасць вучняў напрыканцы ўрокаў, эфектыўна выкарыстоўваць гульні, лічылкі, загадкі.

5. У рабоце па далучэнні малодшых школьнікаў да народных традыцый неабходна ўлічваць агульны ўзровень развіцця дзяцей, стаўленне бацькоў да рэлігійных і сямейных каштоўнасцей.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. III класс / Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 205 с.

2. Гімпель, І. А. З любоўю да мовы / І. М. Гімпель. – Минск : Беларус. вучэб.-метад. цэнтр, 1992. – 187 с.

3. Белявская, И. Б. Формирование этнокультурной компетентности педагогов в условиях интеграции дополнительного и общего образования / И. Б. Белявская // Методист. – 2011. – № 10. – С. 42–46.

4. Народная спадчына Бацькаўшчыны: вывучэнне спадчыны і выхаванне дзяцей сродкамі аўтэнтчнага народнага мастацтва : матэрыялы фальклор. чытанняў. – Минск : Чатыры чвэрці, 2002. – 183 с.

5. Барташэвіч, Г. А. Этнакультурныя традыцыі ў сучаснай сістэме выхавання / Г. А. Барташэвіч, У. Д. Каліноўскі // Кіраванне ў адукацыі. – 2012. – № 10. – С. 10–14.

6. Конан, У. М. Фальклор як мастацкая сістэма і яго актуалізацыя ў адукацыі / У. М. Конан // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 7. – С. 61–68.

7. Лабачэўская, К. Л. Гульні падворак / К. Л. Лабачэўская. – Минск : Красіка-Прынт, 2000. – 127 с.

8. Культурная спадчына беларусаў як аснова грамадзянска-патрыятычнага выхавання навучэнцаў: вопыт Брэсцкага рэгіёна : зб. метадыч. і практ. матэрыялаў / склад. Т. М. Крыўко. – Минск : НЦМТДМ, 2013. – 136 с.

9. Ліцьвінка, В. Д. Святы і абрады беларусаў / В. Д. Ліцьвінка. – Минск : Беларусь, 2001. – 190 с.

10. Лозка, А. Ю. Беларускі народны каляндар / А. Ю. Лозка. – Минск : Полымя, 2002. – 240 с.

11. Гуд, П. А. Ад Каляд да Пакроваў / П. А. Гуд. – Минск : Красіка-Прынт, 2000. – 223 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.10.2019

Shuckala L. M., Silyuk T. S. Involvement of Junior School Children to the Folk Tradition as Means of Motivation Increase to the Study of the Belarusian Language

The increasing of motivation among primary school children to study the Belarusian language will be successful if the teacher in the learning process, not only will familiarize them with spelling, numerous phonetic rules of the Belarusian language, but also connect to national traditions.

УДК 796.015.332.022:53.08

Л. М. Гейченко

*доц. каф. спортивных медико-биологических дисциплин
Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова
e-mail: geichenko@msu.by*

ВЛИЯНИЕ ДЫХАТЕЛЬНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ НА ПОВЫШЕНИЕ ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ ИГРОКОВ В МИНИ-ФУТБОЛЕ

В результате исследования были получены данные об исходных и конечных результатах функционального состояния игроков высокой квалификации, специализирующихся в мини-футболе. Проведенные экспериментальные исследования доказали, что эффективность выполнения тестовых заданий, отражающих уровни общей и специальной выносливости, во многом зависят от применения дыхательных тренажеров. Показаны основные положения адаптации дыхательной системы после тренировочных и соревновательных нагрузок с применением и без применения тренажерных устройств. Основная адаптация в тренировочном процессе проходит через увеличение скорости вдоха. Применение дыхательных тренажеров обеспечивает усиление эффектов экономизации работы дыхательной системы, что значительно повышает эффективность работы при развитии общей и специальной выносливости.

Введение

Современный спорт сопряжен с интенсивным тренировочным процессом, что приводит к сильному утомлению и снижению оптимального функционального состояния человека. Существует большое количество средств восстановления, которые делятся на три группы: педагогические, психологические и медико-биологические. Все они играют взаимообусловленную роль, особенно при тренировке спортсмена высокого уровня [1]. В то же время нестандартные подходы к методике тренировки все еще мало применяются в подготовке спортсменов высокого класса.

В. П. Попов [2] отметил, что система подготовки спортсменов высокого класса всегда нуждалась в интенсивном поиске передовых научно-методических и технологических разработок и их активном внедрении в тренировочный процесс. Особенно актуально эта задача стала в связи с «ужесточением требований к использованию внутренировочных фармакологических методов повышения работоспособности» [2, с. 69]. В мировой спортивной науке появилась тенденция к фундаментальным знаниям о функционировании организма человека на всех уровнях обеспечения спортивного результата. А продвинутые практики спорта отчетливо поняли, что без такого подхода невозможно построить эффективную подготовку. Многочисленные статьи показывают, что «успехи фармакологии спорта на многие годы затормозили развитие теории спорта и физиологии спортивной тренировки» [2, с. 69].

Теоретические разработки зарубежных авторов [3] указывают, что необходимым атрибутом развития физической (функциональной) подготовленности являются такие свойства, как мотивация, устойчивая поза и «правильное» дыхание.

Поиски путей повышения физической работоспособности спортсменов в разных видах деятельности заставили по-новому взглянуть на давно известные физиологические феномены, связанные с системой внешнего дыхания. Многие годы в спорте активно работали над такими параметрами, как максимальное потребление кислорода, механизмы доставки кислорода в мышцы, анаэробный и аэробный пороги, тренировка рабочих мышц и др., но никто не обратил внимания на тренировку дыхательных мышц, обеспечивающих вентиляторную способность легких. А дыхательные мышцы (что особенно важно) являются составной частью системы устойчивости тела (забытое положение о «мышечном корсете»). Такой подход позволяет биомеханически формировать цент-

ральную «точку отсчета», от которой мышцы конечностей способны производить силы, необходимые для двигательных и других движений.

В системе дыхания имеется фундаментальный фактор, лимитирующий спортивную работоспособность. Речь идет о сосудистом рефлексе, напрямую связанном с дыхательными мышцами. Это явление было обнаружено при изучении дыхания китов и дельфинов и было названо «нырательным» рефлексом. Суть этого рефлекса заключается в том, что, когда дыхательные мышцы испытывают недостаток кислорода или устают, ограничивается кровоток в конечностях, снижается поступление в них кислорода в пользу мозга и сердца. Согласно последним исследованиям [4; 5] кровотока, а следовательно, и поступление кислорода в работающие конечности, обратно пропорционален дыхательной нагрузке легких. Таким образом, дыхательные мышцы способны «уводить» кровь от мышц опорно-двигательного аппарата и таким образом ухудшать работоспособность. Этот феномен в настоящее время известен как метаболический рефлекс дыхательных мышц, обеспечивающий эффективность доставки кислорода [5].

Дыхательные мышцы разграничены функционально в зависимости от того, работают они на вдох или на выдох. Поскольку дыхание требует равного количества и того, и другого, можно было бы ожидать, что утомление будет присутствовать в обеих группах мышц в одних и тех же условиях. Но дело обстоит не так. Одна из причин этого состоит в том, что работа инспираторных мышц всегда больше, чем работа экспираторных. Исследования состояния дыхательных мышц после марафонского бега и триатлона показали значительное утомление инспираторных дыхательных мышц, однако не выявили признаков утомления экспираторных мышц.

Вторая причина – различная степень подготовленности самих мышц (экспираторные мышцы заняты во многих действиях, связанных с осанкой, что улучшает их тренированность).

Третья причина состоит в том, что различные условия во время физических упражнений перегружают инспираторные и экспираторные мышцы неодинаково.

В лабораторных и полевых исследованиях было продемонстрировано утомление инспираторных мышц после гребли, езды на велосипеде и плавания, а также в триатлоне, спринте и марафонском беге, на тренажерной беговой дорожке. Относительная величина утомляемости инспираторных мышц в четырех видах аэробной спортивной деятельности повышается на 30–40 %.

Работа дыхательных мышц обладает большим влиянием, чем считалось ранее. Пятнадцать лет назад никто не мог бы предположить, что чем напряженнее работают дыхательные мышцы человека, тем быстрее устают его ноги.

Почему дыхательные мышцы не самые физически подготовленные? Чтобы мышцы адаптировались (т. е. становились более работоспособными), они должны быть «перегружены». Это означает, что необходимо заставлять их делать то, что они не привыкли делать. Подавляющее большинство аэробных тренировок происходит в зоне комфорта инспираторных мышц, где стимулирование дыхания мышц посредством тренировки является очень умеренным, а адаптация в результате тренировки невелика. К сожалению, зона, которая обеспечивает наибольшее стимулирование инспираторных мышц посредством тренировки (зона непереносимости), представляет проблему создания управляемого сопротивления дыханию. В естественных условиях ходьбы, бега и других видов спорта сверхвысокая интенсивность дыхательной деятельности заставляет человека «запыхаться» до такой степени, что единственным вариантом является остановка или снижение темпа. Вот почему обычная тренировка не оптимизирует состояние дыхательных мышц. Требуется специальная тренировка для того, чтобы гарантировать снижение ограничения их работоспособности.

Технология силовой тренировки мышц разработана в спорте достаточно глубоко, однако вопрос о тренировке дыхательных мышц возник только в последнее время [2–4].

Учитывая недостаточность данных по использованию специальных данных приборов в игровых видах спорта, мы решили выявить эффективность применения специальных дыхательных тренажерных устройств для развития общей и специальной выносливости игроков в мини-футболе.

Цель работы – выявить эффективность методики развития общей и специальной выносливости в учебно-тренировочном процессе мини-футболистов на основе применения специальных дыхательных тренажерных устройств.

Задачи исследования:

1. Разработать и оптимизировать методику развития общей и специальной выносливости в учебно-тренировочном процессе футболистов на основе применения дыхательных тренажерных устройств.

2. Определить уровень общей и специальной выносливости футболистов на разных этапах годового цикла подготовки в мини-футболе.

3. Выявить особенности адаптации к применению дыхательных тренажеров на функциональное состояние респираторной системы.

Целевая функциональная подготовка спортсменов должна осуществляться планомерно и комплексно при использовании широкого спектра разнообразных упражнений и дополнительных средств. Отмечается, что для совершенствования функциональных возможностей должны применяться не только традиционные средства из арсенала физической, технической, тактической и психической подготовки, но и современные технологии целенаправленного воздействия на отдельные функциональные системы, в основном на определяющие и лимитирующие спортивную работоспособность [5].

Важнейшими направлениями процесса целевой функциональной подготовки, по мнению Н. В. Шамардина [6, с. 11], являются:

1) формирование и повышение уровня отдельных функциональных возможностей организма, определяющих успешность игровой деятельности футболистов (при этом крайне важно иметь представление о структуре функциональной подготовленности футболистов различного возраста и разных игровых специализаций);

2) индивидуализация функциональной подготовки (учет морфо-функциональных особенностей игроков и на этой основе целенаправленное формирование функциональной специализации, обусловливаемой игровым амплуа);

3) использование в тренировочном процессе дополнительных эргогенических средств, применение которых должно осуществляться дифференцированно в соответствии с игровой специализацией и задачами разных периодов тренировочного цикла;

4) целенаправленное и планомерное развитие всех основных компонентов психофункциональной подготовленности юных футболистов;

5) обеспечение высокого уровня выполнения технико-тактических действий;

6) совершенствование системы организации и управления процессом функциональной подготовки на основе такого гибкого инструмента, как блочно-модульное программирование.

Использование дополнительных эргогенических средств в виде регламентированных режимов дыхания (дыхательных упражнений, увеличенного сопротивления дыханию и дозированной гиповентиляции) в соответствии с основными задачами занятий в разные периоды тренировочного цикла существенно повышает полезный эффект от применения традиционных тренирующих воздействий (физических упражнений), способствует наращиванию и сохранению функциональных и физических кондиций игроков на протяжении круглогодичной подготовки [6].

Для выяснения эффективности применения предложенной программы спортсмены были разбиты на две группы случайным способом и не имели достоверных различий по морфологическим параметрам.

Основные характеристики изменения параметров состояний общей выносливости в тесте 6-минутного бега и специальной выносливости в тесте 7×50 м представлены в таблице 1 и на рисунках 1 и 2.

Таблица 1. – Статистические показатели изменения физической (функциональной) подготовленности за исследуемый период

Группа исследуемых спортсменов	Статистические показатели	6-минутный бег		7 × 50 м, с	
		до	после	до	после
КГ	M	1,40	1,48	66,86	65,17
	m	0,02	0,03	1,22	1,01
ЭК	M	1,45	1,64	70,63	63,35
	m	0,03	0,06	1,39	1,20

По результатам исследований были выявлены как внутригрупповые, так и существенные межгрупповые различия между обозначенными компонентами.

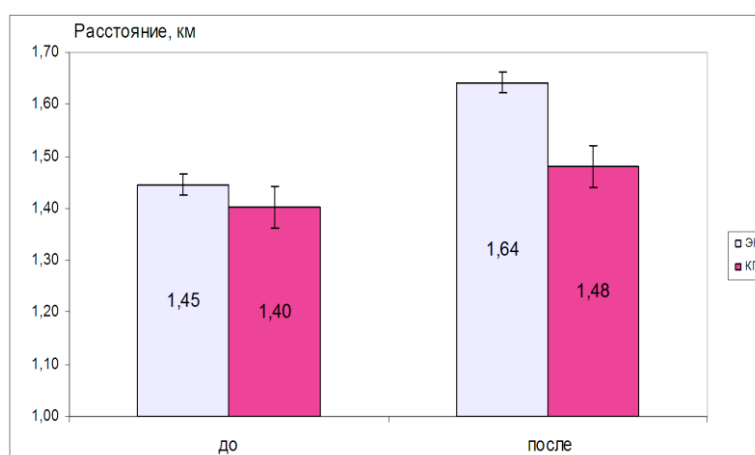


Рисунок 1. – Результаты в 6-минутном тесте экспериментальной и контрольной группах

Результаты исследования общей (неспецифической) выносливости (таблица 1, рисунок 1) показали, что перед началом эксперимента исследуемые группы не имели достоверных ($P > 0,05$) различий в расстоянии, пробегаемом за 6 минут. В КГ оно составляло $1,40 \pm 0,02$ км, а ЭГ – $1,45 \pm 0,03$ км.

За период эксперимента в обеих группах отмечено достоверное ($P < 0,05$) улучшение показателя в КГ до $1,48 \pm 0,03$ км (в среднем спортсмены пробежали на 80 м больше), а в ЭГ до $1,64 \pm 0,06$ км (в среднем спортсмены пробежали на 160 м больше). Если до эксперимента группы не имели статистически достоверных различий ($P > 0,05$), то после окончания различия стали статистически значимыми ($P < 0,05$).

Результаты исследования специальной выносливости, исследуемой в челночном тесте 5×50 м (таблица 1, рисунок 2), показали, что перед началом эксперимента в исследуемых группах имелось достоверное различие ($P < 0,05$) во времени пробегания. В КГ оно составляло $70,63 \pm 1,39$ с, а в ЭГ – $66,86 \pm 1,22$. Очевидно, это объяснялось тем, что ряд спортсменов КГ участвовали в турнирах по пляжному футболу.

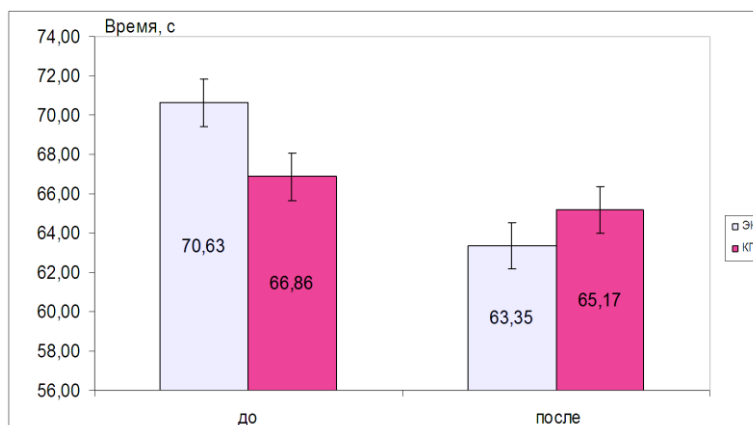


Рисунок 2. – Результаты в челночном беге 7 × 50 м в экспериментальной и контрольной группах

За проведенный период исследования в обеих группах отмечено разнонаправленное изменение данного показателя. Недостоверно ($P > 0,05$) изменился показатель в КГ до $65,17 \pm 1,01$ с (в среднем спортсмены пробежали на 1,5 с лучше), а в ЭГ результат в беге 5 × 50м улучшился до $63,35 \pm 1,20$ с (в среднем спортсмены пробежали почти на 7 с лучше). Если до эксперимента результаты КГ были выше, то после его окончания ЭГ статистически показывала лучшие результаты: $P < 0,05$.

Результаты исследования показали высокую эффективность предложенной программы тренировок, обеспечивающей увеличение как общей, так и специальной выносливости в обеих тренируемых группах, достоверные изменения прошли только в экспериментальной.

Таким образом, использование регламентированных режимов дыхания с помощью дыхательных тренажеров позволяет эффективно повышать функциональные возможности футболистов в подготовительном периоде и в первом игровом круге соревновательного периода, а также сохранять высокий уровень функциональной подготовленности на протяжении четырех месяцев исследуемого периода.

Интегрирование в программы тренировочных занятий футболистов, специализирующихся в мини-футболе, целенаправленных воздействий на дыхательную функцию (использование дыхательного тренажера POWERbreathe, регламентирующего режим дыхания) позволяет повысить оперативность управления развитием функциональной подготовленности, осуществлять рациональную и гибкую коррекцию тренирующих воздействий в соответствии с целями и задачами каждого тренировочного макроцикла.

Исследование функциональной подготовленности по показателям дыхательной системы показали ряд интересных данных. Результаты исследования представлены в таблицах 2–4 и на рисунках 3–5.

Таблица 2. – Показатель «Индекс мощности вдоха» (ИМВ SIndex) в контрольной и экспериментальной группах за исследуемый период

Группа исследуемых спортсменов	Статистические показатели	Индекс мощности вдоха			
		среднее		максимальное	
		до	после	до	после
ЭГ	M	100,24	117,44	101,10	122,23
	m	10,27	8,50	20,13	19,09
КГ	M	102,83	124,63	81,95	101,88
	m	11,57	9,14	12,43	12,80

По результатам исследований индекса мощности вдоха (ИМВ) были выявлены несущественные как внутригрупповые, так и межгрупповые различия между обозначенными компонентами.

Количественный анализ ИМВ показал (таблица 2), что перед началом эксперимента исследуемые группы не имели достоверных ($P > 0,05$) различий как в средних значениях: ЭГ – $100,24 \pm 10,27$, а КГ – $102,83 \pm 11,57$, так и в максимально возможных: ЭГ – $117,44 \pm 8,50$, а КГ – $124,63 \pm 9,14$.

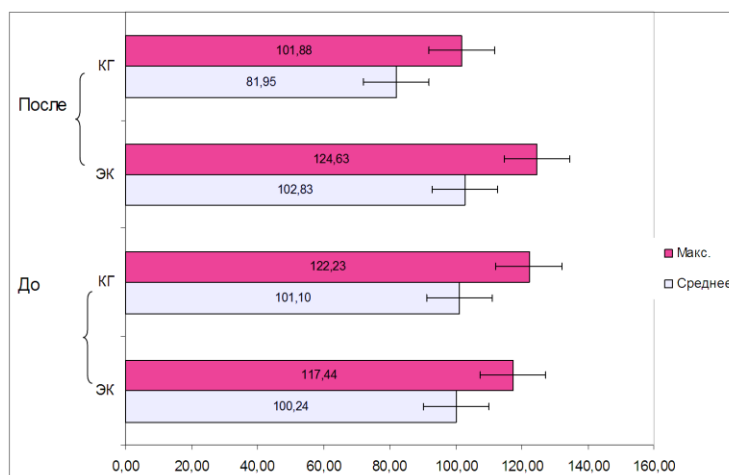


Рисунок 3. – Изменение показателя «индекс мощности вдоха» за исследуемый период в контрольной и экспериментальной группах

За период эксперимента в обеих группах отмечено недостоверное ($P > 0,05$) изменение: по средним значениям в ЭГ данный показатель остался практически без изменения – $101,10 \pm 20,13$, а в КГ он снизился до $81,95 \pm 12,43$, имея достоверные данные при $P < 0,1$ как во внутригрупповых, так и в межгрупповых различиях.

Максимальные значения показателя также показали идентичную картину: в ЭГ этот показатель остался практически без изменения ($122,23 \pm 19,09$), а в КГ он снизился до $101,88 \pm 12,80$, имея достоверные данные при $P < 0,1$ как во внутригрупповых, так и в межгрупповых различиях.

Таблица 3. – Показатель «скорость вдоха» (СВ – PIF) в контрольной и экспериментальной группах за исследуемый период

Группа исследуемых спортсменов	Статистические показатели	Скорость вдоха (PIF)			
		среднее		максимальное	
		до	после	до	после
ЭГ	М	5,59	6,49	5,72	6,85
	m	0,54	0,46	0,62	0,49
КГ	М	5,55	6,65	4,55	5,61
	m	1,04	0,96	0,65	0,65

Можно полагать, что адаптация к проделанной работе в группе, которая применяла тренажер, позволила стабилизировать данное свойство, в то время как в КГ произошло несущественное снижение – возможно, за счет большого количества нагрузок соревновательного характера (спортсмены участвовали в соревнованиях неспецифического характера – пляжный футбол).

Исследование показателя «скорость вдоха» выявило несущественные внутригрупповые и межгрупповые различия между обозначенными компонентами.

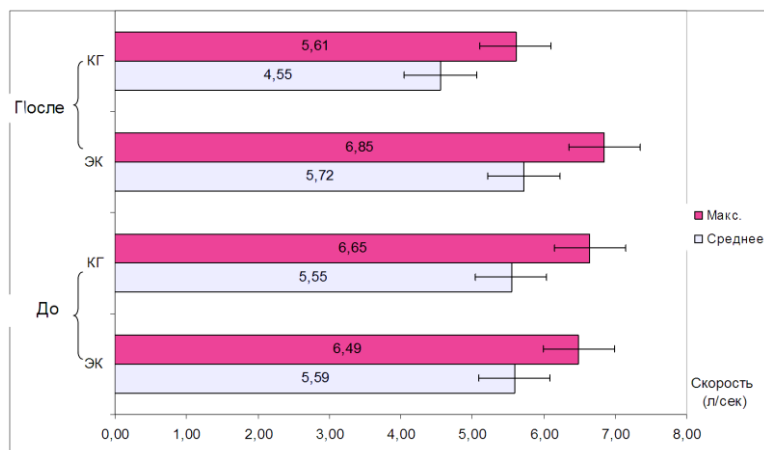


Рисунок 4. – Изменение показателя «скорость вдоха» за исследуемый период в контрольной и экспериментальной группах

Результаты исследования показателя «скорость вдоха» (таблица 3, рисунок 4) выявили, что перед началом эксперимента исследуемые группы не имели достоверных ($P > 0,05$) различий как в средних значениях: ЭГ – $5,59 \pm 0,54$, а КГ – $5,72 \pm 0,62$, так и в максимально возможных: ЭГ – $5,55 \pm 1,04$, а КГ – $4,55 \pm 0,65$. За время эксперимента в обеих группах отмечено недостоверное ($P > 0,05$) изменение: по средним значениям в ЭГ данный показатель повысился при достоверных значениях ($P < 0,05$) до $6,49 \pm 0,46$, а в КГ снизился до $4,55 \pm 0,65$, имея достоверные данные при $P < 0,05$ как во внутригрупповых, так и межгрупповых различиях. Максимальные значения показателя также показали идентичную картину: в ЭГ данный показатель повысился до $6,65 \pm 0,96$, а в КГ снизился до $5,61 \pm 0,65$, имея достоверные данные при $P < 0,05$ во внутригрупповых и недостоверные в межгрупповых различиях – $P < 0,05$.

Можно видеть, что характер адаптации в дыхании в ЭГ шел по пути улучшения скорости вдоха, которая в основном регулируется межреберными мышцами. В то же время произошло существенное снижение в КГ, возможно из-за того, что ряд спортсменов в соревновательном периоде не попадали в основной состав и мало участвовали в соревнованиях.

Исследования изменений показателей объема вдоха выявили несущественные внутригрупповые и межгрупповые различия между обозначенными компонентами.

Таблица 4. – Показатель «объем вдоха» – ОВ (V) в контрольной и экспериментальной группах за исследуемый период

Группа исследуемых спортсменов	Статистические показатели	Объем вдоха (V)			
		Среднее		Максимальное	
		до	после	до	после
ЭГ	M	3,13	3,80	3,06	3,79
	m	0,31	0,22	0,52	0,38
КГ	M	3,00	3,95	2,90	3,51
	m	0,32	0,30	0,32	0,27

За подготовительный и предсоревновательный периоды показатели объема вдоха (таблица 4, рисунок 5) менялись таким образом: перед началом эксперимента исследуемые группы не имели достоверных ($P > 0,05$) различий как в средних значениях: ЭГ – $3,13 \pm 0,31$, а КГ – $3,00 \pm 0,32$, так и в максимально возможных: ЭГ – $3,80 \pm 0,22$, а КГ – $3,95 \pm 0,30$. За период эксперимента в обеих группах отмечено недостоверное ($P > 0,05$)

изменение: по средним значениям в ЭГ данный показатель остался практически без изменения – $3,06 \pm 0,52$, а в КГ он снизился до $2,90 \pm 0,32$, имея недостоверные данные при $P > 0,05$ и в межгрупповых различиях. Максимальные значения показателя также показали идентичную картину: в ЭГ данный показатель остался практически без изменения – $3,79 \pm 0,38$, а в КГ он снизился до $3,51 \pm 0,27$, имея недостоверные данные при $P > 0,05$ как во внутригрупповых, так и межгрупповых различиях.

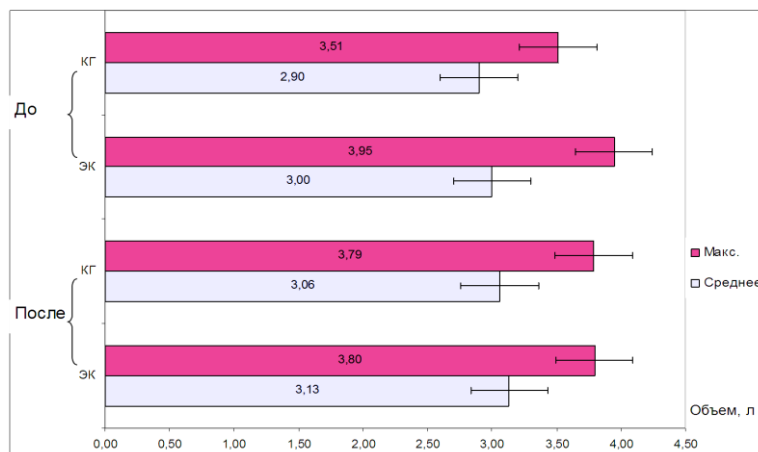


Рисунок 5. – Изменение показателя объема вдоха за исследуемый период в контрольной и экспериментальной группах

Можно полагать, что адаптация к проделанной работе в группе, которая применяла тренажерное устройство, позволила стабилизировать данное свойство, в то время как в КГ произошло несущественное снижение – возможно, за счет большого количества нагрузок соревновательного характера (спортсмены участвовали в соревнованиях неспецифического характера – пляжный футбол).

Такой аспект трактования тренировочного воздействия предполагает, что объем вдоха не может быть основным регулятором адаптации к тренировочным нагрузкам за три месяца тренировок.

В ходе выполнения экспериментального исследования были выявлены существенные изменения характера функциональной подготовленности. Произошел достоверный прирост по показателям тестов, отражающих аэробные и анаэробные гликолитические способности в группе футболистов, применяющих дыхательные тренажерные устройства.

Можно достоверно предположить, что адаптация к функциональным нагрузкам со стороны системы дыхания ведется за счет улучшения скорости вдоха. Применение дыхательных тренажерных устройств позволяет значительно экономизировать работу дыхательных мышц, что существенно сказывается на возможности спортсменов выполнять специфическую беговую работу.

Проведенные исследования требуют дополнений: изучения последствий нагрузки в сравнении с показателями энергетического обмена – образованием молочной кислоты.

Заключение

Целевая функциональная подготовка спортсменов должна осуществляться планомерно и комплексно при использовании широкого спектра самых разнообразных упражнений и дополнительных средств. Для совершенствования функциональных возможностей спортсменов должны применяться не только традиционные средства из арсенала физической, технической, тактической и психической подготовки, но и совре-

менные технологии целенаправленного воздействия на отдельные функциональные системы, в основном на определяющие и лимитирующие спортивную работоспособность.

Результаты исследования показали высокую эффективность предложенной программы тренировок, обеспечивающей увеличение как общей, так и специальной выносливости в обеих тренируемых группах, достоверные изменения прошли только в экспериментальной группе.

Таким образом, использование регламентированных режимов дыхания с помощью дыхательных тренажеров позволяет эффективно повышать функциональные возможности футболистов в подготовительном периоде и в первом игровом круге соревновательного периода, а также сохранять высокий уровень функциональной подготовленности на протяжении четырех месяцев исследуемого периода.

Интегрирование в программы тренировочных занятий футболистов, специализирующихся в мини-футболе, целенаправленных воздействий на дыхательную функцию (использование дыхательного тренажера POWERbreathe, регламентирующего режим дыхания) позволяет повысить оперативность управления развитием функциональной подготовленности, осуществлять рациональную и гибкую коррекцию тренирующих воздействий в соответствии с целями и задачами каждого тренировочного макроцикла.

Результаты исследования индекса мощности вдоха показали, что данный показатель в контрольной группе в соревновательном периоде снизился, что говорит о недостаточности применения тренировочных средств, позволяющих поддерживать или совершенствовать функции дыхательной системы.

Предположительно можно характеризовать процесс адаптации к проделанной работе в группе, которая применяла дыхательный тренажер, как позволяющий стабилизировать мощность работы дыхательных мышц, в то время как в контрольной группе произошло несущественное снижение – возможно, за счет большого количества нагрузок соревновательного характера (спортсмены участвовали в соревнованиях неспецифического характера – пляжный футбол).

Проведенные экспериментальные исследования показали, что объем вдоха не может быть главным регулятором адаптации к тренировочным нагрузкам за три месяца тренировок.

В ходе выполнения исследования были выявлены существенные изменения характера функциональной подготовленности. Произошел достоверный прирост по показателям тестов, отражающих аэробные и анаэробные гликолитические способности, у группы футболистов, применяющих дыхательные тренажерные устройства. Можно полагать, что адаптация к функциональным нагрузкам со стороны системы дыхания ведется за счет улучшения скорости вдоха. Причем применение дыхательных тренажерных устройств позволяет значительно экономизировать работу дыхательных мышц, что существенно сказывается на возможности спортсменов выполнять специфическую беговую работу. Проведенные исследования требуют дополнительных исследований в сравнении с показателями энергетического обмена – образованием молочной кислоты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матвеев, Л. П. Общая теория спорта: Учебная книга для завершающих уровней высшего физкультурного образования / Л. П. Матвеев. – М., 1997. – 304 с.
2. Попов, В. П. К вопросу о «забытых» мышцах / В. П. Попов // Мир спорта. – 2016. – № 3 (64). – С. 69–72.
3. Bompa, T. O. Physiological Intensity Values Emploued to Plan Endurance Training / T. O. Bompa // Track Technique. – 1989. – № 108. – P. 3435–3442.

4. Volianitis, S. Inspiratory muscle training improves rowing performance / S. Volianitis [at. al.] // *Med. Sci. Sports. Exerc.* – 2001. – № 33. – P. 803–809.

5. McConnell, A. *Breathe Strong, Perform Better* / A. McConnell. – Champaign : Human Kinetics, 2011. – 275 p.

6. Солопов, И. Н. Функциональная подготовка в спорте / И. Н. Солопов, А. И. Шамардин, А. А. Шамардин // *Соврем. проблемы в области физ. культуры, спорта и здорового образа жизни.* – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 185–194.

7. Шамардин, А. А. Целевая функциональная подготовка юных футболистов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. А. Шамардин. – СПб., 2008. – 50 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 11.09.2019

Geychenko L. M. The Effect of Breathing Simulators on Increasing the Overall and Special Endurance of Players in Mini-Football

As a result of the study, data were obtained on the initial and final results of the functional status of players of high qualification specializing in mini-football. Studies have experimentally proved that the effectiveness of the performance of test tasks, reflecting the levels of general and special endurance, largely depends on the use of respiratory simulators. The main provisions of adaptation of the respiratory system in response to training and competitive loads with and without the use of training devices are shown. The main character of adaptation in the training process goes through an increase in inspiratory velocity. The use of breathing simulators enhances the effects of the economization of the respiratory system, which significantly increases the efficiency of the development of general and special endurance.

УДК 373.2

Т. С. Будько

канд. физ.-мат. наук, доц., доц. каф. специальных педагогических дисциплин
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: met-preschool@brsu.brest.by

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены условия развития математической речи у детей дошкольного возраста. Проанализировано существующее планирование образовательного процесса в практике работы учреждения дошкольного образования с точки зрения нацеленности его на развитие математического словаря детей, предложен альтернативный подход к планированию. Охарактеризована степень готовности воспитателей к проведению работы по развитию математического словаря детей дошкольного возраста. Определен уровень сформированности математического словаря детей старшего дошкольного возраста.

Введение

Согласно учебной программе дошкольного образования в рамках образовательной области «Элементарные математические представления» осуществляется формирование элементарных математических представлений, развивается математическое, логическое мышление, происходит развитие математического словаря детей.

Под развитием математического словаря детей понимается пополнение запаса слов, необходимых для развития у детей элементарных математических представлений, освоение детьми значений этих слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение.

Математический словарь детей дошкольного возраста состоит из математических терминов и слов, обслуживающих развитие у детей элементарных математических представлений. По содержанию их можно разделить на следующие группы:

- 1) названия чисел и словесных обозначений понятий, связанных с числом и отношениями между числами;
- 2) слова, отражающие величину объекта и сравнение величин;
- 3) слова, обозначающие названия и свойства геометрических фигур;
- 4) слова, связанные с пространственными отношениями между объектами;
- 5) слова, обозначающие временные отношения между действиями и явлениями.

По мнению З. А. Михайловой, Р. Л. Непомнящей, специфическая особенность математического словаря детей дошкольного возраста заключается в значительном преобладании в нем таких частей речи, как числительные, прилагательные, наречия, предлоги, которые в обыденном речевом общении детей используются редко и не всегда точно [1]. Успешное математическое развитие ребенка не может обойтись без развития речи, в том числе и математической, так как непосредственно образовательная математическая деятельность сопровождается речью педагога и воспитанника. В образовательном процессе немаловажную роль играет речь самого педагога, верное и уместное использование математических понятий, при необходимости акцентирование внимания детей на них.

Становлению грамотной математической речи детей дошкольного возраста способствует развитие логического мышления и математического словаря детей. Повседневная жизнь, окружающая реальная действительность, которую ребенок познает в процессе своей разнообразной деятельности в общении со взрослыми и под их обучающим воздействием, является источником развития элементарных математических представлений и способствует обогащению их математической речи.

Педагогические условия развития математической речи детей дошкольного возраста

Анализируя условия развития математической речи учеников начальной школы, определенные В. П. Ручкиной [2], мы пришли к выводу, что становление грамотной математической речи детей дошкольного возраста и, как следствие, развитие математических представлений у них возможно при выполнении следующих условий:

- 1) грамотная математическая речь самого педагога;
- 2) создание положительной мотивации к освоению детьми математического словаря и логики использования слов;
- 3) включение в образовательный процесс системы специальных упражнений, инициирующих развитие математического словаря детей;
- 4) организация обучения таким образом, когда воспитанник постоянно вовлекается в активную речевую деятельность, в процесс самостоятельного поиска знаний и употребления математических терминов.

Одним из важных условий становления грамотной математической речи воспитанников является речь самого педагога. Она должна быть основана на законах логики и содержать лишь общепринятые математические термины, поскольку первые шаги в освоении математической терминологии ребенок делает, копируя речь взрослых.

Следующим условием развития математической речи является создание положительной мотивации. С этой целью детям необходимо предлагать игры и упражнения:

1. Повторить (пояснить) задание для сказочного героя.
2. Рассказать сказочному герою план его выполнения.
3. Построить ход рассуждения, поясняющий процесс и результат выполняемого задания.
4. В процессе рассуждения оперировать словами:
 - а) связанными с числом и отношениями между числами;
 - б) отражающими величину объекта и сравнение величин;
 - в) обозначающими названия и свойства геометрических фигур;
 - г) связанными с пространственными отношениями между объектами;
 - д) обозначающими временные отношения между действиями и явлениями;
 - е) обозначающими логические операции («не», «и», «или», «если..., то...», «все», «каждый», «некоторые»).

Для организации активной речевой деятельности детей полезно предусмотреть систему специальных упражнений, создать условия, в процессе которых педагог:

- 1) помогает детям осмыслить их речевую практику и на этой основе учит овладевать умением общаться, договариваться;
- 2) создает ситуацию речевого общения в коллективе, моделирующую реальное устное общение (работа в парах, в группе);
- 3) побуждает детей высказывать свое отношение к тому или иному факту, событию, явлению;
- 4) добивается использования усвоенного речевого материала;
- 5) формирует различные виды связной речи: описание, рассуждение, доказательство, обоснование, пояснение, планирование, обобщение.

Еще одним важным условием становления грамотной математической речи воспитанников является организация обучения таким образом, при котором ребенок постоянно вовлекается в активную речевую деятельность, в процесс самостоятельного поиска знаний и употребления математических терминов. Развитие математической речи должно осуществляться не только на занятиях по формированию элементарных математических представлений, но и в повседневной жизни детей. Систематическая работа по усвоению норм математической речи проводится по таким направлениям, как работа над словом; работа над осознанием используемых слов; работа над связной речью – логическое построение высказываний.

В повседневной жизни, в различных ситуациях важно побуждать воспитанников давать полное правильное пояснение к производимым действиям. Корректировку ответов следует проводить с помощью постановки дополнительных вопросов, привлечения детей к исправлению и дополнению, более точной перефразировки рассуждений при решении проблемной задачи.

Рассмотренные условия развития математической речи детей дошкольного возраста не только расширяют словарь математических терминов, прививают интерес к математике, но и содействуют развитию мышления и коммуникации детей дошкольного возраста.

Нацеленность планирования образовательного процесса на развитие математического словаря детей в культурно-игровом пространстве учреждения дошкольного образования

На основе анализа планирования образовательного процесса в учреждении дошкольного образования (УДО) нами выявлена степень его нацеленности на развитие математического словаря детей в окружающей развивающей предметной среде.

Во-первых, отметим, что основным документом, регулирующим планирование образовательного процесса в УДО, является учебная программа дошкольного образования. Согласно этому документу реализация содержания дошкольного образования предполагает опору на определенные принципы, среди которых именно для планирования считаем нужным отметить следующие.

1. *Принцип системности* ориентирует на взаимосвязь компонентов образовательных областей, предполагает непрерывную организацию образовательного процесса при гибком распределении содержания учебной программы в течение дня.

2. *Принцип интеграции* предусматривает, что содержание каждой образовательной области органично вплетается в содержание всей учебной программы и обладает возможностями тематического объединения с другими образовательными областями.

3. *Принцип активности ребенка* предполагает создание условий для включения его в различные виды социально значимой деятельности.

4. *Принцип связи с жизнью и практической значимости* предусматривает использование формируемых способов деятельности, знаний и умений в повседневной практике.

5. *Принцип создания развивающей предметно-пространственной среды* предполагает организацию современного предметного пространства, игровой среды, условий для осуществления активной деятельности воспитанников.

6. *Развитие ребенка в деятельности* предполагает построение образовательного процесса с учетом видов детской деятельности и соответствующих им форм организации образовательного процесса, используемых методов и приемов.

Выявлено, что **на практике планирование образовательного процесса в УДО представлено тремя блоками:**

- 1) специально организованная деятельность детей,
- 2) индивидуальная работа с воспитанниками,
- 3) нерегламентированная деятельность детей.

Анализируя содержание планирования по всем образовательным областям, мы заметили, что педагоги не опираются на вышеперечисленные принципы.

1. Педагоги не используют возможности развития математического словаря детей в рамках других образовательных областей (искусство, развитие речи, ребенок и природа и др.).

2. Содержание образовательных областей (в частности, «Элементарные математические представления») не распределяется в течение дня.

3. При планировании развитие математических представлений органично не включают в содержание других образовательных областей.

4. Содержание занятий по «Элементарным математическим представлениям» не соответствует теме недели, в отличие от других образовательных областей.

5. В планах воспитателей не отражена работа по использованию развивающей предметно-пространственной среды для развития у детей математических представлений, по созданию условий для активности каждого ребенка.

Для того чтобы планирование образовательного процесса стало нацелено на развитие математического словаря детей в культурно-игровом пространстве учреждения дошкольного образования, нами предложен альтернативный подход к планированию, который учитывает все вышеназванные принципы, а также подчиняется следующим требованиям к планам образовательного процесса:

1) реальность выполнения, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, уровня их подготовленности и т. д.;

2) детализация плана в зависимости от образования, педагогического опыта и индивидуального стиля деятельности педагога;

3) право выбора оптимальной и удобной формы плана остается за педагогом;

4) при определении цели плана одним из неизменных признаков является будущий результат.

По нашему мнению, задачи из образовательной области «Элементарные математические представления» следует решать во всех подходящих режимных моментах в течение всего дня, чтобы дети могли осваивать необходимые способы деятельности, знания и умения в повседневной практике, в связи с жизнью, осознавая их практическую значимость. Для этого план на неделю (по определенной теме) целесообразно представить в виде универсальной таблицы, включающей в себя как специально организованную, так и нерегламентированную деятельность детей, а также индивидуальную работу с воспитанниками.

(1) Режимные моменты, специально организованная и нерегламентированная деятельность детей	(2) Образовательные задачи на неделю (3) из образовательной области «Элементарные математические представления»
	(3)

Для каждой задачи (из области (2)) и каждого режимного момента (из области (1)) следует указывать (в области (3)):

а) используемые объекты окружающей развивающей предметной среды, конкретные методы решения определенной задачи, которые отражают степень активности ребенка,

б) фамилию ребенка, с которым в данный режимный момент осуществляется образовательная работа,

в) день недели.

Рассмотрим пример заполнения таблицы для первой недели во 2-й младшей группе (дети 3–4 лет). Тема недели: «Ознакомление с группой и другими помещениями детского сада». Режимный момент: утренний прием детей (1.1). Запланирована, например, задача (2.1): формировать умение различать, где один, а где много предметов. Для решения этой задачи можно использовать, например, шкафы, находящиеся в раздевалке. Изложим кратко методы решения указанной задачи. Воспитатель в ненавязчивой форме общается с ребенком, обращает его внимание, например, на то, что в раздевалке стоят разные предметы, один большой шкаф – для взрослых – и много маленьких детских шкафчиков. Затем задает вопросы двух видов: «Каких предметов в раздевалке много, а какой только один?», «Сколько в раздевалке больших шкафов для взрослых, а сколько маленьких детских шкафчиков?».

Таким образом, во-первых, нами выявлено, что существующее планирование образовательного процесса в практике работы УДО не нацелено на развитие математи-

ческого словаря детей в культурно-игровом пространстве учреждения дошкольного образования, и, во-вторых, предложен альтернативный подход к планированию.

Готовность воспитателей к проведению работы по развитию математического словаря детей дошкольного возраста в культурно-игровом пространстве учреждения дошкольного образования

С целью изучения степени использования воспитателями учреждения дошкольного образования общепринятых терминов для формирования у детей математических представлений нами проведен анализ речи воспитателей в процессе игровой, изобразительной деятельности, а также в ходе режимных моментов.

Из наблюдения выявлено, что педагоги редко используют в своей речи правильные математические термины, заменяя их бытовыми словами. Так, в процессе рисования большинство педагогов обращались к детям «Нарисуйте шар» вместо «Нарисуйте круг», а в процессе лепки – «Скатайте кружочек» вместо «Скатайте шарик».

Более точное отражение в речи пространственных отношений («Возьми карандаш в правую руку»; «Сделайте шаг влево») некоторые воспитатели заменяли неконкретными фразами («Возьми карандаш в другую руку»; «Сделайте шаг в сторону окна»).

Практически все педагоги заменяли слово «сутки» на слово «день» («Прошел день и наступил следующий» вместо «Прошли сутки и наступили следующие»).

Нами также было проведено анкетирование воспитателей на предмет необходимости использования в речи педагога терминов, отражающих в речи временные и пространственные отношения, представления о геометрических фигурах и формах предметов, а также представления о количестве и величине.

Нами разработана анкета, состоящая из 30 вопросов, охватывающих все пять компонентов образовательной области «Элементарные математические представления» учебной программы дошкольного образования (количество и счет; величина, геометрические фигуры и форма предметов; ориентировка в пространстве; временные представления). Педагогам предлагалось подчеркнуть те слова (фразы), которые следует использовать воспитателю с целью формирования у детей математических представлений.

В 80 % случаев опрошенные воспитатели выбрали правильные ответы. Так, все респонденты правильно отметили, что для ответа на вопрос «Сколько?» следует использовать слово «Один» (один, два, три...), а не «Раз» (раз, два, три...). Однако в 20 % вопросов педагоги сделали неправильный выбор. Например, подчеркнули фразу «Назови цифру, которая меньше пяти» вместо «Назови число, которое меньше пяти». Также некоторые воспитатели выбрали фразу «Короткий – длиннее – длинный» вместо «Самый короткий – длиннее – самый длинный». Часть респондентов посчитали, что следует в речи использовать фразу «Маленький стебелек» вместо «Тонкий стебелек» или «Низкий стебелек». На вопрос «Как, с вашей точки зрения, общаться с детьми в повседневной жизни, на занятиях с целью формирования у них математических представлений», лишь 31 % опрошенных ответили, что надо использовать только общепринятые математические термины (ОМТ). 23 % респондентов считают, что вместо ОМТ следует использовать другие слова, более понятные для воспитателя и более понятные, по их мнению, для детей. 46 % педагогов предлагают использовать общепринятые математические термины только в некоторых ситуациях. По мнению 70 % опрошенных воспитателей, детям легче выполнять задания с целью формирования у них математических представлений, если в речи воспитателя используются общепринятые математические термины. А 30 % респондентов считают, что детям легче выполнять задания с целью формирования у них математических представлений, если в речи воспитателя используются бытовые слова, употребляемые взрослыми в повседневной жизни.

Таким образом, проведенное исследование показало, что большинство опрошенных педагогов понимают необходимость использования в своей речи общепринятых терминов, отражающих математические представления, однако часто в речи заменяют их произ-

вольными словами. В ходе исследования было также проведено анкетирование воспитателей с целью выявления степени использования педагогами художественных произведений для развития математического словаря у детей дошкольного возраста.

На основе анализа анкет были сделаны следующие выводы. Чаще всего для развития математического словаря у детей воспитатели используют стихи А. Барто, сказки К. Чуковского, считалочки. Также воспитатели используют такие произведения, как «Красная шапочка», «Колобок», «Репка», «Двенадцать месяцев», «Волк и семеро козлят», «Три поросенка».

100 % воспитателей отметили, что часто используют художественные произведения для развития математических представлений у детей. На вопрос «В каких ситуациях Вы считаете необходимым использование художественных произведений для развития математических представлений у детей (и как часто Вы их используете)» были даны следующие ответы: на интегрированных занятиях – 100 % (75 %); во время игр – 60 % (30 %); в нерегламентированных видах деятельности – 100 % (50 %); во время прогулок – 70 % (50 %).

Однако в нерегламентированных видах деятельности воспитатели, читая детям художественные произведения, редко акцентируют внимание на форму, величину объектов, количественные, временные или пространственные отношения, обозначая их математическими терминами.

Следует отметить, что методика использования художественных произведений имеется в методических пособиях таких авторов, как Т. С. Будько, В. В. Волина, Г. В. Наприенко, Т. А. Остапенко. Однако воспитатели не используют эту литературу в своей работе.

Большинство воспитателей понимают необходимость использования художественных произведений в своей работе для развития математического словаря детей. При этом педагоги отметили недостаточность методического обеспечения по развитию математического словаря детей дошкольного возраста.

Таким образом, нами выявлена достаточно высокая степень готовности воспитателей к проведению работы по развитию математического словаря детей дошкольного возраста в культурно-игровом пространстве учреждения дошкольного образования. Однако анализ речи воспитателей в ходе наблюдения и анкетирования позволил сделать заключение о необходимости оказания помощи воспитателям в организации работы по развитию математического словаря детей дошкольного возраста.

Уровень развития математического словаря детей дошкольного возраста

Важным этапом исследования явилось выявление уровня развития математического словаря детей старшего дошкольного возраста.

Предварительно нами разработаны вопросы и задания детям на констатирующем этапе исследования.

Разработанные вопросы и задания были разделены на три блока и направлены на:

- 1) изучение пассивного словаря ребенка, наличие в нем общепринятых математических терминов;
- 2) изучение активного словаря ребенка, наличие в нем терминов, отражающих в речи количественные, пространственные, временные отношения, а также величину и форму предметов;
- 3) выявление уровня имеющихся математических представлений.

В каждом блоке детям предлагалось доказать правильность своего ответа, а также действий по поиску обоснования своей точки зрения, сделать обобщение или вывод. Беседа проводилась с каждым ребенком индивидуально.

Проведя анализ результатов констатирующего этапа исследования, мы обнаружили, что 40 % детей старшего дошкольного возраста на момент проведения констатирующего этапа грамотно используют необходимые в обучающих ситуациях общеприня-

тые математические термины в своем активном словаре, а 20 % детей неправильно используют термины, отражающие величину, форму предметов, количественные, пространственные и временные отношения. Надо отметить, что практически у половины опрошенных детей отмечалось наличие общепринятых математических терминов лишь в пассивном словаре.

Анализ педагогической практики свидетельствует о низком уровне развития математической речи детей дошкольного возраста. Это проявляется в том, что дети испытывают затруднения при необходимости:

- а) использовать в речи общепринятые математические термины;
- б) обосновать правильность своего ответа или свою точку зрения;
- в) выполнить задание без посторонней помощи полностью;
- г) сделать обобщение или вывод.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости обогащения активного словаря детей общепринятыми терминами.

Заключение

В ходе исследования мы пришли к выводу, что проблемы в развитии математической речи воспитанников можно объяснить следующими причинами.

1. Существующее планирование образовательного процесса в практике работы УДО не нацелено на развитие математического словаря детей в культурно-игровом пространстве учреждения дошкольного образования.

2. Воспитатели часто заменяют в своей речи общепринятые термины, отражающие математические представления, произвольными словами.

3. Педагоги УДО испытывают недостаток методического обеспечения для организации развития математического словаря детей дошкольного возраста.

В такой ситуации представляется перспективным поиск средств реализации педагогических условий развития математической речи детей дошкольного возраста, оказание помощи воспитателям в организации работы по развитию математического словаря детей дошкольного возраста, разработка дополнительного методического обеспечения, проведение учебно-методических семинаров для педагогов учреждений дошкольного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова [и др.]. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 384 с.

2. Ручкина, В. П. К вопросу о развитии математической речи учащихся начальной школы / В. П. Ручкина, Н. А. Шпортеева // Материалы междунар. пед. чтений «Образование и детство XXI века». – Екатеринбург : УГППУ, 2004. – С. 62.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 01.11.2019

Budko T. S. Opportunities for the Development of Mathematical Vocabulary of Children in Kinder Garden

In this paper, we consider the pedagogical conditions for the development of mathematical speech in preschool children. The existing planning of the educational process in kindergarden is analyzed from the point of view of the development of mathematical vocabulary of children, an alternative approach to planning is proposed. The paper characterizes the degree of readiness of educators to carry out work on the development of mathematical vocabulary of preschool children. The level of development of the mathematical vocabulary of older preschool children is analyzed as well.

УДК 373.5 : 303.094.3

Е. В. Скакун¹, Л. В. Кудей², С. А. Жук³¹канд. полит. наук, доц., зав. каф. политологии и социологии*Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*²директор средней школы № 19 г. Бреста³студент IV курса исторического факультета*Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*e-mail: ¹skakun.ev@yandex.ru; ²sch19mr@rcit.by; ³sergej.zhuk.98@mail.ru**ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ АГРЕГИРОВАНИЯ
ПОЛИТИЧЕСКИХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

Рассматриваются возможности исследования агрегирования политических интересов учащихся старших классов как неотъемлемого элемента политической социализации учащихся. Рассмотрены структура и особенности формирования политических интересов старшеклассников. Адаптированы и применены методы шкалы правого авторитаризма и школьных эссе, позволяющие выявить отношение учащихся к внешней и внутренней политике государства (политическая, экономическая, культурная и духовная сферы жизни общества). Разработана модель исследования эссе по внешней политике. Методы апробированы среди учащихся 9–11 классов средней школы № 19 г. Бреста.

Введение

Развитие суверенного белорусского государства в целом следует парадигме становления национального государства (государства-нации) как формы самоопределения белорусского народа, модели организации белорусского общества, выражающей его волю. Становление белорусской нации как политического субъекта и актора предопределяет укрепление национального и политического самосознания, формирование модели гражданской и политической культуры и т. д. Поэтому неслучайно важным направлением национальной политики в области образования и национальной молодежной политики является формирование гражданина белорусского государства. В частности, в ст. 2 Кодекса об образовании одно из направлений государственной политики в области образования определяется следующим образом: «обеспечение деятельности учреждений образования по осуществлению воспитания, в том числе по формированию у граждан духовно-нравственных ценностей, здорового образа жизни, гражданственности, патриотизма, ответственности, трудолюбия» [1]. Более подробно данное положение раскрывается в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, где определяются составляющие воспитания: идеологическое воспитание (привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности), гражданское и патриотическое воспитание (направлено на формирование активной гражданской позиции, патриотизма, правовой и политической, информационной культуры) [2]. Поэтому важным является осмысление процессов политической социализации учащихся как процесса усвоения индивидом политических знаний, норм и ценностей политической культуры, способствующих формированию у него необходимых качеств для адаптации к данной политической системе и выполнению в ней определенных функций и ролей. И в рамках политической социализации важным, на наш взгляд, является процесс агрегирования политических интересов учащихся.

Таким образом, цель статьи – определение методических путей исследования процесса агрегирования политических интересов учащихся старших классов. Для достижения цели предполагается решить следующие задачи:

1) выявить особенности процесса агрегирования политических интересов учащихся в контексте структурно-функционального подхода к исследованию политических систем;

2) адаптировать методики школьных эссе и «шкалы правого авторитаризма» к исследуемой проблематике и апробировать среди учащихся средней школы № 19 г. Бреста (в рамках инновационного проекта, в котором принимает участие школа).

Агрегирование политических интересов учащихся в контексте структурно-функционального подхода к исследованию политических систем

В рамках демократической политической системы все граждане являются политическими субъектами, взаимодействующими с властными институтами, поэтому политическая система может быть определена как совокупность взаимосвязанных ролей и их взаимодействий, которые выполняют функцию интеграции и адаптации внутри общества и между обществами посредством применения или угрозы применения легитимного насилия.

Кратко напомним основные элементы политической системы в рамках структурно-функционального подхода, разработанного Г. Алмондом [3]. Особое место философ уделяет функциям входа и выхода. К функциям входа ученый относит политическую социализацию (процесс освоения личностью политики как особой сферы жизнедеятельности) и рекрутирование (функция заполнения ролей в политической системе), артикуляцию интересов (процесс, посредством которого выражаются требования), агрегирование интересов (сбор, накопление требований, подведение их под более общие, чем те, которые существовали на стадии первоначального артикулирования) и политическую коммуникацию (обеспечение взаимодействия между агентами политической системы) [3, с. 8]. К функциям выхода он относит нормотворчество, правоприменение, контроль за применением правил и норм. Наряду со структурами входа и выхода Г. Алмонд включил в политическую систему и психологические ориентации ее участников на политику. Определяя их как политическую культуру, он утверждал, что эти ориентации формируют политическую систему, определяя ее характер и особенности функционирования. Процесс приобщения к нормам политической культуры он назвал политической социализацией.

В контексте рассматриваемой проблематики интерес представляют именно функции входа. В рамках данной публикации процесс политической социализации рассматривается несколько шире, чем функции входа. Учащиеся в рамках образовательного процесса, социального опыта, результатов взаимодействия с инфосферой и т. д. проходят процесс политической социализации, в рамках которого формируют систему взглядов. На процесс политической социализации значительное влияние оказывает доминирующий тип политической и гражданской культуры (по мнению Г. Алмонда, для современных демократических обществ характерен партиципаторный тип политической культуры с высоким уровнем политической активности), социальные институты (школа, семья, формальные и неформальные общественные объединения и др.), знакомство с политической системой и др. Следует заметить, что именно новому поколению необходимо делать выбор, какой будет политическая система белорусского государства, форма политической организации белорусского народа.

Одним из важнейших элементов политической социализации учащихся, наряду с формированием их готовности к политическому участию (любая индивидуальная, добровольная, непрофессиональная деятельность в сфере политики), а также первым опытом подобной практики, является выбор наиболее предпочтительных взглядов на политические процессы. На наш взгляд, в рамках обучения в школе этот процесс проходит две стадии: первичное формирование взглядов на политические процессы (может быть соотнесено со второй ступенью общего среднего образования) и формирование системных знаний о политических процессах и, как следствие, появление более или менее обоснованной системы политических взглядов, предпочтений, установок (может быть соотнесено с третьей ступенью общего среднего образования). Именно вторая стадия

может быть определена как процесс агрегирования политических интересов. Процесс агрегирования политических интересов может как завершаться в общих чертах к окончанию обучения в средней школе, так и только начинаться. Концентрированность агрегированных интересов также может значительно отличаться, что зависит от направленности личности, структуры интересов и мотивов, организации работы по идеологическому, гражданскому и патриотическому воспитанию в школе, позиции семьи. Агрегированные политические интересы могут как вписываться, так и не вписываться в классический политический спектр, что связано с целым рядом причин: классическая модель политического спектра, неограниченный эвристический потенциал в исследовании современных политических систем; большое влияние политической идеологии экологов, распространение политического феминизма в регионе Новой Европы, увлечение молодежью «мейнстримными» политическими идеями и др. В разные периоды политические идеи, в том числе предельно радикальные для общества, находящиеся в зоне «радикально-немыслимо» в рамках концепции окон Овертона, приобретали огромную популярность, что проявлялось в резком увеличении количества их носителей. Многие события последних ста лет (например, события «Красного мая» во Франции в 1968 г.) свидетельствуют, что именно молодежь выступает в качестве реципиента подобных идей. Вместе с тем именно в это время у молодежи формируется та система взглядов, то видение мира, которое позволяет, используя категориальный аппарат С. Хантингтона и П. Бергера, говорить о возможностях их дальнейшего развития в рамках парадигм «давосской культуры» и «клубной культуры интеллектуалов» [4, с. 4, 6].

Таким образом, у старшеклассников формируется система представлений о категории «политическое», начинает вырабатываться система взглядов, происходит процесс агрегирования политических интересов, что вместе с необходимостью проведения эффективной национальной молодежной политики и политики в области образования определяет необходимость проведения исследования в этой сфере.

Методики «шкалы правого авторитаризма» и школьных эссе как инструменты исследования агрегирования политических интересов учащихся: проблемы адаптации и применения

Предложенные методики позволяют исследовать два таких важных аспекта агрегирования политических интересов учащихся, как взгляд на место и роль Беларуси в глобальном мире и система взглядов учащихся на экономику, политику, социальную и духовную сферы жизнедеятельности человека, что позволяет определить отрезок в политическом спектре, наиболее соответствующий выявленной системе взглядов.

Методика школьных эссе давно известна в социологии и с успехом применяется в странах Запада. В белорусской науке она практически не используется. Исключением являются исследования, которые проводятся Центром социологических и политических исследований БГУ (научный руководитель доктор социологических наук, профессор Д. Г. Ротман) в рамках международных проектов, однако данный метод использовался эпизодически, как элемент более широких методик.

Метод эссе позволяет исследовать разные стороны становления личности учащихся, в том числе уровень политической социализации в контексте формирования политической культуры у учащейся молодежи. Вместе с тем развитие умения написания творческих работ является необходимой составляющей метапредметных компетенций. Тематика предлагаемых учащимся эссе предполагает осмысление ряда проблем формирования и реализации геостратегии Республики Беларусь, а именно выявления видения модели внешней политики Республики Беларусь, ее приоритетов. Немаловажным является предложение выявить те направления внешней политики, которые, по мнению учащихся, не соответствуют национальным интересам или реализуются непрофессионально.

Новизна авторского подхода определяется использованием данного метода в образовательном процессе в условиях реформирования национальной системы образования, когда осуществляется уход от жестких детерминаций в построении образовательного пространства. Также тематика «школьных эссе» позволяет исследовать у учащихся не только уровень сформированности «геополитических предпочтений», но и умение высказывать собственные суждения. С помощью данного метода представляется возможным исследовать восприятие учащимися таких категорий, как «суверенитет», «геополитическое положение», «многовекторность во внешней политике» и др. Использование эссе как средства диагностики дает возможность применения как качественных, так и количественных методов изучения процесса агрегирования политических интересов учащихся. Качественные методы позволяют оценить уровень сформированности у учащихся ряда ключевых метакомпетенций, рассмотреть их взгляды на предлагаемые проблемы. Количественные методы, прежде всего контент-анализ, дают возможность квантифицировать полученные данные. Таким образом, результаты применения метода эссе позволяют (с учетом релевантности выборки) оценить уровень формирования у учащихся политической культуры, а также их взглядов на место Республики Беларусь в глобальном мире.

Учащимся 9–11 классов предложили написать эссе, в котором необходимо было выразить свой взгляд на внешнюю политику Республики Беларусь и по возможности выдержать четыре содержательные линии: взаимоотношения Республики Беларусь с Российской Федерацией; США и странами Западной Европы; Китаем и странами Азии и Африки; международными институтами, такими как ООН. Тем не менее учащиеся могли не только самостоятельно расставить акценты по предложенным содержательным линиям, но и предложить собственные варианты аргументации своего видения парадигмы геостратегии Республики Беларусь. Очевидно, что это задание не предполагает жесткого детерминизма суждений, что не позволяет применить классические методики перевода качественных данных в количественные. Поэтому нами была разработана модель обработки школьных эссе по данной проблематике, которая позволяет не только исследовать сами эссе, но и оценивать взгляды учащихся на внешнюю политику в целом. На схеме 1 представлена разработанная модель.

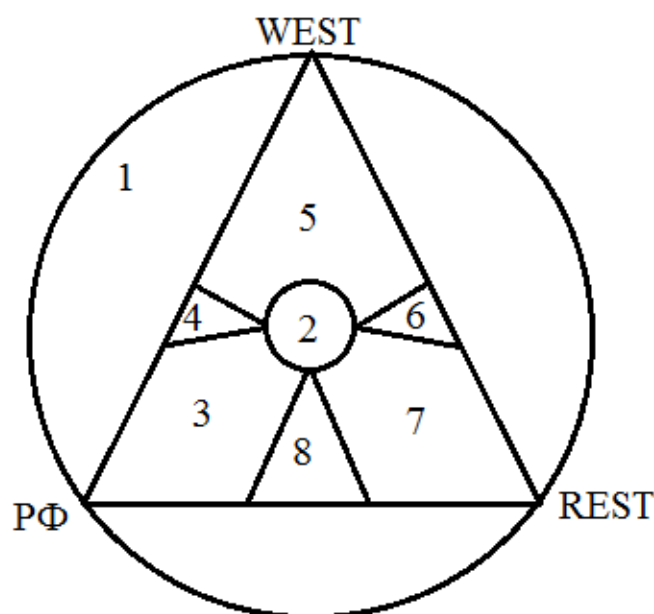


Схема 1. – Модель исследования школьных эссе по проблемам внешней политики

Предложенная модель позволяет отнести мнения респондента в один из секторов, причем возможен как перевод качественных данных в количественные, так и визуализация с помощью нанесения на модель мнений учащихся в виде точек. Акцент на необходимость приоритета развития взаимоотношений с Российской Федерацией (в эссе отмечалась необходимость углубления интеграции с этим государством, развития братских отношений) на схеме отмечен как «РФ» – зона 3. Во второй вершине треугольника, обозначенного как «WEST» (зона 5), будут определяться мысли о необходимости тесных отношений со странами Западной Европы и США, в том числе участие в европейской и трансатлантической интеграции (в эссе звучали предложения о вступлении Республики Беларусь в Евросоюз, развитие взаимоотношений со странами Западной Европы, прежде всего с Германией). В третьей вершине треугольника, обозначенной «REST», находится зона 7. К этой зоне будут относиться эссе, если в них говорится о необходимости приоритетного развития отношений со странами Азии, Африки и Латинской Америки, и прежде всего с КНР. Концепт «REST» (в переводе на русский язык – остальные) является одним из ключевых в концепции «*Clash of civilizations*» С. Хантингтона и активно используется в политической науке. Зоны 3, 5, 7 являются базовыми, т. к. предполагают приоритет развития отношений с тем или иным государством или регионом (цивилизацией), что предполагает формирование у учащихся такой идентичности, которая позволяет сформировать целостный взгляд на геостратегию Республики Беларусь. Зоны 4 («РФ – WEST»), 6 («WEST – REST») и 8 («REST – РФ») являются промежуточными (гибридными), значительно менее распространены в общественном и научном дискурсе, причем сами являются весьма противоречивыми. Однако в рамках предложенной модели они несут значительную смысловую нагрузку, т. к. позволяют уйти от жестких детерминаций в обработке эссе.

Отдельно необходимо сказать о зоне 2, которая определяется как приоритет участия в международных организациях (их стоит отличать от интеграционных проектов, в которых ведущую роль играют великие державы, о них шла речь выше), таких как ООН, ВТО, ВБ и др. Зона 1 определяется как модель многовекторности, которая может быть выражена формулой РФ : Запад : Дальняя дуга = 1:1:1.

В исследовании приняли участие учащиеся старших классов средней школы № 19: 9 «А» класс – 20 человек, 10 «А» класс – 17 человек, 11 «А» класс – 17 человек. Результаты исследования приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты исследования по методу «школьных эссе», число учащихся / %

Класс	Зона							
	1	2	3	4	5	6	7	8
9 «А»	11/55	1/5	5/25	1/5	2/10	0/0	1/5	0/0
10 «А»	7/41	0/0	5/29	0/0	3/18	0/0	1/6	1/6
11 «А»	9/53	0/0	7/41	0/0	0/0	0/0	1/6	0/0

Таким образом, от 41 до 55 % респондентов поддерживают курс на многовекторность во внешней политике Республике Беларусь, который артикулируется политическими элитами Республики Беларусь. Курс на развитие интеграции с Российской Федерацией, развитие, как часто подчеркивалось в эссе, «братских отношений» поддерживает от 25 до 41 % респондентов. Ряд ответов респондентов были о необходимости развития отношений со странами Запада. Причем, по их мнению, это позволит значительно укрепить суверенитет Республики Беларусь. Как мы видим, эти три варианта ответов в совокупности составляют не менее 80 % в каждом из классов. Из остальных взглядов стоит выделить акцент на необходимость развития взаимоотношений с КНР, которое прозвучало

чало в трех эссе. Таким образом, в эссе артикулируется довольно высокий уровень поддержки геостратегии Республики Беларусь.

Второй из предложенных методик является шкала правого авторитаризма. Методика разработана в Германии в 1950-е гг. на волне осмысления опыта построения национал-социалистического государства Б. Альтмейером [4, с. 8]. На постсоветском пространстве она была использована в начале 2000-х гг. исследователями из Высшей школы экономики (Москва), в частности Н. А. Дьяконовой в кандидатской диссертации [5]. Новизна исследований заключается в адаптации данной методики к условиям белорусской общеобразовательной школы. С. А. Жук провел значительную доработку анкеты: было увеличено количество вопросов (теперь анкета охватывала все основные сферы жизни общества: политическую, духовную, социальную и экономическую); формулировки утверждений в анкете также были адаптированы с учетом общественного дискурса и возрастных особенностей учащихся.

Методика оптимально может быть применима в старших классах средней школы как в рамках изучения курса «Обществоведение», так и во внеклассной деятельности. С ее помощью возможно исследовать не только политические предпочтения учащихся, но и в целом ценностные ориентиры личности и др. Основная содержательная линия данной методики – ось «либерализм – консерватизм». Эта же методика может быть использована для ранней диагностики как ультраправых, так и ультралевых взглядов у учащихся.

Учащимся предлагается для заполнения анкета, в которой даны 60 вариантов утверждений. Респондентам необходимо выразить свое отношение: полное согласие с утверждением – 4 балла, полное несогласие – –4 балла; неполное согласие/несогласие – от 3 до –3 баллов; если утверждение не вызывает у респондента никакой реакции – 0 баллов. Утверждения в анкете сгруппированы в четыре блока: политическая, социальная, духовная и экономическая сферы. Такой подход к изучению процесса агрегирования политических интересов учащихся позволяет исследовать различные аспекты этого процесса. В рамках исследования подтвердился тезис, что большинство учащихся имеют противоречивые взгляды на различные сферы жизни общества. В анкете были представлены прямые и обратные утверждения. Ответы на прямые утверждения оставались без изменений, а ответы на обратные утверждения меняли знак (таблица 2).

Таблица 2. – Анкета «Шкала правого авторитаризма»

№	Вопрос
<i>Политическая сфера</i>	
1	Для того чтобы исправить то, что происходит в нашей стране, определено требуется воздействие «сильной руки», пора призвать к порядку всех смутьянов, преступников.
2	Когда представители правительства и власти осуждают опасных для общества людей, обязанность каждого патриотически настроенного гражданина – помочь властям вырвать с корнем то зло, которое разъедает нашу страну изнутри.
3	Самые скверные люди в нашей стране – это те, кто не уважает наш флаг, наших политиков и традиции.
4	В наше сложное время нужно устанавливать строгие законы, особенно в том, что касается тех, кто пытается восставать против властей.
5	Главная угроза нашей свободе исходит от тех, кто пытается насадить чуждый нам образ жизни, уничтожить нашу религию, высмеять наш патриотизм и подорвать наш традиционный образ жизни.
6	Всегда лучше доверять мнению авторитетных людей из правительства, чем слушать пустую болтовню тех, кто пытается посеять сомнения в душах людей.
7	Всегда лучше относиться к инакомыслящим с интересом, так как новые идеи – залог прогрессивных изменений.

Продолжение таблицы

8	Понятие «свобода слова» означает, что нужно разрешить произносить речи и писать книги, призывающие к свержению правительства.
9	Подчинение и уважение авторитетов и властей – главное, чему должны научиться дети.
10	Естественно и правильно, что женщины должны иметь такие же права и возможности.
11	Стране нужны не законы или политические программы, а несколько смелых лидеров, которые поведут за собой народ.
12	Наше государство ведет некая сверхъестественная сила, которая помогает нам существовать и развиваться.
13	Принцип верховенства права – важнейший для государства и общества.
14	Правосознание и политическая социализация – необходимые условия для реализации гражданских и политических прав каждого члена общества.
15	Государство создается во имя интересов каждого гражданина.
<i>Социальная сфера</i>	
16	Это замечательно, что в наше время молодежи предоставлена большая свобода протестовать против того, что ей не нравится, и заниматься «собственными делами».
17	Кто-то может сказать, что это старомодно, но респектабельный внешний вид – это отличительная черта истинного джентльмена и особенно леди.
18	Чем скорее мы избавимся от традиционной структуры семьи, в которой отец является главой, а в детях воспитывается безоговорочное подчинение авторитету, тем лучше; в традиционной семье многое не так.
19	Многие из наших правил, касающихся скромности или сексуального поведения, это просто обычаи, которые ничем не лучше тех, которым следуют другие люди.
20	Нет абсолютно ничего плохого в нудистских пляжах.
21	Чтобы прожить действительно хорошую жизнь, надо уметь подчиняться, быть дисциплинированным и стараться придерживаться общепринятых норм поведения.
22	Нет ничего плохого в добрачных отношениях.
23	Рост преступности, сексуальной распущенности и отсутствие общественного порядка ясно показывают, что нам следует быть гораздо жестче с нарушителями спокойствия, смутьянами и представителями девиантных групп, если мы хотим сохранить нашу мораль, закон и порядок.
24	Нет ничего болезненного или аморального в гомосексуализме.
25	Необходимо полностью защищать права меньшинств и радикалов.
26	Люди, имеющие власть, будь то родители или национальные лидеры, в конце концов, оказываются правы; те же, кто пытается протестовать, сами толком не знают, чего хотят.
27	Законы о необходимости иметь «хорошие манеры» и быть респектабельным – это пережитки прошлого, нам следует хорошо подумать, прежде чем принимать эти правила.
28	Одна из причин того, что у нас столько бунтарей и смутьянов, состоит в том, что родители и учителя забыли, что старое доброе физическое наказание – один из лучших способов заставить людей вести себя подобающим образом.
29	Самоуверенные представители «сил закона и порядка» угрожают свободе в нашей стране гораздо больше, чем те, кого они называют «радикалами» и «безбожниками».
30	Если ребенок перестает уважать авторитеты и вести себя как следует, задача родителей – вернуть его «на путь истинный».
<i>Духовная сфера</i>	
31	Для всех было бы лучше, если бы авторитетные люди подвергали определенной цензуре все журналы и кинофильмы, чтобы предотвратить попадание безнравственных изданий в руки молодежи.
32	Людям следует уделять меньше внимания Библии и другим традиционным источникам религиозной мудрости и вместо этого вырабатывать собственные критерии морального и аморального.
33	Атеисты и те, кто не придерживается традиционной религии, ничем не хуже тех, кто регулярно посещает церковь.

Окончание таблицы

34	Каждый человек должен верить в сверхъестественную силу, воле которой он должен подчиняться без колебаний.
35	Современная церковь с ее многочисленными правилами и лицемерием не призывает к истинной, глубокой религиозности, она призывает главным образом к несерьезным, небезопасным действиям.
36	Человек, который не чувствует бесконечной любви, благодарности и уважения к родителям, достоин презрения.
37	Всякое оскорбление традиционных для нашего общества обычаев недопустимо.
38	Современное (нетрадиционное) искусство является необходимым и важным аспектом современной культуры.
39	У молодых людей иногда возникают атеистические идеи, но когда они вырастают, им следует «перерасти» их и остепениться.
40	Общечеловеческая культура выше национальной.
41	Человеческая природа такая, какая она есть, и не может быть изменена.
42	Книги, в которых воспеваются национальные герои, значительно важнее и полезнее, чем книги о любви или приключения.
43	Такие науки, как физика, химия и биология, повлияли значительно сильнее на развитие человечества, чем религия.
44	Наш истинный национальный образ жизни, наши ценности и идеалы исчезают так быстро, что, может быть, придется применять силу для их защиты.
45	Религия – это важнейший элемент формирования нации, залог ее сохранения и развития.
<i>Экономическая сфера</i>	
46	Всем было бы лучше, чтобы люди больше работали, чем отдыхали.
47	Бизнесмен значительно важнее для общества, чем государственный служащий.
48	Мы должны отказаться от технических достижений современной цивилизации.
49	Сегодня в экономике все нестабильно, но общество, в отличие от государства, не может играть значительной роли в выходе из кризиса.
50	Если ответственные государственные деятели не будут принимать решения в области регулирования экономики, то последняя только поэтому войдет в фазу системного кризиса.
51	Альтернатив рыночной экономике не существует.
52	Мы должны тратить значительную часть национального благосостояния на социальные расходы (образование, здравоохранение и др.).
53	Государство должно быть определяющим фактором в формировании ВВП и обеспечении экономического роста.
54	Надо поощрять студентов и школьников к тому, чтобы они в свободное время участвовали в экономической сфере жизни общества.
55	Любая помощь международных институтов (МФБ, ВБ и др.) недопустима, т. к. любая, даже малейшая зависимость от них – угроза нашему обществу, государству и традициям.
56	Природа человека такова: он всегда хочет максимизировать выгоду.
57	Транснациональные корпорации – однозначное зло, с которым необходимо бороться, ограничивая их влияние.
58	Государство не должно вмешиваться в развитие национальной экономики.
59	Политическая свобода и социальная справедливость неотделимы от экономической свободы.
60	Частная инициатива – основа выхода из экономического кризиса и создания условий для роста экономики.

В блоке «политическая сфера» исследовались взгляды учащихся по линии «либерализм – консерватизм». В блоках «духовная сфера» и «социальная сфера» изучались представления о природе этих сфер жизни общества через восприятие категорий «традиционное» и «современное». Несколько более сложно представлен блок «экономическая сфера», в котором рассматривались содержательные линии «традиционная

экономическая система – рыночная экономика», «национальная экономика – транснациональная экономика». Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Результаты применения метода «Шкала правого авторитаризма»

Класс	Пол	Политическая сфера		Социальная сфера		Духовная сфера		Экономическая сфера		Всего	
		М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж
9 «А»	М	-1,1	-4,3	-4,8	0,3	-1,6	-0,3	-6,8	-5,8	-3,6	-2,5
	Ж	-8,4		6,8		1,25		-4,6		-1,3	
10 «А»	М	-0,5	-0,1	0,6	1,2	-0,5	1,4	0,5	-0,9	0,1	0,4
	Ж	0,25		1,8		3,4		-2,23		0,8	
11 «А»	М	-11,3	-14,4	-0,9	-2,5	-6	-3,8	-4,9	-5,5	-4,4	-6,9
	Ж	-18,7		-4,7		-0,8		-6,3		-9,4	

Для простоты восприятия представим полученные результаты в виде столбчатой диаграммы.

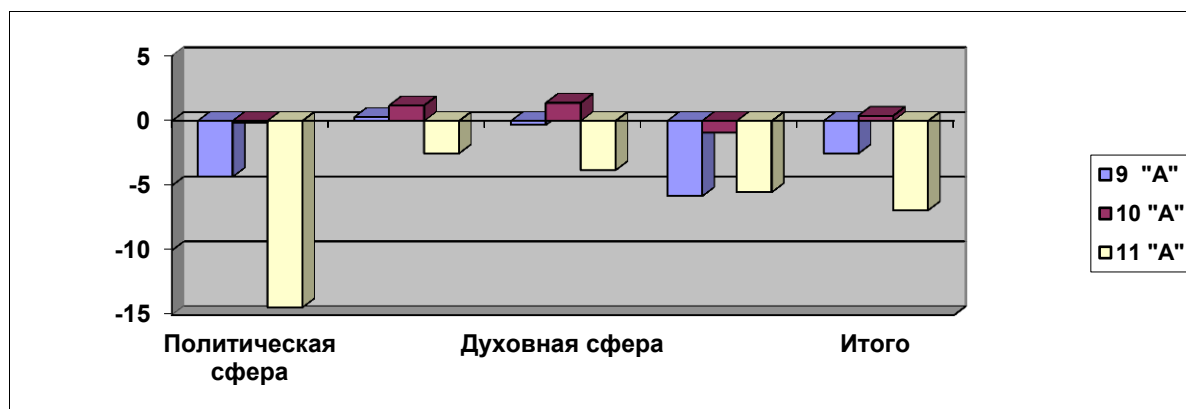


Диаграмма. – Результаты применения метода «Шкала правого авторитаризма»

Таким образом, результаты исследования позволяют говорить об отсутствии проявлений как правого, так и левого авторитаризма у респондентов. По каждому направлению анкеты можно было получить от -60 до 60 баллов. Выделяются следующие зоны: от -60 до -46 баллов – левый радикализм, от -45 до -16 баллов – умеренно левые взгляды, от -15 до 15 баллов – центристские взгляды, от 16 до 45 баллов – умеренно правые взгляды, от 45 до 60 баллов – правый радикализм.

В ходе исследования также был подтвержден тезис о широком распространении левых идей среди молодежи, однако случаев радикализма установлено не было (минимальный балл – -37). Даже в 10 «А» классе, в котором средние баллы были наиболее высокими, по «политической сфере» они были среди наиболее низких.

Также было выявлено «левое» видение учащимися развития национальной экономики. Был определен и «центризм» взглядов на духовную и социальную сферы жизни общества. Мы считаем, что это связано с уравниванием «левых» молодежных взглядов особенностями мировоззрения учащихся с выраженной религиозностью.

Заключение

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Исследования в области политической социологии среди учащихся средних школ позволяют исследовать не только сформированность их взглядов как элемента политической социализации, но и выявлять радикализм как «правого», так и «левого» толка.

2. Методика школьных эссе задает наиболее широкий коридор для возможности артикуляции мыслей и идей учащихся, что позволяет учащимся наиболее полно выразить свое мнение.

3. Предложенная модель для исследования школьных эссе по теме «Мое видение внешней политики Республики Беларусь», в которой выделяется 8 секторов, позволяет избежать жестких моделей перехода качественных данных в количественные.

4. Методика «Шкала правого авторитаризма» позволяет исследовать не только политические предпочтения учащихся, но и ценностные ориентиры личности в целом. Основная содержательная линия данной методики – ось «либерализм – консерватизм».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс об образовании Республики Беларусь 2011 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tamby.info/kodeks/docs/edu.html#&Chapter=60>. – Дата доступа: 31.12.2017.

2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.adu.by/wp-content/uploads/2015/.../koncept-vospit-detej-i-molodioji.doc>. – Дата доступа: 07.03.2019.

3. Алмонд, Г. Гражданская культура: политические установки и демократия в пяти странах / Г. Алмонд, С. Верба ; пер. с англ. Е. Генделя. – М : Мысль, 2014. – 500 с.

4. Многоликая глобализация / под ред. П. Бергера и С. Хантингтона ; пер. с англ. В. В. Сапова ; под ред. М. М. Лебедевой. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 379 с.

5. Дьяконова, Н. А. Особенности авторитаризма и его взаимосвязь с ценностными ориентациями и локусом контроля у российских и американских студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. А. Дьяконова. – М., 2001. – 170 л.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 23.06.2019

Skakun Ye. V., Kudey L. V., Zhuk S. A. The Possibility of Studying the Aggregation of Political Interests of Senior Students

The article discusses the possibility of studying the aggregation of political interests of high school students as an integral element of political socialization of students. The structure and features of formation of political interests of senior pupils are investigated. The methods of the scale of right authoritarianism and school essays, allowing to identify the view of students on foreign and domestic policy (political, economic, cultural and spiritual spheres of society) of the state are adapted and applied. A model of foreign policy essay research is developed. The methods are tested among pupils of 9–11 classes of school № 19 of Brest.

УДК 796.034-053.6

С. А. Сурков

*ст. преподаватель каф. легкой атлетики, плавания и лыжного спорта
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: surkov.sa@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНЫХ ПЛОВЦОВ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ ГРУПП

Рассматриваются проблемы совершенствования техники в спортивном плавании. На основе анализа литературы определены параметры технической подготовленности юношей учебно-тренировочных групп. Проведенное исследование указывает на необходимость акцентирования внимания в тренировке юных пловцов на повышении уровня темповых характеристик, длины шага гребка, мощности гребка, скорости подводной части при выполнении старта. Выявлено, что соотношения показателей темпа и длины шага у спортсменов учебно-тренировочных групп определяют их в качестве объектов, на которые необходимо регулярно воздействовать, что обеспечит возможность управления подготовкой спортсменов с коррекцией в процессе совершенствования уровня технической подготовленности.

Введение

Одной из составляющих успешности спортивного результата является техническая подготовка спортсмена. Анализ научно-методической литературы выявил разноеобразие трактовки понятия «техника плавания». В исследованиях М. А. Вершинина представлен ретроспективный анализ данного понятия. Автор определяет технику спортивного плавания как рациональную систему движений, позволяющую пловцам максимально реализовывать свои двигательные и функциональные возможности при плавании на соревнованиях тем или иным способом, что согласуется с подходами В. Н. Платонова в определении техники [1; 2]. С. М. Гордон к технике плавания причисляет еще и умение пловца максимально эффективно и вариативно координировать движения и использовать для поступательного движения вперед все имеющиеся силы внешнего и внутреннего происхождения, воздействующие в направлении продвижения [3]. Эта сторона техники плавания во многом отражает индивидуальные особенности и связана с развитием морфофункциональных показателей пловцов, обеспечивающих ключевые технические проявления.

Совершенствование техники плавания, как отмечают Л. П. Макаренко и В. Н. Платонов, проводится на всех этапах спортивной тренировки, но при этом все больше добавляются индивидуальные особенности техники и стиля плавания с учетом телосложения и физической подготовленности конкретного спортсмена [2; 4].

Основным параметром специальной технической подготовленности, как подчеркивают М. А. Вершинин, Д. Каунсилмен, В. Б. Хальянд и другие специалисты, выступает эффективность техники действий пловца в условиях соревновательной деятельности [1; 5; 6]. Достаточно объективной оценкой качества и эффективности специальной технической подготовленности считается сопоставление основных ориентиров педагогической модели техники плавания, поворотов и стартов с индивидуальной техникой спортсмена. Д. Каунсилмен, В. Н. Платонов подтверждают, что технике плавания и ее отдельным компонентам всегда уделялось много внимания, т. к. именно неумение реализовывать физические и функциональные данные трактовалось как плохо усвоенная техника плавания [2; 5].

В исследованиях С. М. Вайцеховского, Н. Н. Сидорова, Л. П. Макаренко к параметрам, характеризующим технику плавания высококвалифицированных пловцов, относятся темп и длина шага [4; 7; 8].

Н. Ж. Булгакова и В. Ф. Викторова обращают внимание, что функциональное состояние пловца отражает уровень его физической и технической подготовленности через показатели техники – длину шага и темп [9; 10]. Это состояние приходит при максимальной мобилизации спортсмена, когда он наилучшим образом координирует отдельные движения гребка и достигает оптимальной соразмерности темпа и длины шага. В исследованиях В. Ф. Викторова отмечено, что по мере возрастания скорости плавания происходит закономерное сужение диапазона сочетаний длины шага и темпа, что дает возможность спортсмену плыть при заданном скоростном режиме с наименьшими затратами сил, повышая экономичность движений [10]. При достижении максимальной скорости на дистанции такие сочетания являются практически единственно верными. По утверждению М. А. Вершинина, С. М. Гордона, В. Ф. Викторова, у высококвалифицированных пловцов стабильность длины шага и темпа поддерживается на всей дистанции, что объяснимо многими факторами [1; 3; 10]. Утомление, наступающее на финише, – замечает Л. П. Макаренко, – отражается на амплитуде и качестве гребков, и в первую очередь на длине шага, которая последовательно уменьшается. Как фактор компенсации для поддержания высокого уровня соревновательной скорости пловцы увеличивают темп плавательных движений при снижении оптимальности ритмических характеристик движений. В то же время мастера высокого класса способны поддерживать на финише показатели длины шага в пределах оптимальных величин, а у менее подготовленных спортсменов длина шага заметно снижается с падением скорости даже при повышении компенсационного темпа [4].

Проведенный С. М. Гордоном анализ соревновательных моделей спортсменов показывает, что один и тот же показатель скоростного режима плавания может быть достигнут с помощью сочетания различных показателей, величин длины шага и темпа гребковых движений. Выход на наиболее высокие и оптимальные скорости на каждой дистанции для каждого пловца должен осуществляться через сугубо индивидуальные соотношения параметров темпа и длины шага гребковых движений [3]. Они зависят от многих составляющих: способа плавания и длины дистанции, длины и пропорций тела пловца, уровня его спортивной квалификации, двигательной и координационной одаренности, вариативности технического мастерства, используемого индивидуального варианта техники движений и ряда других параметров и факторов. Так, М. А. Вершинин и С. М. Гордон отмечают, что в стиле брасс в вариантах техники, используемых ведущими пловцами мира, применяется механизм «позднего вдоха» [1; 3]. Он характеризуется тем, что начинается после завершения главной фазы гребкового движения рук в момент, когда локти и кисти двигаются внутрь и сближаются перед грудным отделом. Сам момент вдоха четко согласуется как с движениями плечевого пояса, так и с движениями рук, что обеспечивает оптимальную координацию между двигательными и вегетативными функциями. Поддержание ритма и его вариативные изменения автоматически отражаются на скорости продвижения пловца.

Таким образом, М. А. Вершинин и С. М. Гордон констатируют, что управление скоростным режимом осуществляется за счет изменения характеристик амплитуды, темпа и ритма гребковых движений [1; 3]. Н. Ж. Булгакова отмечает, что скорость прохождения дистанции увеличивается при повышении темпа только до некоторого определенного момента – до уровня, когда пловец достигает своей индивидуальной максимальной скорости, что характеризует оптимальный показатель темпа для каждого пловца [9]. Хорошая техническая подготовленность характерна для спортсменов, которые наращивают темп работы преимущественно за счет сокращения основных фаз гребка – подготовительной и заключительной. При этом должны соблюдаться соотношения пространственных и временных характеристик главной фазы при увеличении силы движений и даже скорости продвижения. Вследствие таких корректив техники импульс движущих сил

начинает повышаться в пропорциональном соотношении к росту темпа. С. М. Гордон заключает, что оптимальный темп прохождения каждой дистанции – показатель сугубо индивидуальный и может стать достаточно консервативным в контексте достигнутого уровня спортивно-технической подготовленности [3].

Возрастная динамика длины шага и темпа, по мнению А. А. Кашкина и Л. П. Макаренко [4; 11], проходит становление в три этапа:

- 1) овладение техникой плавания на оптимальной амплитуде;
- 2) постепенное растягивание, удлинение шага;
- 3) поиск оптимальных соотношений между длиной шага и темпом на отдельных дистанциях и скоростях плавания.

А. Csaig, W. Boomer выяснили, что пловцы с низким уровнем квалификации в большинстве случаев не могут управлять изменением длины и темпа шага при задании поддерживать постоянной скоростью плавания [17]. Это говорит о том, что уже на раннем этапе спортивной подготовки необходимо обучать спортсменов произвольно изменять главные технические параметры и во время соревнований за счет вариаций техники находить их оптимальные соотношения.

Однако в научно-методической литературе вопросы формирования технического мастерства у юных пловцов с учетом этапов подготовки освещены недостаточно. Так, В. А. Аикин, изучив динамику темпа и длины шага при максимальной скорости плавания у пловцов-мальчиков 10–14 лет, установил, что темп снижается к 14 годам, а возраст 13–14 лет является сенситивным периодом для развития максимальной скорости плавания и длины шага [12]. В работах В. П. Бачина наибольший прирост длины шага зафиксирован у мальчиков в 9–12 и 13–15 лет. Автор приходит к выводу, что с 11 до 12 лет и с 13 до 14 лет у пловцов происходит накопление разнообразного двигательного потенциала, а с 12 до 13 и с 14 до 15 лет идет его реализация с коррекцией структуры соревновательного упражнения. В возрасте 12–13 лет коррекция происходит путем увеличения частоты гребковых движений (темпа), а с 14 до 15 лет – за счет поднятия эффективности гребковых движений и, следовательно, увеличения длины шага. По мнению ученого, в возрасте 8–11 лет скорость плавания в большей степени определяется техническим мастерством юных пловцов, а с 15 лет – уровнем силовой подготовленности в воде [13].

Исследуя скорость плавания, темп и длину шага у мальчиков и девочек 12–16 лет, Д. А. Биневский выявил, что на скорость плавания оказывают влияние такие показатели, как балл биологической зрелости, статическая сила тяги на суше, сила тяги при плавании на привязи в полной координации, индекс силовой и скоростно-силовой выносливости в тестах на тренажерах. Автор определил, что в технике кроль скорость плавания у мальчиков 12–16 лет увеличивается за счет длины шага [14].

Анализируя влияние темпа и длины шага на скорость плавания юношей и взрослых пловцов, В. О. Брагина и В. Ф. Китаев приходят к выводу, что для каждого способа плавания характерны определенные темп и длина шага; с увеличением протяженности дистанции темп падает, но длина шага увеличивается; на более коротких дистанциях темп увеличивается, а длина шага у пловцов укорачивается [15].

Ряд исследований А. А. Кашкина и Л. П. Макаренко показывают, что на изменение скорости прохождения дистанции существенное влияние оказывает изменение длины шага. Его целенаправленное изменение в основном ассоциируется с изменением темпа, что представляет достаточно трудную задачу для пловца – выбрать оптимальное соотношение темпа и длины гребка [11; 16].

С учетом разночтений в определении параметров технической подготовленности мы выделили такие: темп, время выполнения и длина выхода из воды, количество гребков, а также сила тяги в воде как критерий обеспечения мощности целостных и частичных приложений усилий.

Цель работы – исследовать техническую подготовленность юных пловцов учебно-тренировочных групп. Методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, методы математической статистики.

Исследование проводилось на базе Брестского областного центра олимпийского резерва по водным видам спорта. В нем принимали участие юноши-пловцы разной квалификации учебно-тренировочных групп (УТГ) в возрасте 10–15 лет ($n = 30$). Все испытуемые разделены на три группы: 10–11 лет (УТГ-1), 12–13 лет (УТГ-3), 14–15 лет (УТГ-5). С целью исследования технической подготовленности юных пловцов и анализа ее изменения под влиянием тренировочной программы применялись контрольные испытания: проплывание 15 м с ходу и со старта; проплывание дистанций 25 и 50 м; сила тяги в воде. Результаты фиксировались с учетом темпа, времени, длины выхода и количества гребков.

Результаты исследования

Проведенные в учебно-тренировочных группах исследования спортсменов позволили установить ряд особенностей технической подготовленности. Так, в проплывании 15 м с ходу и со старта все показатели (время, количество гребков, длина выхода) выше у пловцов УТГ-5. Между спортсменами УТГ-1 и УТГ-3 практически не было достоверных различий ($P < 0,05$) ни по одному из исследуемых показателей.

При проплывании с ходу достоверные различия между пловцами УТГ-5 и остальных групп отмечались в количестве гребков. Учитывая, что время проплывания было достоверно лучше у УТГ-5, чем у УТГ-1, ($P < 0,05$), можно предположить возможность улучшения как специальной силовой подготовленности, так и техники выполняемых гребковых движений, что особенно проявляется при плавании со старта ($P < 0,05$).

В проплывании 25-метровой дистанции также отмечаются лучшие показатели у спортсменов УТГ-5 (время, длина выхода, количество гребков, время подводной части).

Общее время проплывания между спортсменами УТГ-3 и УТГ-5 не имело достоверных различий ($P > 0,05$), однако имелись достоверные различия между УТГ-1 и УТГ-3 с одной стороны и УТГ-5 с другой ($P < 0,05$).

В тесте на преодоление 50-метровой дистанции отмечено, что пловцы УТГ-5 лучше поддерживают скорость на второй половине дистанции, чем пловцы УТГ-1 и УТГ-3 ($P < 0,05$). Показатели темпа гребков у спортсменов УТГ-5 на второй половине дистанции ухудшились на 2 раза/мин., в то время как в возрастных группах УТГ-1 и УТГ-3 разница составила 5–6 раз/мин. при достоверных различиях ($P < 0,05$).

Отметим, что наиболее значимо проявилось различие в количестве гребков за 50 м, которое было почти в два раза больше в УТГ-1 и в 1,5 раза в УТГ-3 по сравнению с УТГ-5 при достоверности $P < 0,01$.

Полученные результаты исследования показали, что в контрольных испытаниях «проплывание 15 метров с ходу / со старта» и «проплывание 25 и 50 м» с учетом темпа, времени, длины выхода и количество гребков у пловцов УТГ-5 в сравнении с данными юных спортсменов УТГ-1 и УТГ-3 имелись значительные различия. Этот факт говорит о необходимости акцентирования внимания в тренировке юных пловцов на повышение уровня темповых характеристик, длины шага, мощности гребка, скорости подводной части в проплывании на первых 15 м. Высокий уровень развития данных компонентов соревновательной деятельности влияет на результат в спортивном плавании. Можно полагать, что на технику плавания влияют и показатели специальной силовой подготовленности.

В результате проведенной динамометрии в воде нами выявлена динамика силовых способностей у юных пловцов учебно-тренировочных групп.

Тестирование показало различия по всем трем показателям; повышение мощности движений в УТГ-1 в сравнении с УТГ-3 более чем в 2 раза, а между УТГ-1 и УТГ-5 – почти в 4 раза при достоверных различиях ($P < 0,01$).

Анализируя показатели силы тяги, можно сделать вывод, что плавание в полной координации не соответствует сумме показателей плавания на руках и ногах. Из этого следует предположение, что необходимо комплексно развивать силовые качества рук и ног у юных пловцов с применением упражнений сопряженной и координационной направленности как на суше, так и в воде.

Пловцы 14–15 лет в отличие от пловцов 10–11 и 12–13 лет технически более подготовлены по исследуемым параметрам (проплывание 15 м с ходу / со старта, проплывание 25- и 50-метровой дистанции с учетом темпа, времени выполнения и длины выхода, количества гребков, а также показателей силы тяги в воде).

Заклучение

Целесообразно рассматривать техническую подготовленность пловца как компонент специальной подготовленности, проявляемой на отдельной соревновательной дистанции. Техника движений у пловцов на различных участках дистанции имеет свои особенности, т. к. каждый из отдельных технических компонентов соревновательной деятельности достаточно самостоятелен и обособлен. Можно полагать, что техническая подготовленность в плавании во многом определяется степенью овладения техникой на соревновательных скоростях, что должно обеспечиваться необходимым набором упражнений по ее совершенствованию.

Очевидно, что совершенствование техники избранного способа плавания базируется на механизмах освоения техники дополнительных способов плавания, что позволяет избежать ситуации, когда прочно освоенный двигательный навык, ограниченный узкими рамками специализации, становится препятствием для дальнейшей динамики спортивных успехов. Так, применение в тренировке УТГ-1 специальных упражнений, влияющих на фазовую структуру гребка и динамику биомеханических показателей, способствовало более качественному совершенствованию техники движений пловцов старших учебно-тренировочных групп.

Исследования показали, что соотношения показателей темпа и длины шага у спортсменов УТГ-1, УТГ-2 и УТГ-5 определяют их в качестве объектов, на которые необходимо регулярно воздействовать, что даст возможность управлять подготовкой спортсменов с коррекцией в процессе совершенствования уровня технической подготовленности. Такой подход требует постоянного мониторинга качества техники выполнения движений и сравнение их с модельными характеристиками на каждом этапе многолетней подготовки для своевременного устранения ошибок. Необходимо регулярное тестирование пловцов с целью поиска оптимального и экономичного варианта техники плавания при оптимальном соотношении темпа, длины шага и скорости.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вершинин, М. А. Ретроспективный анализ и современные тенденции формирования техники движений пловцов на различных этапах многолетней спортивной подготовки / М. А. Вершинин, М. В. Пинясова // Самар. науч. вестн. – 2016. – № 2 (15). – С. 149–153.
2. Платонов, В. Н. Спортивное плавание: путь к успеху : в 2 кн. / В. Н. Платонов. – М. : Совет. спорт, 2012. – Кн. 1. – 480 с.
3. Гордон, С. М. Техника спортивного плавания / С. М. Гордон. – М. : Физкультура и спорт, 2008. – 200 с.

4. Макаренко, Л. П. Техника и тактика соревновательной деятельности при плавании способом брасс / Л. П. Макаренко. – М. : РГАФК, 1996. – 40 с.
5. Каунсилмен, Д. Спортивное плавание / Д. Каунсилмен. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 208 с.
6. Хальянд, В. Б. Модели техники спортивных способов плавания с методикой совершенствования и контроля / В. Б. Хальянд, Т. А. Тамп, Р. Р. Каал. – Таллин : Таллин. пед. ин-т, 1986. – 99 с.
7. Вайцеховский, С. М. Метод изометрических и промежуточных напряжений в тренировке пловцов / С. М. Вайцеховский, В. М. Мильтшгейн // Теория и практика физ. культуры. – 1979. – № 1. – С. 47–50.
8. Сидоров, Н. Н. Возрастные закономерности развития специальной работоспособности как основа прогнозирования перспективности пловцов и построения многолетней подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Сидоров. – М., 1989. – 21 с.
9. Булгакова, Н. Ж. Спортивное плавание / Н. Ж. Булгакова. – М. : Физкультура и спорт, 1996. – 430 с.
10. Викторов, В. Ф. Повышение скорости пловца-брониста на основе совершенствования структуры движений / В. Ф. Викторов. – М., 1986. – 20 с.
11. Кашкин, А. А. Плавуемость и обтекаемость юных пловцов различного возраста и пола / А. А. Кашкин, С. М. Гордон. – М. : РГАФК, 1995. – 26 с.
12. Аикин, В. А. Учет биологических закономерностей развития в тренировочном процессе пловца / В. А. Аикин // Актуальные вопросы спортивного плавания : сб. науч. тр. – Омск : ОГИФК, 1985. – С. 3–9.
13. Бачин, В. П. Возрастная динамика темпа и шага и максимальной скорости при плавании спортивными способами у пловцов 8–17 лет / В. П. Бачин // Теоретические и методологические аспекты определения спортивной одаренности : сб. науч. тр. – Омск : ОГИФК, 1989. – С. 56–58.
14. Биневский, Д. А. Возрастные особенности формирования спортивно-технических навыков у пловцов учебно-тренировочных групп ДЮСШ : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. А. Биневский. – М., 1993. – 22 с.
15. Брагина, В. О. Влияние темпа и длины шага на скорость плавания / В. О. Брагина, В. Ф. Китаев // На голубых дорожках : сб. ст. – М. : Физкультура и спорт, 1969. – С. 97–107.
16. Макаренко, Л. П. Юный пловец / Л. П. Макаренко. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 288 с.
17. Csaig, A. Testing your swimmers: stroke rate-velocity-distance per stroke / A. Csaig, W. Boomer // Swimming World. – 1982. – № 4. – P. 23–25.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 19.12.2019

Surkov S. A. Study of the Technical Preparedness of Young Swimmers Training Groups

The article discusses the problems of improving technology in sports swimming. Based on the analysis of the literature, the parameters of the technical preparedness of the young men of the training groups are determined. The study indicates the need for emphasis in training young swimmers to increase the level of tempo characteristics, stroke pitch, stroke power, speed of the underwater part when starting. The study revealed that the ratio of the pace and the length of the «step» among the athletes of the training groups defines them as objects that need to be regularly affected, which will provide the ability to control the training of athletes, with correction in the process of improving the level of technical preparedness.

А. А. Гаврилович

ст. преподаватель каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

e-mail: psihkaf@brsu.brest.by

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТСМЕНОВ КОМАНДНЫХ ВИДОВ СПОРТА

Рассмотрена проблема оптимизации межличностных отношений в спортивной деятельности как фактор повышения ее эффективности. Представлены результаты исследования личностных особенностей (локуса контроля и направленности личности) спортсменов индивидуальных и командных видов спорта, осуществляемого в контексте изучения социально-психологической совместимости в спортивной деятельности. Установлены специфические внутренние взаимосвязи компонентов локуса контроля и направленности личности, выступающие ресурсом для роста спортивных достижений у представителей разных видов спорта.

Введение

Современный этап развития отечественной спортивной психологии характеризуется стремлением специалистов к углублению теоретических основ научных исследований, обращением к категориям деятельности и личности спортсмена. Об этом свидетельствуют многочисленные работы, посвященные вопросам общей и специальной психологической подготовки спортсменов (А. Ц. Пуни, П. А. Рудик и др.), волевой подготовки (А. С. Егоров, Б. Н. Смирнов и др.), психологической готовности к соревнованию (Г. М. Гагаева, А. Д. Ганюшкин и др.), эмоциональным состояниям в спорте (О. В. Дашкевич, Ю. Я. Киселев, О. А. Черникова и др.), психологии соревнования (Г. М. Двали, Ю. Я. Киселев, А. А. Лалаян, Л. С. Нерсисян, Ю. Ю. Палайма и др.), индивидуальным различиям в эмоциональном реагировании (Б. А. Вяткин, Е. П. Ильин, В. П. Мерлинкин и др.), надежности в спорте (Ю. М. Блудов, В. А. Платхиенко, А. В. Родионов, Н. А. Худадов и др.).

Параллельно с этим мы наблюдаем особый интерес ученых к разработке социально-психологических проблем спортивной деятельности, в том числе межличностных отношений, изучаемых в контексте развития взаимоотношений в системе «тренер – спортсмен» и «спортсмен – спортсмен» (Т. В. Гомельская, Ю. А. Коломейцев, Б. Дж. Кретти, Р. Мартенс, И. Стейнер и др.); 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 и др.); 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 и др.).

Среди существующих подходов к пониманию феномена совместимости, классификации и определению ее видов (уровней) наиболее обоснованной представляется позиция 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.» [1, с. 120].

Важнейшей составляющей социально-психологической совместимости, задающей осознанный вектор движения спортсмену или команде на пути к достижению запланированных целей, является мотивационная сфера личности. Анализ работ Э. Василевски, К. П. Жарова, Е. П. Ильина, Б. Д. Кретти, Ю. Ю. Палайма, Р. А. Пилюна, А. П. Поварницына и других исследователей дает определенное представление о разработке проблемы мотивации, и в частности направленности личности в спорте. Вместе с тем мы разделяем мнение Ю. А. Коломейцева [2], что взаимосвязи параметров направленности личности спортсмена и других ее устойчивых свойств, среди которых локус контроля – «стратегии, посредством которых люди приписывают (атрибутируют) причинность и ответственность за результаты своей и чужой деятельности» [3, с. 326], изучены недостаточно. Еще более актуальным представляется изучение указанных взаимосвязей на примере представителей различных видов спорта.

В силу дефицита научно-практических знаний о личностных особенностях спортсменов, занимающихся индивидуальными и командными видами спорта, их анализ стал целью данного эмпирического исследования, осуществляемого в контексте изучения социально-психологической совместимости в спортивной деятельности.

Организация исследования

Предметом изучения выступили локус контроля и направленность личности спортсменов индивидуальных и командных видов спорта.

Исследование направлено на решение двух эмпирических задач:

- 1) установить особенности параметров локуса контроля и направленности личности спортсменов индивидуальных и командных видов спорта;
- 2) выявить особенности взаимосвязей параметров локуса контроля и направленности личности спортсменов индивидуальных и командных видов спорта.

Исследование осуществлялось на базе факультета физического воспитания Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Выборку составили 70 студентов-спортсменов I–IV курсов дневной и заочной форм получения образования: 35 студентов-спортсменов, специализирующихся на индивидуальных видах спорта (борьба, плавание, легкая атлетика), и 35 студентов – спортсменов командных (игровых) видов спорта (футбол, волейбол, баскетбол). Участие в исследовании было добровольным.

В качестве психодиагностического инструментария использовались следующие методики:

1. Методика «Диагностика уровня субъективного контроля (УСК)» (опросник Дж. Роттера, адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда), позволяющая оценить уровень субъективного контроля личности (или интернальности) в различных сферах ее жизнедеятельности, а именно:

- 1) шкала общей интернальности (Ио);
- 2) шкала интернальности в области достижений (Ид);
- 3) шкала интернальности в области неудач (Ин);
- 4) шкала интернальности в области семейных отношений (Ис);
- 5) шкала интернальности в области производственных отношений (Ип);
- 6) шкала интернальности в области межличностных отношений (Им);
- 7) шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из) [4].

2. Методика «Диагностика направленности личности» Б. Басса (опросник В. Смейкла и М. Кучера) – для выявления направленности личности спортсмена: личностной (на себя), деловой (на задачу), коллективистской (на взаимодействие) [2].

Результаты и их обсуждение

Обобщенные результаты первичной обработки методики УСК в разных выборках спортсменов представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Среднее значение (М) «сырых» баллов по шкалам интернальности у спортсменов индивидуальных и командных видов спорта

Виды спорта	Тип интернальности						
	Ио	Ид	Ин	Ис	Ип	Им	Из
индивидуальные	47,54	7,65	5,85	2,6	8,31	2,45	2,14
командные	22,68	10,11	7,74	3,45	5,71	2,51	2,0

Данные таблицы 1 демонстрируют явные различия по шкале общей интернальности (Ио) у спортсменов индивидуальных и командных видов спорта. Значительные показатели по данной шкале, характеризующие личность спортсменов индивидуальных видов спорта ($M = 47,54$), отражают высокий уровень их субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Для этой группы спортсменов свойственно воспринимать большинство важных событий в своей жизни, в том числе спортивной, как результат собственных действий. Они считают, что могут управлять обстоятельствами, чувствуют собственную ответственность за них и за то, как складывается их жизнь в целом. Спортсмены командных видов спорта характеризуются, напротив, более низкими показателями по шкале общей интернальности ($M = 22,68$), что свидетельствует об их значительно более низком уровне субъективного контроля. Вероятно, этим можно объяснить тот факт, что спортсмены-игроки зачастую не видят связи между своими действиями и общими результатами деятельности (например, исходом соревнований), не считают себя в должной мере способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действий других членов спортивной команды.

Также мы наблюдаем некоторые различия между спортсменами индивидуальных и командных видов спорта по шкале интернальности в области достижений (Ид). Так, спортсменам командных видов спорта ($M = 10,11$) в большей степени, нежели индивидуальных ($M = 7,65$), свойственно видеть в спортивных достижениях и победах на соревнованиях только собственные заслуги. Они склонны переоценивать свои силы, возможности и способности.

Имеют место и различия средних значений для исследуемых выборок по шкале интернальности в области производственных отношений (Ип). Спортсменам индивидуальных видов спорта ($M = 8,31$) свойственно считать свои действия приоритетным фактором в организации собственной профессиональной деятельности, в складывающихся отношениях с тренером и товарищами, в своей спортивной карьере. У спортсменов командных видов спорта ($M = 5,71$) наблюдается обратная тенденция: для них характерна склонность приписывать более важное значение внешним факторам: тренеру, другим членам спортивной команды, удаче, везению, судьбе и т. п.

Различия средних значений «сырых» баллов по другим оценочным шкалам УСК отсутствуют или не столь значительны. Применение критерия Стьюдента не выявило между усредненными профилями разных групп спортсменов статистически значимых различий ($t = 0,871$, $p > 0,05$).

Следующим этапом работы явился перевод средних значений (М) «сырых» (предварительных) баллов в стены (стандартные оценки), представленные в таблице 2.

Таблица 2. – Стены по шкалам интернальности у спортсменов индивидуальных и командных видов спорта

Виды спорта	Тип интернальности						
	Ио	Ид	Ин	Ис	Ип	Им	Из
индивидуальные	6,9	5,9	5,4	5,4	6,4	5,7	5,5
командные	4,7	6,5	5,5	5,6	4,0	5,7	5,4

На основе этих показателей были построены профили УСК спортсменов индивидуальных и командных видов спорта (рисунок).

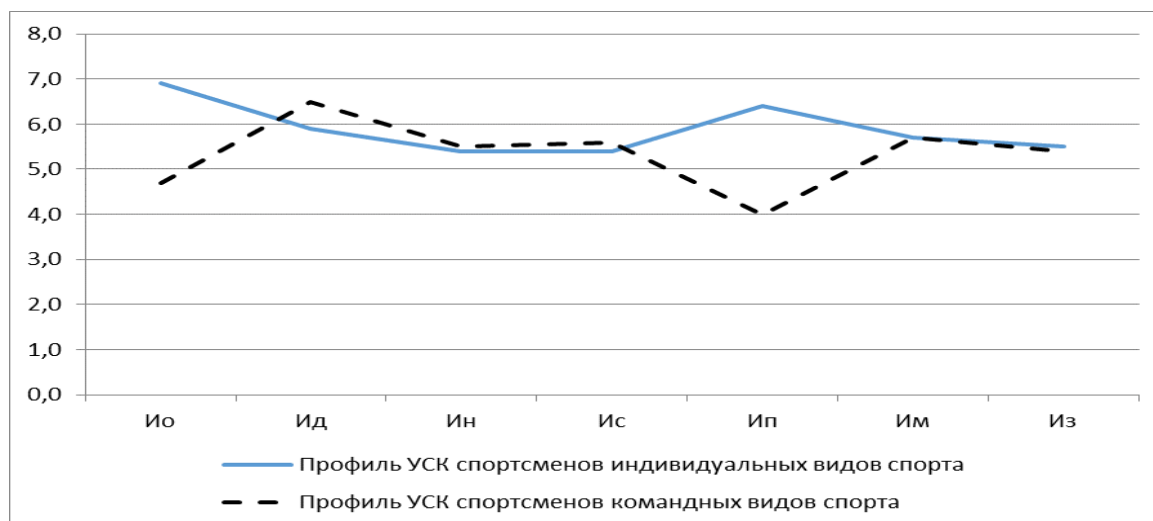


Рисунок. – Профили уровня субъективного контроля спортсменов индивидуальных и командных видов спорта

Сравнение полученных «профилей» с показателем нормы = 5,5 стенов (отклонение от нормы > 5,5 стенов свидетельствует об интернальном типе контроля (УСК) в соответствующих ситуациях, а отклонение < 5,5 стенов – об экстернальном типе) [4] позволило выявить следующие различия локуса контроля спортсменов индивидуальных и командных видов спорта:

1) по шкале общей интернальности (Ио) у спортсменов командных видов спорта (4,7) наблюдается смещение в сторону экстернального типа УСК, в то время как у спортсменов индивидуальных видов спорта (6,9) – в сторону интернального типа контроля (УСК);

2) по шкале интернальности в области достижений (Ид) тенденции интернального типа УСК значительно более характерны для спортсменов командных видов (6,5); аналогичные тенденции имеют место и у спортсменов индивидуальных видов спорта, но выражены несколько слабее (5,9);

3) по шкале интернальности в области производственных отношений (Ип) у спортсменов командных видов спорта (4,0) наблюдается смещение в сторону экстернального типа УСК, в то время как у спортсменов индивидуальных видов спорта (6,4) – в сторону интернального типа УСК.

Различия средних значений стенов по другим оценочным шкалам УСК отсутствуют или не столь значительны и находятся практически в пределах нормы (5,5 стенов).

В результате обработки эмпирического материала, полученного в ходе проведения нами методики диагностики направленности личности (В. Смейкла и М. Кучера) в группах спортсменов индивидуальных и командных видов спорта, мы располагаем

средними значениями показателей и процентами выраженности типов направленности их личности, представленными ниже в таблице 3.

Таблица 3. – Показатели типов направленности личности спортсменов индивидуальных и командных видов спорта, средние значения (М) и %

Виды спорта	Тип направленности личности					
	на себя		на взаимодействие		на задачу	
	М	%	М	%	М	%
индивидуальные	32,37	35,96	25,40	28,22	32,22	35,82
командные	23,42	26,02	35,41	38,91	31,57	35,07

Анализ полученных результатов позволяет говорить о доминировании разных типов направленности личности спортсменов в двух выборках респондентов. Так, если у спортсменов индивидуальных видов спорта преобладают значения «личной» (М = 32,37) и «деловой» (М = 32,22) направленности и разница между ними незначительна, то у спортсменов командных видов спорта мы наблюдаем явное доминирование направленности на взаимодействие (М = 35,41). Необходимо отметить, что у спортсменов индивидуальных видов спорта направленность на взаимодействие занимает нижнюю ранговую позицию (М = 25,40). Это свидетельствует о том, что спортсмены командных видов спорта гораздо в большей степени проявляют интерес к совместной деятельности, хотя и не всегда могут способствовать ее успешному выполнению. Приоритетным для них является взаимодействие с членами команды, тренером, соучастие и общение. Именно потребность в совместной деятельности, стремление поддерживать целесообразные отношения с участниками общей деятельности характеризуют ведущую направленность спортсменов-игровиков.

Обнаруженные тенденции вполне можно объяснить и специфическими особенностями разных видов спорта. Так, командные отличает прежде всего коллективная ответственность за исход соревновательной деятельности, т. к. победа или поражение принадлежит не одному спортсмену, а команде в целом. Как бы хорошо ни проявил себя в игре отдельный спортсмен, если команда проиграла, то проиграл и он. В то же время, если команда одержала победу, даже при условии неудачного выступления игрока, он тоже выигрывает. Как следствие, первостепенную важность для спортсменов командных видов спорта приобретает именно взаимодействие, способность жертвовать личными мотивами ради командной победы, стремление видеть и понимать совместный, коллективный интерес в каждый момент состязания. Таким образом, спортивная команда представляет собой такую же целостную спортивную единицу, как и спортсмен в индивидуальных видах спорта. Результат выступления в индивидуальных видах спорта, безусловно, более лично окрашен, что и отражает доминирующая направленность на себя у спортсменов данной выборки, выражающаяся в чрезмерном стремлении к личному первенству, престижу. Также личность спортсменов индивидуальных видов спорта характеризуется отчетливой выраженностью направленности на задачу (практически одинаковые показатели с личной направленностью), что проявляется в особой увлеченности тренировочным процессом, стремлении к овладению новыми знаниями, умениями, формированию и постоянному совершенствованию спортивных навыков, техники и тактики, в целом заинтересованности в непрерывном и постоянном повышении уровня спортивного мастерства. Обращает на себя внимание и незначительная разница в направленности личности на задачу в обеих выборках спортсменов (индивидуальные виды спорта – М = 32,22, командные – М = 31,57).

Обработка первичных данных осуществлялась с помощью корреляционного анализа с использованием статистической программы SPSS (V. 23).

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют об отсутствии статистически значимых взаимосвязей локуса контроля и направленности личности спортсменов в выборках индивидуальных и командных видов спорта. В то же время мы выявили специфические взаимосвязи между компонентами интернальности и внутренние взаимосвязи типов направленности личности спортсменов в обеих выборках.

Индивидуальные виды спорта.

1. Значимая положительная корреляция между интернальностью в области неудач (Ин) и интернальностью в области межличностных отношений (Им) ($r = 0,7$ при $p \leq 0,01$), т. е. переоценка спортсменом своих сил контролировать собственные формальные и неформальные отношения с другими субъектами спортивной деятельности (тренером, другими спортсменами), вызывать к себе уважение и симпатию, влечет рост уровня субъективного контроля по отношению к оказывающим негативное воздействие событиям и ситуациям спортивной деятельности (постоянное преодоление трудностей объективного и субъективного характера, обилие стрессовых ситуаций, высокая ответственность за исход выступления и др.), который проявляется в склонности обвинять себя в разнообразных неприятностях и соревновательных неудачах.

2. Значимая отрицательная корреляция между направленностью на себя и направленностью на задачу ($r = -0,62$ при $p \leq 0,01$), свидетельствующая, что чрезмерное преобладание у спортсмена мотивов собственного благополучия, излишнее стремление к личному первенству и престижу (чаще характерные именно для индивидуальных видах спорта), болезненная увлеченность самим собой, своими чувствами и переживаниями, игнорирование других участников совместной деятельности (тренера, спортсменов) отрицательно сказываются на выполнении стоящих перед ним задач, неизбежно влечет ухудшение общей результативности деятельности.

Командные виды спорта.

1. Значимая положительная корреляция между общей интернальностью (Ио) и интернальностью в области достижений (Ид) ($r = 0,46$ при $p \leq 0,01$) означает, что высокий уровень субъективного контроля спортсмена над любыми значимыми ситуациями его спортивной жизни, который склонен считать, что большинство успехов в его спортивной карьере являются результатом его собственных действий, который ощущает собственную ответственность за события и т. п., ведет к росту уровня его субъективного контроля над достижениями, эмоционально положительными событиями и ситуациями спортивной деятельности, уверенности в способности успешно добиваться своих целей в будущем.

2. Значимая отрицательная корреляция между направленностью на себя и направленностью на взаимодействие ($r = -0,61$ при $p \leq 0,01$), свидетельствующая, что чрезмерное преобладание у спортсмена мотивов собственного благополучия, его излишнее стремление к личному первенству и престижу, выраженная увлеченность самим собой, своими чувствами и переживаниями отрицательно сказывается на командном взаимодействии, что проявляется в игнорировании других участников коллективной деятельности, попытке удовлетворить собственные притязания в ущерб интересам других членов спортивной команды, с которыми он работает совместно.

3. Значимая отрицательная корреляция между направленностью на себя и направленностью на задачу ($r = -0,54$, при $p \leq 0,01$), свидетельствующая, что доминирование у спортсмена ориентации на собственную успешность, избыточное стремление к личному первенству и престижу, болезненная увлеченность самим собой, своими чувствами и переживаниями, игнорирование других участников совместной деятельности (тренера, членов спортивной команды) оказывает отрицательное влияние на ход выполнения поставленных задач и, как следствие, закономерно ухудшает уже общий результат деятельности спортивного коллектива. При отсутствии у каждого члена спортивной

команды полного подчинения собственных действий ее интересам (даже вопреки личному благополучию, может быть, в том или ином отношении и «во вред себе») не может быть и сильной, слаженной команды в целом, даже в том случае, если она состоит из хорошо технически, физически и тактически подготовленных спортсменов.

Отрицательная взаимосвязь между направленностью на себя и направленностью на задачу объединяет спортсменов индивидуальных и командных видов спорта.

Заключение

Проведенный сравнительный анализ позволяет сделать следующие обобщения.

1. Спортсмены индивидуальных и командных видов спорта статистически не отличаются друг от друга по уровню субъективного контроля. Однако установлены тенденции усиления экстернального типа контроля по таким компонентам, как общая интернальность, интернальность в области достижений и производственных отношений у спортсменов командных видов спорта. Подобные параметры атрибутирования говорят о снижении личной ответственности спортсмена за игру команды, что может выступать одним из факторов нарушения ее сплоченности.

2. В направленности личности общим для разных выборок спортсменов является направленность на задачу. Вполне закономерно, что представителям индивидуальных видов спорта присуща большая выраженность направленности на себя, а представителям командных – на взаимодействие.

3. Ориентация только на себя ухудшает результативность спортивной деятельности у всех спортсменов. Вместе с тем для представителей индивидуальных видов спорта межличностные отношения можно рассматривать как ресурс, позволяющий им конструктивно преодолеть ситуацию неудачи. У представителей командных видов спорта выявлена иная взаимосвязь роста спортивных достижений и усиления личной ответственности за результат. Полученные результаты могут использоваться для оптимизации условий самореализации личности спортсмена, а также обеспечения позитивной динамики командной деятельности в спорте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коломейцев, Ю. А. Социальная психология спорта : учеб.-метод. пособие / Ю. А. Коломейцев. – Минск : БГПУ, 2004. – 292 с.
2. Коломейцев, Ю. А. Взаимоотношения в спортивной команде / Ю. А. Коломейцев. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 128 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : АСТ : Прайм-Еврознак, 2009. – 816 с.
4. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.10.2019

Gavrilovich A. A. Personality Characteristics of Team Sports Athletes

The problem of optimization of interpersonal relationships in sports activities as a factor of increasing its efficiency is considered. The results of the study of athlete's personality feature (locus of control and orientation of the individual) of individual and team sports, performed in the context of the study of social and psychological compatibility in sports activities are given. Specific internal interconnection components of the locus of control and direction of a person acting as a resource for the growth of sporting achievements in the representatives of different sports is established.

УДК 159.9:316.6

Г. В. Лагонда

канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологіі
Брэстскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна
e-mail: gleblagonda@tut.by

ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКОГО РОДИТЕЛЬСТВА В МНОГОДЕТНЫХ СЕМЬЯХ

Поднимается проблема влияния многодетности на состояние брачно-семейных отношений. Приводятся аргументы многовекторности такого влияния. В центре внимания – специфика материнского родительства в многодетных семьях. Дается описание материнского родительства как структурно организованного личностного образования. Представлены результаты эмпирического исследования, целью которого было сравнение содержания материнского родительства в многодетных и малодетных семьях.

Введение

В настоящее время одной из серьезнейших социальных проблем белорусского общества является проблема демографическая проблема. Неуклонно растет количество людей, выбирающих холостой образ жизни либо сознательную бездетность. Традиционной стала малодетная семья. Супруги все чаще ограничиваются рождением одного ребенка. Поэтому государство активно стимулирует рождаемость, создает преференции для многодетных семей. Однако нерешенным является вопрос о том, как многодетность отражается на выполнении родителями своих материнских и отцовских ролей, как оно сказывается на психологическом благополучии членов семьи. Без понимания этих аспектов семейной жизни сложно формировать привлекательный образ многодетности. Психологические научные исследования должны внести существенный вклад в решение данной проблемы.

В основном исследования проблемы материнства затрагивают однодетное родительство, а детская система многодетных семей рассматривается отдельно – с позиции сиблинговых взаимоотношений и развития ребенка в такой системе. Многодетное материнство изучено в значительно меньшей степени. А ведь оно имеет явно выраженную специфику. К довольно внушительному списку трудностей, которые приходится преодолевать всем матерям, у многодетных мам добавляются новые специфические аспекты, связанные именно с многодетностью. Даже на основании бытовых наблюдений можно заметить наличие у женщин хронической усталости, постоянного пребывания в цейтноте, отсутствия элементарного досуга, недостатка внимания супружеским отношениям. Возникают сложности в распределении внимания между детьми. В то же время есть и очевидные преимущества многодетности, связанные с максимально полной удовлетворенностью потребности женщины в продолжении рода. Нельзя сбрасывать со счета и «бонусы» экономического порядка, предоставляемые государством многодетным семьям.

Однако бытовые наблюдения не могут быть точкой отсчета для обоснованных выводов. Для понимания позитивных и негативных последствий многодетного родительства для женщин необходимы научно подтвержденные данные. Полученные нами ранее на 260 супружеских парах эмпирические данные свидетельствуют о реальном существовании дополнительных проблемных зон в многодетных семьях по сравнению с малодетными [1]. В частности, обнаружена тесная однопроцентная обратная корреляция между количеством воспитываемых детей и удовлетворенностью браком. Иными словами, чем больше детей в семье, тем меньше супруги довольны своими брачными отношениями. Кроме того, в отличие от малодетных семей, у многодетных родителей отсутствуют корреляции между удовлетворенностью браком и самоактуализацией. Наконец, за исключением параметра «общие символы семьи» у многодетных родителей

отсутствуют значимые корреляции удовлетворенности браком с показателями диалогичности общения. В то же время у малолетних родителей все параметры диалогичности супружеского общения тесно (на однопроцентном уровне статистической значимости) положительно коррелируют с удовлетворенностью браком обоих родителей. Таким образом, многодетность явно негативно складывается на супружеских отношениях.

Однако брачные отношения являются лишь частью семьи, выступая в качестве ее подсистемы. Важно понимать, как многодетность отражается на остальных семейных подсистемах, что требует многовекторных научных изысканий. Целью данного исследования было выявление различий родительства матерей в многодетных и малолетних семьях.

Теоретические основания, цель и дизайн исследования

В теоретическом плане феномен родительства правомерно рассматривать с четырех позиций [2].

1. Родительство как биологический феномен, т. е. особый тип эволюционно сформированного поведения высших млекопитающих и человека, связанного не только с рождением потомства, но и с последующей заботой о нем. Эволюция феномена родительства привела к тому, что в человеческом обществе оно приобрело важные специфические черты. Родительство осуществляется в условиях, основанных на браке и семейных отношениях. Более того, человеческая семья подразумевает активное участие в социализации детей не только родителей, но и прародителей. Данное направление включает социобиологические, этологические, психофизиологические и сравнительные биопсихологические исследования.

2. Родительство как историко-культурный и социокультурный феномен, формы и особенности проявлений которого обусловлены конкретной исторической эпохой, культурной спецификой того или иного типа общества. К этому направлению относятся этнографические, историко-философские, культурологические и социально-психологические исследования.

3. Родительство как социальный феномен, то есть образование, рассматриваемое в контексте социального института семьи, призванное удовлетворять объективную потребность общества в биологическом и духовном воспроизводстве, а также в социализации его членов. Исследования, проводимые с этих позиций, относятся, как правило, к сфере демографии и социологии.

4. Родительство как социально-психологический феномен рассматривается обычно с трех позиций: а) с позиций семейной психологии как подсистема в рамках системы семейных отношений; б) с позиций деятельностного подхода как имеющая органические предпосылки, социально предписанная, опосредованная культурным опытом, нормами и традициями, общественно значимая деятельность; в) с позиций психологии личности как структурно организованное личностное образование.

В своем исследовании мы придерживались последней из перечисленных позиций, рассматривая родительство как интегральное структурно организованное культурно-исторически обусловленное социально-психологическое образование в личности, имеющее фило- и онтогенетическую историю и ориентированное на задачи рождения и воспитания детей. Мы придерживаемся точки зрения Р. В. Овчаровой, выделявшей в структуре родительства семь компонентов: ценностные ориентации родителей (семейные ценности), родительские установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, родительская ответственность, а также стиль семейного воспитания [3].

Семейные ценности реализуются в направленности личности родителей и ориентации их поведения на осуществление определенных значимых целей. Родительские установки и ожидания выражаются в форме репродуктивных установок, в форме уста-

новок и ожиданий в детско-родительских отношениях и в форме установок и ожиданий в отношении собственных детей. Родительское отношение реализуется в регулировании эмоциональной дистанции с ребенком, в особенностях контроля над ребенком, в направленном управлении взаимоотношениями. Родительские чувства эмоционально окрашивают родительское отношение (зачастую противоречиво и амбивалентно). Родительские позиции проявляются в формах и способах взаимодействия с ребенком, специфике коммуникации, в способности прогнозировать перспективы взаимоотношений с ребенком. Родительская ответственность – это ответственность за ребенка, которая выражается в контроле семейной ситуации и своего поведения, а также характеризуется занимаемой ролью в семейном воспитании. Наконец, стиль семейного воспитания интегрирует взаимодействие вышеперечисленных компонентов посредством когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов.

Когнитивный аспект предполагает осознание родителями родственной связи с детьми, представление о себе как родителе (идеальном и реальном), образ ребенка, образ партнера по браку как родителя общего ребенка, понимание родительских функций. Эмоциональный аспект – это субъективное переживание себя в качестве родителя, родительские чувства, отношение к ребенку, к себе как родителю, партнеру по браку как родителю общего ребенка. Поведенческий аспект заключается в умении, навыке и деятельности родителя по воспитанию, обучению ребенка, уходу за ним, его материальному обеспечению. Сюда же входят взаимоотношения с супругом как родителем общего ребенка и стиль семейного воспитания.

Основной исследовательской методикой в наших научных изысканиях стал опросник «Сознательное родительство», разработанный М. С. Ермихиной. Он позволяет фиксировать все семь структурных параметров родительства. Кроме того, мы воспользовались методикой измерения родительских установок и реакций (PARI) Е. Шефера и Р. Белла в адаптации Т. В. Неццет, а также опросником родительских отношений А. Я. Варги и В. В. Столина (ОРО) [4].

Обработка эмпирических данных осуществлялась посредством использования t-критерия Стьюдента и F-критерия Фишера, которые направлены на выявление различий сравниваемых массивов значений двух выборок.

В исследовании приняли участие 60 респондентов в возрасте от 20 до 58 лет (30 малолетних матерей и 30 многодетных матерей). Возраст малолетних матерей находился в пределах от 20 до 53 лет, многодетных – от 25 до 54 лет. Средний возраст респондентов составил 36 лет в обеих подвыборках. Среди малолетних матерей оказалось по 15 женщин старше и моложе 36 лет. Среди многодетных матерей моложе 36 лет было 17 женщин, старше 36 лет – 13.

В числе участниц исследования 30 женщин имели высшее образование, 24 – среднее специальное, 6 – среднее. Число малолетних матерей с высшим образованием составило 17 участниц, со средним специальным (и средним) – 13 участниц. В выборке многодетных матерей соотношение распределилось обратным образом – 13 матерей с высшим образованием, 17 женщин со средним специальным (средним) образованием.

Средний стаж супружества в обеих выборках составил 14 лет (13 лет – в выборке малолетних матерей, 15 лет – у многодетных женщин). Минимальный стаж супружеской жизни в выборке малолетних матерей – 2 года, максимальный – 30, в выборке многодетных матерей минимальный стаж – 5 лет, максимальный – 32 года. Среди многодетных женщин оказалось по 15 человек со стажем супружества больше 14 лет и меньше 14 лет. В выборке малолетних матерей 17 человек имеют стаж меньше 14 лет, 13 человек – больше 14 лет.

Работали на момент проведения исследования 20 малолетних матерей, являлись безработными (либо не работающими временно, к примеру, в связи с декретным отпуском) 10 женщин. В выборке многодетных матерей работающими являлись 16 человек,

не работали – 14 женщин. Так, число работающих матерей в общей выборке составило 36 человек, не работающих – 24 человека.

Количество детей, определяющее статус матери как малолетней – один-два ребенка; многодетной считается мать, имеющая троих и более детей. В нашем исследовании в выборке малолетних матерей 12 человек имели одного ребенка, 18 человек имели двоих детей. Среди многодетных женщин 24 матери имели троих детей, 5 матерей растили четверых детей, а также в нашем исследовании участвовала одна мать, воспитывающая семерых детей.

Обсуждение результатов эмпирического исследования

Ниже будут последовательно представлены результаты, зафиксированные с помощью каждой из вошедших в батарею исследовательских методик.

Таблица 1. – Значения эмпирических коэффициентов t-критерия Стьюдента и F-критерия Фишера при сравнении значений шкал методики «Сознательное родительство» обеих выборок

Шкала	Родительские позиции	Родительские чувства	Родительская ответственность	Родительские установки и ожидания	Семейные ценности	Стиль семейного воспитания	Родительское отношение	Общий уровень осознанности
значение $t_{эмп.}$	0,110735	0,648743	1,567791	0,425045	0,121872	0,049273	2,171225	1,151473
критические значения		2 при $p \leq 0,05$		2,66 при $p \leq 0,01$		3,46 при $p \leq 0,001$		
значение $F_{эмп.}$	1,260994	1,689998	1,162328	1,463475	1,117105	1,15264	1,14185	1,86362
критические значения		1,85 при $p \leq 0,05$			2,41 при $p \leq 0,01$			

По результатам статистического анализа опросника «Сознательное родительство» (как это следует из таблицы 1) не было выявлено различий как для величин средних по каждой из шкал, так и для разброса значений относительно среднего в каждой из выборок. Соответственно, общий уровень осознанности также не имеет значимых различий у малолетних и многодетных женщин.

Таблица 2. – Значения эмпирических коэффициентов t-критерия Стьюдента при сравнении значений шкал методики PARI обеих выборок

Название шкалы	Вербализация	Чрезмерная забота	Зависимость от семьи	Подавление воли ребенка	«жертвенность» родителей	Опасение обидеть	Супружеские конфликты	Строгость родителей
значение $t_{эмп.}$	0,52	0,21	0,51	1,6568	0,89	0,785	1,24	1,1241
Название шкалы	раздражительность родителей	исключение внесемейных влияний	сверхавторитет родителей	подавление агрессивности ребенка	неудовлетворенность ролью хозяйки	партнерские отношения	Поощрение активности ребенка	Уклонение от конфликта
значение $t_{эмп.}$	1,373	0,11	1,8	0,621	1,09	0,6	0,154	0,1193

Окончание таблицы 2

Название шкалы	безучастность мужа	Подавление сексуальности ребенка	Доминирование матери	Навязчивость родителей	Товарищеские отношения	Стремление ускорить развитие ребенка	Несамостоятельность матери	гиперопека
значение $t_{Эмп.}$	0,285	0,735	1,59	0,1638	0,882	0,87	0,33	0,094
Название шкалы	Демократический стиль	Авторитарный стиль	Оптимальный эмоциональный контакт	Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	Излишняя концентрация на ребенке			
значение $t_{Эмп.}$	0,381115	0,360735	0,38	0,036	0,369			
критические значения	2 при $p \leq 0,05$			2,66 при $p \leq 0,01$		3,46 при $p \leq 0,001$		

Таблица 3. – значения эмпирических коэффициентов F-критерия Фишера при сравнении значений шкал методики PARI обеих выборок

Название шкалы	вербализация	чрезмерная забота	зависимость от семьи	подавление воли ребенка	«жертвенность» родителей	опасение обидеть	супружеские конфликты	строгость родителей
значение $F_{Эмп.}$	1,16	1,09	1,11	1,64	1,04	1,05	1,23	1,21
Название шкалы	раздражительность родителей	исключенные внесемейных влияний	сверхавторитет родителей	подавление агрессивности ребенка	неудовлетворенность ролью хозяйки	партнерские отношения	поощрение активности ребенка	уклонение от конфликта
значение $F_{Эмп.}$	1,03	1,62	1,99	1,58	1,61	1,29	1,04	1,40
Название шкалы	безучастность мужа	подавление сексуальности ребенка	доминирование матери	навязчивость родителей	товарищеские отношения	стремление ускорить развитие ребенка	несамостоятельность матери	гиперопека
значение $F_{Эмп.}$	1,10	1,97	1,19	1,72	1,14	1,32	1,49	2,57
Название шкалы	демократический стиль	авторитарный стиль	Оптимальный эмоциональный контакт	Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	Излишняя концентрация на ребенке			
значение $F_{Эмп.}$	1,05	1,138	1,05	1,06	1,735			
критические значения	1,85 при $p \leq 0,05$				2,41 при $p \leq 0,01$			

Из данных, полученных с использованием методики PARI (таблицы 2 и 3), следует, что для всех шкал данной методики справедливо утверждение об отсутствии различий средних обеих выборок. При сравнении величин отклонений от среднего по каждой

из шкал было установлено, что по шкалам «сверхавторитет родителей» и «подавление сексуальности ребенка» полученные значения попали в зону неопределенности, а по шкале «гиперопека» (один из типов родительского воспитания) было получено значение, которое попало в зону значимости, в связи с чем нами была принята гипотеза о наличии достоверного различия по данному параметру. Для шкал «сверхавторитет родителей» и «подавление сексуальности ребенка» нами все же была принята гипотеза об отсутствии различий. Это значит, что по параметру «гиперопека» в выборке многодетных матерей существует меньшая вариативность результатов (в данной выборке величина дисперсии ниже, чем у малодетных матерей). Результаты, полученные на группе многодетных матерей, находятся в пределах характерного для данной выборки среднего значения (66,1), в то время как у малодетных матерей определенная тенденция не прослеживается. Если среди малодетных матерей фиксируется существенный разброс результатов (и низких, и средних, и высоких), то многодетные матери склонны придерживаться «золотой середины» в отношении вопросов окружения заботой, ограждения ребенка от влияния внешней среды, подавления агрессивности и сексуальных проявлений ребенка.

Таблица 4. – Значения эмпирических коэффициентов t-критерия Стьюдента и F-критерия Фишера при сравнении значений шкал методики ОРО обеих выборок

Название шкалы	принятие – отвержение	Кооперация	симбиоз	авторитарная гипер- социализация	«маленький неудачник»
значение $t_{Эмп.}$	2,46	0,47	1,003	1,68	0,76
критические значения		2 при $p \leq 0,05$	2,66 при $p \leq 0,01$	3,46 при $p \leq 0,001$	
значение $F_{Эмп.}$	1,53	1,01	1,13	1,10	1,23
критические значения		1,85 при $p \leq 0,05$		2,41 при $p \leq 0,01$	

Из данных, представленных в таблице 4, следует, что практически все из выявленных нами с помощью опросника родительских отношений (ОРО) эмпирические значения $t_{Эмп}$ при сравнении величин средних в выборках малодетных и многодетных матерей попали в зону незначимости. Это позволило принять гипотезы об отсутствии различий в величинах средних по всем шкалам методики. Исключением стало полученное нами значение для шкалы «принятие – отвержение», которое попало в зону статистической значимости. Поэтому на 5 %-м уровне значимости была принята гипотеза о наличии достоверного различия величин средних по данной шкале. Иными словами, в среднем значения по шкале «принятие – отвержение» в выборке многодетных матерей значимо ниже, чем значения в выборке малодетных. Многодетные мамы демонстрируют более теплое эмоциональное отношение к своим детям, в большей степени уважают индивидуальности своих детей. Они стремятся проводить больше времени с детьми, одобряют их интересы и планы.

Эмпирические значения F-критерия Фишера, относящиеся к шкалам опросника ОРО, попали в зону незначимости, что дает нам основание утверждать, что различия в разбросе значений от величины среднего в выборках малодетных и многодетных матерей по шкалам данной методики несущественны.

Таким образом, в ходе нашего исследования было установлено некоторое число значимых различий между аспектами материнства малодетных и многодетных женщин (в отношении проявлений гиперопеки и принятия, эмоционально теплого отношения к детям). В то же время весомая часть полученных значений попала в зону неопределенности, что не дает нам возможности сделать однозначный вывод в отношении этих сторон родительства. Речь идет об осознанности «родительского отношения», общем уровне осознанности родительства, выраженности направленности на «сверхавторитет родителей» и «подавлении сексуальности ребенка».

На наш выгляд, такое положенне вешчэй можна аб'ясніць рядом фактараў, котрыя маглі аказаць уплыв на ход даследавання. Так, большасць матэраў, котрыя прынялі ўдзел у нашым даследаванні, мелі двоіх ці трох дзяцей. І, хоць маты з трма дзецьмі лічыцца ўжо многадетнай, у адрозненне ад жанчыны, якая мае двух дзяцей, нам прадстаўляецца, што больш паказатэльным для даследавання было б параўнанне выборок з адным дзіцем і чатырма і больш дзецьмі, што дазволіць сабраць больш паказатэльны і даставерны матэрыял для далейшай разробкі даннага пытання. На атрыманыя вынікі маглі аказаць уплыв і такія фактары, як узровень абразавання матэраў, іх узрост, занятасць (работа).

Заклученне

Намі было праведзена эмпірычнае даследаванне з мэтай параўнання матэрынскага родіцтва многадетных і малодетных жанчын. Параўнанне ажыццяўлялася па наступным параметрам: цэннасць арыентацыі родіцеляў (сямейныя цэннасці), родіцельскія ўстаноўкі, аспякі і рэакцыі, родіцельскае адношэнне, родіцельскія чутва, родіцельскія пазіцыі, родіцельская адказнасць, а таксама стыль сямейнага выхавання. Атрыманыя данныя з іх наступнай абработкай метадамі матэматычнай статыстыкі дазваляюць зрабіць некалькі абагульненняў.

1. Па большасці кампанентаў змест родіцтва у многадетных і малодетных жанчын статыстычна значымых адрозненняў не мае.

2. Зместаважныя адрозненні зафіксаваны толькі па двум параметрам: «гіперопака» і «прыняцце – адваржэнне».

3. У пытаннях апакі сваіх дзяцей многадетныя мамы у адрозненне ад малодетных не схільны ўпадаць у крайнасці. Яны больш паслядавальныя ў сваіх дзеяннях, прытрымліваючыся зважанага умеранага пазіцыі.

4. Па параўнанню з малодетнымі жанчынамі многадетныя дэманструюць больш высокі узровень прыняцця індывідуальнага сваябразія сваіх дзяцей, іх стремленні к самавыражэнню.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лагонда, Г. В. Экспектацыйная тэорыя брачных адношэнняў : дыс. ... д-ра псіхал. навук : 19.00.05 / Г. В. Лагонда. – Мінск, 2019. – 295 л.

2. Лахвіч, Ю. Ф. Сацыяльна-псіхалагічныя фактары гатованасці к усыновленню : дыс. ... канд. псіхал. навук : 19.00.05 / Ю. Ф. Лахвіч. – Мінск, 2008. – 244 л.

3. Овчарова, Р. В. Родіцтва як псіхалагічны феномен / Р. В. Овчарова. – М. : Моск. псіхал.-соц. ін-т, 2006. – 496 с.

4. Лідерс, А. Г. Псіхалагічнае абследаванне сям'і : учеб. пособие-практыкум / А. Г. Лідерс. – М. : Академія, 2008. – 432 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 29.04.2019

Lagonda G. V. Features of the Maternal Parenthood in Having Many Children Families

The article raises the problem of the influence of a large number of children in families on the state of marriage and family relations. Arguments of the multi-vector nature of such influence are given. The article focuses on the specifics of maternal parenthood in families with a large number of children. The description of maternal parenthood as a structured personality formation is given. The author presents the results of an empirical study, the purpose of which was to compare the content of maternal parenthood in families with large and small number of children.

УДК 159.92

В. А. Чемеревская

аспирант каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

e-mail: viktoriya_2209@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ КАК КОМПОНЕНТА ОБРАЗА
ТЕЛЕСНОГО Я У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Обсуждаются особенности самооценки как аффективного компонента образа телесного Я. Представлены результаты эмпирического исследования реальной и идеальной самооценки у детей младшего школьного возраста, в том числе детей, имеющих различные телесные особенности. Выявлены особенности реальной и идеальной самооценки у детей младшего школьного возраста. Описан процесс развития реальной и идеальной самооценки на протяжении младшего школьного возраста, а также ее изменения. Дана сравнительная характеристика особенностей реальной и идеальной самооценки у младших школьников, имеющих и не имеющих внешне видимые телесные дефекты. Установлено, что на протяжении младшего школьного возраста самооценка изменяется от идеалистичной к реалистичной.

Введение

Образ тела рассматривается как один из компонентов самосознания [1], а самооценка в структуре самосознания определяется как аффективный компонент телесного Я, определяющий эмоционально-ценностное отношение человека к своим телесным качествам. В комплексе с когнитивным компонентом как совокупностью объективных внешних признаков самооценка предполагает прогноз, основывающийся на физических признаках личности и определяющий отношение к своим телесным качествам («удовлетворенность – неудовлетворенность», «принятие – непринятие»). В случае непринятия отдельных физических качеств и неудовлетворенности ими может возникать поведенческая неуверенность, характеризующаяся скованностью в общении, излишней напряженностью [2; 3]. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития самооценки – именно в этот период она в наибольшей степени поддается изменениям и влиянию внешних оценок. Если в начале младшего школьного возраста у детей преобладает неоправданно высокая самооценка, то к концу младшего школьного возраста начинает преобладать реальная самооценка. В литературе самооценка у младших школьников в большинстве случаев исследуется в контексте учебной деятельности (Г. А. Цукерман, Д. В. Гинзбург, А. В. Захарова, Г. И. Катрич, Т. В. Архиреева и др.), в то же время самооценка как компонент телесного Я практически не исследована.

Особенности самооценки отдельных телесных качеств, таких как внешность и фигура, начиная с подросткового возраста, описаны в отдельных исследованиях [4; 5]. Однако ребенок начинает осознавать, что он отличается от других детей, и переживает свою уникальность, стремясь утвердить себя среди сверстников и взрослых, уже в младшем школьном возрасте.

В младшем школьном возрасте ребенок учится осознавать свое тело в отличие от внешнего предметного мира, контролировать свое тело, для него приобретают значимость мимика и пантомимика, формируются представления о себе как о представителе своего пола, имеющим гендерные особенности. Формирование реальной самооценки происходит во взаимосвязи с идеальной самооценкой, которая фиксирует и определяет уровень притязаний человека. Идеальная самооценка при сравнении ее с реальной самооценкой задает также параметр удовлетворенности человека своими телесными качест-

Научный руководитель – И. Е. Валитова, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

вами: при значительном расхождении показателей самооценки у человека возникает стремление изменить свое тело или его части. Анализ изменений в образе телесного Я на протяжении младшего школьного возраста будет неполным, если не рассматривать особенности самооценки и ее динамику в качестве компонента образа телесного Я.

Вероятно, особенности самооценки во многом определяются объективными и внешне заметными характеристиками телесности ребенка младшего школьного возраста. В настоящее время мы все чаще сталкиваемся с детьми, имеющими какие-либо телесные особенности. По данным статистики, 6,8 % детей имеют особенности психофизического развития, и часть из них – видимые физические недостатки, а 15–20 % детей и подростков имеют проблемы с лишним весом. Поэтому в нашем исследовании мы предполагаем выяснить особенности самооценки как компонента образа телесного Я в зависимости от наличия или отсутствия видимых физических недостатков у младших школьников. К ним можно отнести параметры размеров тела, например избыточную массу тела, а также измененные размеры и функции конечностей при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата вследствие детского церебрального паралича (ДЦП). *Целью нашего исследования* является выявление особенностей самооценки как компонента образа телесного Я на протяжении младшего школьного возраста. Выявление особенностей самооценки включает определение различий реальной и идеальной самооценки тела и его частей у младших школьников с различными телесными особенностями.

Как известно из литературы, образ телесного Я является одним из основных компонентов Я-концепции, в которой выделяется три компонента: Я-реальное, Я-идеальное и Я-зеркальное [5; 6]. А. А. Налчаджян [6] определяет образ тела как субъективное восприятие тела, в том числе внешности; идеальный образ тела (сравнение и идентификация своего тела с телами других и «идеалом»).

К. Томпсон [8] выделяет три основные составляющие телесного образа: перцептивный компонент (представления о своей внешности); оценочный компонент (установки человека в отношении своего тела) – ценность (степень удовлетворенности или неудовлетворенности своим телом) и валентность (мера значимости телесного образа для самооценки); поведенческий компонент (степень влияния восприятий или ощущений человека в отношении собственного тела на свое поведение).

Самовосприятие внешнего облика более детально описано А. А. Бодалевым [9], который выделяет такие его компоненты, как физический облик (тип сложения, половые, возрастные и расовые особенности, лицо и его черты, волосы), функциональные признаки (мимика, жесты, осанка, голос, походка), «оформление» внешнего облика (одежда, прическа, украшения, имидж, стиль).

По мнению А. Г. Спиркина [5], оценка человеком самого себя начинается с внешности: первоначально оцениваются собственные внешние данные, а уже потом умения и личностные качества. В свою очередь, положение ребенка среди сверстников, как полагает И. С. Кон [10], зависит от физической привлекательности ребенка. Понимание и осознание качеств наличного (реального) «Я» начинается в подростковом возрасте с оценки тела, внешности, поведения, способностей по определенным критериям, которые не всегда являются реалистичными. Для подростков важно соответствовать эталону и критериям привлекательности, но подростковый «идеал» красоты и «приемлемости» внешности у них зачастую нереалистично завышен. Внешние дефекты могут оказывать влияние не только на поведение ребенка, но и на его отношение к себе и своей внешности. Младшие школьники, как отмечает В. Н. Куницына [11], в большей степени обращают внимание на одежду и общий внешний вид, чем на отдельные черты лица, тела, походку и мимику человека. Однако самооценка как компонент образа телесного Я остается до конца не изученной.

Организация и методы исследования

Чтобы изучить динамику развития самооценки как компонента образа телесного Я на протяжении младшего школьного возраста, мы исследовали младших школьников, находящихся в начале данного возрастного периода (ученики первого класса, 6–7 лет) и в конце периода (ученики четвертого класса, 9–10 лет). Для выявления особенностей самооценки у младших школьников, имеющих телесные особенности, мы исследовали детей с избыточной массой тела и с ДЦП. Исследование было организовано на базе средних школ города Бреста и на базе Брестского областного центра медицинской реабилитации детей с психоневрологическими заболеваниями «Тонус». В нем приняли участие 184 младших школьника: 94 ученика первого класса в возрасте 6–7 лет (54 не имели каких-либо телесных особенностей, 20 имели избыточную массу тела, 20 имели диагноз ДЦП) и 90 учеников четвертого класса в возрасте 9–10 лет (50 не имели каких-либо телесных особенностей, 20 имели избыточную массу тела, 20 – с ДЦП). Анализ результатов эмпирического исследования построен на сравнении трех групп детей в зависимости от их телесных особенностей: 1) дети, не имеющие каких-либо телесных особенностей, 2) дети, имеющие избыточную массу тела, 3) дети с ДЦП. Кроме того, проведен сравнительный анализ развития самооценки в образе телесного Я в данных группах на протяжении младшего школьного возраста. Каждая группа была разделена на две подгруппы, соответствующие началу и концу младшего школьного возраста. Таким образом, было выделено 6 групп детей, имеющих возрастные и телесные различия.

В работе использовалась модифицированная методика изучения самооценки Т. Дембо – С. Я. Рубинштейн [12]. Вместо классических шкал использовались семь шкал, касающихся разных компонентов внешности: красота, внешность, тело, лицо, одежда, прическа, мода. Детям предлагалось отметить, на каком уровне они находятся по каждой шкале в данный момент времени (Я реальное) и на каком уровне они хотели бы находиться по каждой шкале в идеале (Я идеальное). Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком, после чего ребенку задавались дополнительные вопросы по каждой шкале с целью выявления представлений детей о различных внешних характеристиках, а также факторов, оказывающих влияние на самооценку.

Для выявления особенностей самооценки как компонента образа телесного Я у младших школьников был осуществлен сравнительный анализ по разным группам.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Рассмотрим особенности реальной самооценки. Результаты эмпирического исследования реальной самооценки представлены в таблице 1.

Реальная самооценка тела и его частей на протяжении младшего школьного возраста претерпевает существенные изменения в каждой из групп. Данные таблицы 1 демонстрируют, что у учащихся первого класса показатели реальной самооценки выше по всем шкалам в отличие от четвероклассников (средние значения 9,4 и 7,6 соответственно). Проведем сравнительный анализ между детьми разного возраста, но имеющими одинаковые телесные особенности.

При сравнении реальной самооценки у учащихся первого и четвертого классов, не имеющих телесных особенностей, обнаружены значимые различия по t-критерию Стьюдента по всем телесным показателям, причем по показателям «красота», «внешность» и «тело» эта значимость максимальная. Наименьшая, но все же значимая разница между показателями самооценки учащихся в первом и четвертом наблюдается по шкалам «одежда» и «прическа». Т. е. с возрастом у детей начинает формироваться более критичное отношение в первую очередь к своему физическому облику, а потом уже к его внешнему «оформлению». Кроме того, в процессе развития у детей младшего школьного возраста происходит переоценка своих внешних показателей от идеалистических к ре-

листичным. Разница между уровнем средней реальной самооценки у детей первого и четвертого классов, не имеющих телесных особенностей, составила 1,8 балла.

Таблица 1. – Реальная самооценка тела и его частей у младших школьников, имеющих различные телесные особенности

Шкала	Норма			ИМТ			ДЦП		
	1-й кл.	4-й кл.	$t_{эмп.}$	1-й кл.	4-й кл.	$t_{эмп.}$	1-й кл.	4-й кл.	$t_{эмп.}$
Красота	9,5	6,9	9,4**	9,5	5,6	10,4**	9,7	7,5	4,3**
Внешность	9,4	7,1	8,2**	9,3	6,3	10,8**	9,7	7,8	3,2**
Тело	9,5	7,3	8**	9	5,7	9,1**	9,4	7,6	2,6
Лицо	9,3	7,4	6,9**	9,3	6,7	7,4**	9,9	8,2	4,3**
Одежда	9,5	8,5	4,5**	9,3	7,8	4,3**	9,9	8,7	2,8**
Прическа	9,3	8,6	3,1**	9,4	8	4,4**	9,9	8,4	3,1**
Мода	9,5	7,7	6,6**	9,7	6,2	8,7**	9,9	8,3	3**
Среднее значение	9,4	7,6		9,3	6,6		9,8	8,1	

Примечание –** – значимость различий по t-критерию Стьюдента: $t_{кр} = 2,61$ ($p \leq 0,01$); * – значимость различий при $t_{кр} = 2,18$ ($p \leq 0,05$).

Реальная самооценка учащихся первого и четвертого классов, имеющих избыточную массу тела, также имеет значимые различия по t-критерию Стьюдента (средние значения 9,3 и 6,6 соответственно). Наибольшая разница наблюдается по шкалам «красота», «внешность» и «тело». Разница между реальной самооценкой у детей первого и четвертого классов, имеющих избыточную массу тела, составила 2,7 балла, что говорит о существенных изменениях, которые происходят в реальной самооценке у детей от начала к концу младшего школьного возраста. Максимальная разница между реальным образом Я по шкале «тело» наблюдается у детей, имеющих избыточную массу тела, причем к концу младшего школьного возраста этот показатель составляет 5,6 балла, что существенно ниже по сравнению с другими группами. Это может свидетельствовать о том, что к концу младшего школьного возраста дети, имеющие избыточную массу тела, начинают осознавать свои телесные изъяны и более реалистично относиться к своему телу. Высокая значимость различий по шкалам «красота» и «внешность» может быть связана с тем, что дети, имеющие избыточную массу тела, к концу младшего школьного возраста связывают понятия красоты и внешности с телом и неудовлетворенность своим телом сказывается на восприятии своей внешности и красоты.

Реальная самооценка детей первого и четвертого классов с ДЦП также имеет значимые различия по t-критерию Стьюдента, однако показатели этих различий не столь велики, как в двух других группах (средние значения – 9,8 и 8,1). Интересен тот факт, что различия между детьми, обучающимися в первом и четвертом классах, с ДЦП по шкале «тело» оказались менее значимыми, чем различия по всем остальным шкалам. Это означает, что к концу младшего школьного возраста дети с ДЦП не столь критично оценивают свое тело по сравнению со сверстниками, не имеющими телесных особенностей или имеющими избыточную массу тела. Наибольшая значимость по t-критерию Стьюдента наблюдается по шкале «красота» и «лицо». Т. е. к концу младшего школьного возраста дети с ДЦП начинают более критично относиться к своим внешним показателям, в частности к лицу как главному показателю своей красоты.

Таким образом, если в начале младшего школьного возраста у детей вне зависимости от их телесных особенностей наблюдается принятие своей внешности и своих телесных особенностей, то в конце младшего школьного возраста дети оценивают свои внешние данные ниже, видят изъяны своей внешности и могут быть ими не удовлетворены. В ответах большинства первоклассников (94 %) часто звучали абстрактные фразы,

демонстрирующие положительное отношение к своей внешности: «Я красивый (красивая)», «Мне все нравится». В ответах же четвероклассников можно проследить тенденцию к конкретизации своей красоты, чаще всего касающейся каких-либо изъянов: «У меня красивые волосы», «Я бы хотела себе другие брови», «Мне не нравится мой живот», «Я не очень красивая», «Иногда у меня есть прыщи», «Мне не нравится моя внешность», «Вроде нормальная», «У меня синяки под глазами и зубы некрасивые», «Я нормальный, но есть красивее», «У меня длинные уши», «Каждый человек считает себя не очень красивым» и т. д. Так, 63 % четвероклассников отметили, что они чем-то не довольны в своей внешности. Из них 42 % указали, чем именно они недовольны и что хотели бы исправить.

Реальная самооценка у детей первого класса, имеющих различные телесные особенности, имеет схожие особенности. Из таблицы 1 видно, что в начале младшего школьного возраста дети оценивают реальный и идеальный образ в среднем на 9–10 баллов по всем шкалам. Наиболее высокие показатели реальной самооценки наблюдаются у первоклассников с ДЦП, что говорит о том, что в отличие от детей, не имеющих телесных особенностей, и детей с избыточной массой тела они более идеалистично оценивают свое тело и телесные показатели.

Реальная самооценка у детей четвертого класса, имеющих различные телесные особенности, имеет существенные различия у детей разных групп. Реальная самооценка тела у детей 9–10 лет, не имеющих телесных особенностей, составляет 7,6 балла, у детей с избыточной массой тела – 6,6 балла, а у детей с ДЦП – 8,1 балла. Четвероклассники, не имеющие телесных особенностей, ниже всего оценивают свою красоту (6,9 балла), внешность (7,1 балл), «тело» (7,3 балла), «лицо» (7,4 балла). Самые высокие показатели наблюдаются по шкалам «одежда» и «прическа». Это означает, что в первую очередь четвероклассники оценивают свои внешние данные, на основе которых складывается представление о внешности и красоте. Четвероклассники, имеющие избыточную массу тела, ниже всего оценивают себя по шкалам «красота» (5,6 балла) и «тело» (5,7 балла). В свою очередь, четвероклассники с ДЦП оценивают себя выше по всем шкалам. Несмотря на то что эти дети имеют видимые врожденные телесные дефекты, которые невозможно как-то изменить, они оценивают свое тело на более высоком уровне по сравнению с детьми с избыточной массой тела и не имеющими телесные особенности.

Анализ ответов младших школьников показал, что у них еще не полностью сформированы представления о том, что значит быть красивым, какие люди красивые, т. е. у них отсутствует эталон красоты, на который они хотели бы равняться. Дети дают абстрактные ответы: «не знаю», «все красивые», «мама». Ответы четвероклассников существенно отличаются тем, что они называют конкретных людей, например родственников, одноклассников, телезвезд. Если большинство первоклассников (91 %) не знают, что им еще нужно, чтобы достичь идеала, то большинство четвероклассников (67 %) знают, чего им не хватает: «изменил прическу», «накрасила губы», «быть как модель», «быть самой красивой в классе», «красивую одежду», «брови выщипать, но пока мама не разрешает», «уши сделать нормальные», «нос красивый и губы», «похудеть» и т. д.

Таким образом, в процессе развития младших школьников наблюдается тенденция снижения уровня реальной самооценки компонентов образа телесного Я за счет того, что дети начинают замечать свои внешние особенности, сравнивать себя с другими и ориентироваться на идеалы внешности. Дети с ДЦП, которые также имеют врожденные телесные дефекты, казалось бы, более выраженные и в меньшей степени поддающиеся коррекции, оценивают свои внешние данные выше. Причем при сравнении четвероклассников с ДЦП с четвероклассниками, не имеющими телесных особенностей, не было выявлено значимых различий в реальной самооценке тела и его компонентов.

Т. е. для детей с ДЦП характерна нереалистичность в восприятии себя и своего тела. Возможно, развитие представлений о своей внешности и своих телесных особенностях у них происходит несколько позже, по сравнению с другими детьми. Возможно, это связано с тем, что дети с ДЦП никогда не знали другого физического состояния, их руки и ноги всегда имели какую-либо деформацию, в зависимости от их диагноза. Другая ситуация наблюдается у детей двух других групп, тело которых изначально не было деформировано. Дети, имеющие избыточную массу тела, скорее всего, получают негативные оценки от сверстников и взрослых, вследствие которых изменяют оценку себя в процессе взросления. На самооценку как компонент телесного Я, вероятно, могут оказывать влияние родительские оценки и оценки сверстников, поэтому в дальнейшем исследовании необходимо продолжить в этом направлении.

2. Рассмотрим особенности идеальной самооценки. Результаты эмпирического исследования идеальной самооценки представлены в таблице 2. Здесь представлены результаты исследования идеальной самооценки у детей младшего школьного возраста, а также отражена разница между показателями реальной и идеальной самооценки по каждому из компонентов.

Таблица 2. – Идеальная самооценка тела и его частей у младших школьников, имеющих различные телесные особенности

Шкала	Норма					ИМТ					ДЦП				
	1-й кл.		4-й кл.		t _{эмп.}	1-й кл.		4-й кл.		t _{эмп.}	1-й кл.		4-й кл.		t _{эмп.}
	общ	Р-И	общ	Р-И		общ	Р-И	общ	Р-И		общ	Р-И			
Красота	9,9	0,4	9,4	2,5	5,3**	9,8	0,3	8,3	2,7	4**	10	0,3	9,7	2,2	1,5
Внешность	9,9	0,5	9,2	1,9	3,7**	9,6	0,3	8,7	2,4	2,8**	10	0,3	9,7	1,9	1,2
Тело	9,9	0,4	9,4	2,1	5**	9,5	0,5	8,6	2,9	2,3*	10	0,6	9,7	1,9	1,5
Лицо	9,8	0,5	9,4	2	2,8**	9,8	0,5	8,6	1,9	3,8**	10	0,1	9,8	1,6	1,3
Одежда	9,9	0,4	9,5	1	3,2**	9,7	0,4	9,1	1	1,8	10	0,1	9,6	0,9	1,4
Прическа	9,8	0,5	9,6	1	1,3	9,8	0,4	9,3	1	2,2*	10	0,1	9,8	1,4	1,4
Мода	9,9	0,4	9,3	1,7	3,7**	9,7	0,4	8,6	1,6	3,1**	10	0,1	9,8	1,5	1,7
Среднее значение	9,9	0,4	9,4	1,7		9,7	0,4	8,7	1,9		10	0,2	9,7	1,6	

Примечание – ** – значимость различий по t критерию Стьюдента: $t_{кр} = 2,61$ ($p \leq 0,01$); * – значимость различий при $t_{кр} = 2,18$ ($p \leq 0,05$). Р-И – разница реальной и идеальной самооценки; ИМТ – избыточная масса тела.

Идеальная самооценка в процессе развития младших школьников претерпевает некоторые изменения. У младших школьников, не имеющих каких-либо телесных особенностей, наблюдается небольшая разница между идеальными самооценками по каждой из шкал. Из таблицы 2 видно, что среднее значение идеальной самооценки у первоклассников составляет 9,9 балла, а у четвероклассников – 9,4 балла. У детей, имеющих избыточную массу тела, разница между идеальными самооценками больше, она составляет 1 балл. У детей с ДЦП разница составила 0,3 балла. При оценке идеального образа телесного Я по шкале «тело» значимость различий по t-критерию Стьюдента между первоклассниками и четвероклассниками наблюдается только в группе детей, не имеющих каких-то телесных особенностей, в группе детей с избыточной массой тела показатель значимости немного меньше, а в группе детей с ДЦП она не наблюдается. Этот факт оказывается весьма интересным, т. к. именно у детей, имеющих какие-либо телесные особенности, не выявлены различия идеальной самооценки тела и его компонентов.

Интересным является тот факт, что значимость различий идеальных самооценок в группе детей с ДЦП не выявлена ни по одному из телесных показателей, что может свидетельствовать о том, что для них характерна нереалистичность идеалов. Причем

некоторые из первоклассников в каждой группе ставили отметку идеального образа выше самой шкалы, что может свидетельствовать о том, что в этом возрасте у детей не сформированы представления о том, что такое идеал и им хочется еще большего. В то же время у детей из двух других групп с возрастом происходит снижение уровня идеальной самооценки, она приближается к реальной. Дети начинают понимать, что идеала достичь сложно, поэтому они начинают снижать его уровень. Разница показателей идеальной самооценки детей, имеющих избыточную массу тела, говорит о том, что эти дети не только более реально оценивают свое тело, но и снижают уровень идеального Я, понимая, что не смогут достичь идеала.

При сравнении реальной и идеальной самооценки можно заметить тот факт, что средние показатели различий у учащихся первого класса минимальны и составляют 0,2–0,4 балла, в то время как разница между реальной и идеальной самооценками у четвероклассников, не имеющих телесных особенностей, составила 1,7 балла, у детей с избыточной массой тела – 1,9 балла, а у детей с ДЦП – 1,6 балла. Это означает, что к концу младшего школьного возраста у детей всех трех групп наблюдаются существенные различия между реальной и идеальной самооценками тела и его частей.

В своих ответах большинство четвероклассников с избыточной массой тела (60 %) указывают на неудовлетворенность своим телом и весом: «я толстый», «я полная», «хочу быть стройной», «тело не очень», «нужно похудеть» и т. д. Низкий показатель красоты (5,6 балла) в данной группе детей, вероятнее всего, связан с их отношением к своему телу, т. к. большинство дети с избыточной массой тела, которые не удовлетворены своим телом, отмечают и неудовлетворенность своей красотой. Таким образом, к концу младшего школьного возраста для детей, имеющих избыточную массу тела, основным критерием красоты становится стройное тело. Сравнительный анализ ответов, полученных от детей с ДЦП, показал, что в отличие от двух других групп, четвероклассники с ДЦП в большинстве своем были не удовлетворены тем, что они «не могут ходить» (30 %) и тем, что они «не такие как все» (15 %).

Таким образом, на протяжении младшего школьного возраста происходят существенные изменения реальной самооценки как компонента образа телесного Я. В начале младшего школьного возраста дети оценивают свое тело и телесные компоненты идеалистично. К концу младшего школьного возраста дети начинают замечать свои внешние изъяны и более критично к ним относиться, поэтому реальная самооценка становится более реалистичной. Сравнение реальной и идеальной самооценки показало, что в начале младшего возраста детям сложно отделять реальную самооценку от идеальной и они приближаются к максимальным значениям, в то время как к концу младшего школьного возраста у детей происходит разделение реальной и идеальной самооценки. Дети 9–10 лет, имеющие избыточную массу тела, оценивают себя ниже по всем показателям, чем дети из других групп, причем ниже всего они оценивают свое тело. Вероятно, неудовлетворенность своим телом влияет и на восприятие своей внешности в целом. Реальная самооценка детей 9–10 лет с ДЦП выше, чем в двух других группах. Это может свидетельствовать о том, что дети с ДЦП не придают своим телесным особенностям такого значения, как другие дети.

Заключение

Исследование показало, что на протяжении младшего школьного возраста происходят существенные изменения в самооценке как компоненте образа телесного Я. В работе впервые были описаны особенности реальной и идеальной самооценки тела и его компонентов у младших школьников, имеющих разные телесные особенности и находящихся в разных микропериодах младшего школьного возраста. Эмпирически доказано, что образ телесного Я претерпевает существенные изменения на протяжении младшего школьного возраста – он становится более реалистичным. Изменяются

и идеальные самооценки: дети начинают понимать, что достичь идеала очень сложно, поэтому они пересматривают свои идеалы, приближая их к реальности. Наличие или отсутствие видимых физических недостатков приводит к формированию определенного отношения к своему телу: дети, не имеющие телесных особенностей, выше оценивают свои внешние показатели и свое тело, чем дети, имеющие избыточную массу тела. В то же время дети с ДЦП, несмотря на врожденные измененные размеры и функции конечностей, не замечают своих телесных недостатков и высоко оценивают свое тело и другие внешние характеристики. Полученные результаты могут быть применены в деятельности практических психологов, работающих с младшими школьниками, имеющими внешние телесные дефекты, а также с младшими школьниками, имеющими искаженный образ телесного Я.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2006. – 372 с.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986. – 422 с.
3. Кон, И. С. Открытие Я: психология юности / И. С. Кон. – М., 1978. – 367 с.
4. Психология телесности : теоретические и практические исследования : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 25–27 янв. 2011 г. ; редкол.: Е. В. Буренкова [и др.]. – М., 2011. – 103 с.
5. Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
6. Налчаджян, А. А. Я-концепция / А. А. Налчаджян // Психология самосознания : хрестоматия. – Самара, 2000. – 672 с.
7. Дорожевец, А. Н. Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / А. Н. Дорожевец. – М., 1986. – 19 с.
8. Thompson, K. Body image disturbance: Assessment and treatment / K. Thompson. – New York : Pergamon Press, 1990. – 140 с.
9. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М., 1982. – 200 с.
10. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М., 1984. – 335 с.
11. Куницына, В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погорьша. – СПб., 2001. – 544 с.
12. Дубровина, И. В. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / И. В. Дубровина // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик : сб. науч. тр. – М. : АПН СССР, 1988. – 166 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 06.11.2019

Chemerevskaya V. A. Features of Self-Esteem as a Component of the Body Self in Children of Primary School Age

The article discusses the issues of self-esteem as an affective component of the body self. The results of an empirical study of real and ideal self-esteem in children of primary school age with different bodily characteristics are presented. The features of real and ideal self-esteem in children of primary school age are revealed. The process of development of real and ideal self-esteem during primary school age, as well as changes that occur with it, is described. The comparative characteristic of features of real and ideal self-esteem of children having and not having external corporal defects is given. It is established that during primary school age the self-esteem changes from idealistic to realistic.

УДК 159.922.76

И. Е. Валитова

канд. психол. наук, доц., проф. каф. социальной работы
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: irvalitova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Рассматриваются особенности отношения матери к ребенку раннего возраста, которое понимается как система чувств по отношению к ребенку и поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним. В эмпирическом исследовании выявлены особенности типов родительского отношения матери к ребенку раннего возраста с неврологической патологией и без неврологического диагноза. Материнское отношение к маленьким детям характеризуется как отношение принятия, матери выражают стремление к близости с ребенком, к сотрудничеству с ним в совместной деятельности, проявляют искренний интерес и участие в его делах. Наличие у ребенка раннего возраста неврологической патологии не оказывает существенного влияния на материнское отношение к нему, которое характеризуется как принимающее и заинтересованное. Полученные данные свидетельствуют о существенных различиях материнского отношения к детям с отклонениями развития раннего возраста по сравнению с матерями детей более старших возрастов.

Введение

Среди целей устойчивого развития на период до 2030 г. ООН определила обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучию для всех в любом возрасте. Важнейшей современной проблемой на пути решения этой задачи, по определению Всемирной организации здравоохранения, является психическое здоровье матери, актуальность которой явилась основанием для учреждения Международного дня здоровья и прав матери. Благополучное развитие детей в раннем возрасте невозможно без благополучия в отношениях матери и ребенка.

В соответствии с основными положениями программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016–2020 гг. общенациональными задачами в социальной политике государства являются поддержка семей с детьми и укрепление института семьи. Современный этап деятельности служб помощи детям в раннем периоде онтогенеза в Республике Беларусь характеризуется разработкой стандартов раннего вмешательства и его нормативного обеспечения. Реализация семейно-центрированного подхода к раннему вмешательству требует методических разработок для реализации идеи семейного контекста в возникновении и преодолении нарушений развития маленьких детей. В этой связи теоретические исследования и практические разработки в области раннего детства являются актуальными и практически значимыми в соответствии с реализацией национальных задач в области семьи, охраны материнства и детства.

Ранний возраст – период от одного года до трех лет – традиционно рассматривается как сензитивный период для развития ребенка, отличающийся высоким темпом психофизического развития; ребенок в этом возрасте легко подвергается вредоносному воздействию биологических и психологических факторов. В то же время ранний период онтогенеза получил название диадного возраста, что означает неразрывную связь ребенка и матери (или другого близкого взрослого), а также существенную роль матери в обеспечении благополучного развития ребенка [1].

В психологических исследованиях детско-родительские отношения, в том числе отношения матери и ребенка, рассматриваются широко и многоаспектно. В исследованиях родительства и родительской любви в качестве основного психологического понятия используется понятие родительской/материнской позиции (А. Б. Айвазян, Е. И. Захарова,

С. Е. Иневаткина, А. С. Спиваковская), которая понимается как позиция посредника в освоении ребенком культуры и социально-исторического опыта. Материнская позиция реализуется на фоне высокой эмоциональной насыщенности и значимости отношений матери и ребенка, она характеризуется особой субъективностью и предвзятостью к успешности развития ребенка с одной стороны и стремлением обеспечить его эмоциональное благополучие с другой стороны. «Родительская позиция, понимаемая как система установок в отношении к социальной позиции родителя, содержит несколько векторов направленности. Так, она содержит отношение к ребенку, к себе в роли матери и, наконец, к самой материнской роли, задаваемой социальной позицией родителя» [2, с. 73].

В разных психологических школах рассматривается дихотомия, или полярность, отношения матери к ребенку, которая определяется Е. О. Смирновой и М. В. Соколовой как личностное и предметное начало родительского отношения. «С одной стороны, главной характеристикой родительского отношения является любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности, безусловное принятие и внимание, ценностное отношение к нему. С другой стороны, родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем» [3, с. 84]. По мере взросления ребенка представленность личностного начала в материнском отношении к ребенку уменьшается, а значимость предметного начала, наоборот, возрастает. Это означает, что при сохранении личностного начала материнского отношения возрастают требования к ребенку, увеличиваются ожидания определенных действий, поступков, достижений, становится более дифференцированной оценка его качеств и развития его способностей.

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. В родительском отношении А. Я. Варга [4] выделяет три структурных компонента: интегральное принятие или отвержение ребенка, межличностная дистанция, форма и направление контроля за поведением ребенка. На основе данного определения А. Я. Варга и В. В. Столин [5] разработали диагностическую методику, оценивающую родительское отношение по трем основным компонентам:

1) степень эмоционального отношения к ребенку, которое может быть как положительным (эмоциональное принятие, отражающее уважение и признание его личности), так и отрицательным (эмоциональное отвержение, выражающееся в раздражении, злости на ребенка, который воспринимается неприспособленным и неудачливым);

2) стремление родителя к партнерским отношениям с ребенком, заинтересованность в его делах и планах, а также поощрением самостоятельности и инициативы ребенка;

3) уровень межличностной дистанции в общении с ребенком: постоянная тревога за ребенка, стремление удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей и неприятностей.

Авторами были определены несколько типов родительского отношения к ребенку: принятие, непринятие, кооперация, симбиоз, контроль, инфантилизация.

Особенности материнского отношения определяются характеристиками как матери, так и ребенка. Как подчеркивает А. Я. Варга, существует две группы причин нарушения отношений между родителями и детьми: «первые касаются в основном ребенка, его психологических особенностей и поведения в семье; вторые относятся прежде всего к родителям, к их поведению, манере обращения и воспитания ребенка» [4, с. 4]. Возникает предположение о наличии сложного рисунка взаимодействия материнского фактора и фактора ребенка в установлении отношений между ними, поэтому при реали-

зации возрастных особенностей ребенка и при наличии у него отклонений в развитии материнское отношение к ребенку будет характеризоваться существенной спецификой.

В ряде работ описываются особенности материнского отношения к ребенку с разными видами отклонений в развитии. Отношение матери к ребенку с интеллектуальной недостаточностью отличается от отношения матерей к нормально развивающимся детям: чаще всего диагностируются такие виды родительского отношения, как потворствующая гиперопека, эмоциональное отвержение, недостаточная отзывчивость. Эмоциональное неприятие ребенка является основным стилем дисгармоничного родительского отношения в семьях с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии [6]. Отношение матери к ребенку, имеющему интеллектуальные нарушения, является противоречивым: ребенок с интеллектуальной недостаточностью эмоционально отвергается матерью, он воспринимается как инфантильный, личностно и социально несостоятельный, неприспособленный и неумелый. Такое отношение матери нередко выливается в раздражение, нетерпимость, унижение достоинства ребенка [7]. По данным О. Б. Чаровой [8], матери детей с интеллектуальной недостаточностью, с одной стороны, эмоционально отвергают ребенка, а с другой стороны, устанавливают симбиотические отношения с ним.

У матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом, по мере взросления детей происходит изменение когнитивной и эмоциональной составляющих материнской позиции, как установила О. Л. Романова [9]. Если в первые три года жизни ребенка материнская позиция представляет собой принятие ребенка за счет защитного переживания дефекта и неполного представления о нем, то с течением времени она перестраивается в сторону отвержения ребенка. Принятие ребенка, по мнению автора, не является признаком уважения к личности ребенка, а представляет собой следствие вытеснения переживаний и анозогнозического отношения к нарушению у ребенка.

Большинство исследований, в которых анализировалось материнское отношение к ребенку с отклонениями в развитии, проведены на детях дошкольного и школьного возрастов. Особенности материнского отношения к детям раннего возраста анализируются лишь в единичных исследованиях. С. А. Синдяк установлено, что у большинства матерей, имеющих детей 2–3 лет с резидуально-органическим поражением ЦНС, наблюдаются отрицательные чувства и тревожность, они неадекватно оценивают особенности психофизического развития ребенка, что проявляется в существовании противоречивого отношения к детям [10].

А. Б. Айвазян и Г. Ю. Одиноква [11] характеризуют отношение матери к ребенку раннего возраста с синдромом Дауна как преимущественно эмоционально позитивное или амбивалентное, и оно задается личностными особенностями матери, в частности содержанием ее ценностно-смысловой сферы, смыслами материнства и ценностью ребенка. Таким образом, исследователи чаще говорят о наличии противоречивого отношения матерей к детям раннего возраста с отклонениями в развитии.

Цель исследования, представленного в данной статье – выявить особенности материнского отношения к ребенку раннего возраста с неврологической патологией. В качестве методического инструмента был использован «Опросник родительского отношения» (ОРО), разработанный А. Я. Варгой и В. В. Столиным [5]. Этот опросник является наиболее известным и используемым методом диагностики в отечественной психологии [3], что рассматривается авторами как доказательство его валидности и надежности. Однако опросник разрабатывался для выявления родительского отношения к детям в условиях нормотипичного развития, и он не предназначен для родителей, имеющих детей с нарушениями развития, хотя и нередко используется в таких случаях.

Модификация опросника осуществлена И. Н. Галасюк и О. В. Митиной [12] с целью адаптации данного опросника к работе с родителями детей, имеющих преиму-

щественно ментальные нарушения. В процессе адаптации опросника в качестве респондентов выступали родители, имеющие детей с нарушениями развития в возрасте от 2 лет и старше. Опросник состоит из 30 вопросов, ответы на которые позволяют определить 5 типов родительского отношения: принятие, кооперация, симбиоз, контроль, инфантилизация. По сравнению с оригинальным опросником, который позволяет определить шесть типов родительского отношения, вопросы, относящиеся к шкале непринятия, при обработке были объединены с вопросами, относящимися к шкале принятия. Данный опросник мы использовали для выявления типов родительского отношения у матерей, имеющих детей раннего возраста.

В нашей работе в качестве респондентов выступали матери детей раннего возраста, которые были разделены на две группы. 1-я группа – 114 матерей детей с неврологической патологией (НП): неврологические диагнозы включали последствия раннего органического поражения центральной нервной системы (G98.9, 98.8), детский церебральный паралич (G80). Все дети проходили курсы реабилитации в Брестском областном центре медицинской реабилитации «Тонус». 2-я группа – 94 матери, имеющие нормотипичных детей (НТ), без неврологического диагноза. Отбор матерей осуществлялся методом простой случайной выборки, в том числе в дошкольных учреждениях и в детских поликлиниках г. Бреста. Матерям предлагали заполнить бланк опросника, работа проводилась индивидуально. В каждой группе выделены три возрастные подгруппы, и анализ результатов проводился по шести подгруппам детей разного возраста, имеющих и не имеющих неврологических расстройств (данные представлены в таблице 1).

Таблица 1. – Количественный состав подгрупп детей

Возрастные подгруппы	Дети с неврологической патологией (НП)*	Дети без неврологического диагноза, или нормотипичные дети (НТ)*
1 год – 1 год 11 месяцев	НП ₂ – 45	НТ ₁ – 25
2 года – 2 года 6 месяцев	НП ₄ – 30	НТ ₃ – 30
2 года 7 месяцев – 3 года	НП ₆ – 39	НТ ₅ – 39
Итого	114	94

Примечание – * – Номер подгруппы обозначается нижним индексом.

Характеристика детей с неврологической патологией. Дети с неврологической патологией (детский церебральный паралич, последствия раннего органического поражения центральной нервной системы) характеризуются сложным комплексом нарушений развития в разных областях: вследствие раннего органического поражения нервной системы гипоксического, травматического, инфекционного, токсического генеза у детей в первые годы жизни возникает задержка нервно-психического развития как комплексное нарушение разных сфер [13].

Оценка уровня развития детей осуществлялась нами с помощью Мюнхенской функциональной диагностики развития детей от одного года до трех лет [14]. У детей оценивалось развитие тонкой моторики (ручные умения), перцепции (познавательное развитие), понимания речи, активной речи, самообслуживания и социального развития. По каждой из сфер определялся возраст развития, значения которого затем сравнивались с показателями хронологического возраста. Полученное значение разницы позволяет оценить степень отставания ребенка в развитии (ОХВ). Результаты диагностики представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2. – Средние значения показателей возраста развития детей с ДЦП (G.80) по Мюнхенской функциональной диагностике развития

Возрастная группа	НП ₂ : от 1 года до 2 лет	НП ₄ : от 2 до 3 лет	НП ₆ : от 1 года до 3 лет
Хронологический возраст	18,1	30,3	24,4
Ручные умения	13,6	20,1	16,7
ОХВ	4,6	10,2	7,7
Перцепция	14,2	21,7	17,9
ОХВ	4	8,6	6,5
Понимание речи	16,4	23,0	19,25
ОХВ	3,4	7,9	6,1
Речь	14,5	20,5	17,2
ОХВ	3,7	10,3	7,5
Самообслуживание	15,4	20,0	17,4
ОХВ	4,6	10,8	8,1
Социальное развитие	14,9	20,8	17,5
ОХВ	3,3	9,5	6,9

Примечание – ОХВ – показатель отставания от хронологического возраста: разница между хронологическим возрастом и возрастом развития.

Таблица 3. – Средние значения показателей возраста развития детей с ПРОП ЦНС (G.96.8, 96.9) по Мюнхенской функциональной диагностике развития

Возрастная группа	НП ₂ : от 1 года до 2 лет	НП ₄ : от 2 до 3 лет	НП ₆ : от 1 года до 3 лет
Хронологический возраст	17,8	29,2	23,8
Ручные умения	14,1	20,5	17,5
ОХВ	3,7	8,9	6,5
Перцепция	15,1	21,6	18,4
ОХВ	2,7	7,5	5,4
Понимание речи	16,0	22,5	19,2
ОХВ	2,8	6,6	4,9
Речь	14,1	20,6	17,5
ОХВ	3,9	8,5	6,4
Самообслуживание	15,2	20,2	17,5
ОХВ	4,2	9,0	6,8
Социальное развитие	14,9	21,4	18,3
ОХВ	2,9	7,7	5,5

Примечание – ОХВ – показатель отставания от хронологического возраста: разница между хронологическим возрастом и возрастом развития.

Данные, представленные в таблицах 2 и 3, свидетельствуют о наличии существенных отставаний в развитии детей от возрастных нормативных показателей. Так, дети с церебральным параличом отстают в развитии в среднем от 6,1 до 8,1 месяца, а дети с ПРОП ЦНС – от 4,9 до 6,8 месяца. У детей с ДЦП наибольшее отставание отмечается в развитии ручных умений, самообслуживания и речи, у детей с ПРОП ЦНС отставание в развитии носит более равномерный характер. Учитывая возрастные особенности детей, в том числе высокий темп развития ребенка в этот период, можно говорить о наличии умеренно выраженного и выраженного отставания в развитии детей с неврологической патологией, матери которых принимали участие в нашем исследовании.

Определение типа родительского отношения. Полученные от матерей заполненные опросники обрабатывались следующим образом. Подсчитывалось количество положительных ответов по каждой шкале, которое соотносилось с общим количеством вопросов по данной шкале: в результате деления первого на второе получалось числовое значение, означающее степень выраженности данного типа отношения. Максимально возможное значение показателя равно 1, поэтому полученные эмпирические значения отражают степень приближения к максимальному значению. Полученные усредненные по группам данные представлены в таблице 4.

Таблица 4. – Представленность типов родительского отношения (средние значения)

Типы Группы	Категории детей	Типы родительского отношения					Значимые различия
		При- нятие	Коопе- рация	Сим- биоз	Конт- роль	Инфанти- лизация	
Возраст (1;0–2;0)	НТ ₁	0,96	0,95	0,84	0,94	0,01	Принятие: $t_{1,3} = 2,314; p = 0,05$ $U = 168,5; p = 0,05$ Инфантилизация: $t_{1,3} = -2,59; p = 0,05$ $U_{1,2}=433; p = 0,05$
	НП ₂	0,94	0,93	0,80	0,91	0,09	
Всего (1;0–2;0)	НТ ₁ и НП ₂	0,95	0,94	0,82	0,925	0,05	Принятие: $t_{1+2, 3+4} = 2,82; p = 0,01$ $U_{1+2,3+4} = 1342; p = 0,05$
Возраст (2;1–2;6)	НТ ₃	0,89	0,95	0,80	0,91	0,12	
	НП ₄	0,90	0,89	0,78	0,91	0,03	Принятие: $U_{4,6}=413; p=0,05$
Всего (2;1–2;6)	НТ ₃ и НП ₄	0,895	0,92	0,79	0,91	0,075	
Возраст (2;7–3;0)	НТ ₅	0,92	0,94	0,84	0,95	0,06	Инфантилизация: $t_{1,5} = -2,32; p = 0,05$
	НП ₆	0,94	0,94	0,75	0,94	0,05	
Всего (2;7–3;0)	НТ ₅ и НП ₆	0,93	0,94	0,795	0,945	0,055	Симбиоз: $t_{5,6} = 2,106; p = 0,05$
Итого по всем группам	НТ _{1,3,5}	0,92	0,95	0,83	0,93	0,06	
	НП _{2,4,6}	0,92	0,92	0,78	0,92	0,06	
	Всего	0,925	0,933	0,801	0,926	0,06	Симбиоз: $t = 2,354; p = 0,05$ $U = 4454; p = 0,05$

Примечание – НТ – нормотипичные дети, НП – дети с неврологической патологией; НТ_{1,3,5} – возрастные подгруппы нормотипичных детей. НП_{2,4,6} – возрастные подгруппы детей с неврологической патологией.

Значимость различий между результатами матерей, чьи дети включены в разные выборки, определялась с помощью t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна – Уитни, которые использовались в зависимости от количественного состава группы.

Описание результатов. Данные, представленные в таблице 4, показывают высокие значения по всем типам родительского отношения, кроме инфантилизации. Средние значения по всем группам находятся в интервале от 0,933 до 0,801, при этом самые высокие значения получил тип «кооперация», а самые низкие – «симбиоз». Эти данные свидетельствуют о преобладании у матерей детей исследуемых групп таких типов родительского отношения, как принятие, кооперация, контроль и симбиоз. Значения по типу «инфантилизация» приближаются к нулю (от 0,01 до 0,12), что свидетельствует о его низкой представленности в исследуемой выборке.

Статистически значимые различия между группами НТ и НП обнаружались только по шкалам принятия, симбиоза и инфантилизации, причем различия оказались значимы как между группами детей с отклонениями в развитии и без отклонений, так и между группами детей разного возраста.

Результаты матерей всей выборки по шкале принятия для наглядности представлены на рисунке 1. По шкале принятия статистически значимые различия между матерями нормотипичных детей и детей с неврологической патологией отсутствуют. Обнаружены статистически значимые различия между группами матерей НТ детей второго и третьего года жизни (0,96 и 0,89), матерей детей второго года жизни и первого полугодия третьего года жизни (0,95 и 0,895). По шкале принятия различаются также результаты матерей НП детей разного возраста: 0,90 и 0,94 в группе детей первого и второго полугодий третьего года жизни.

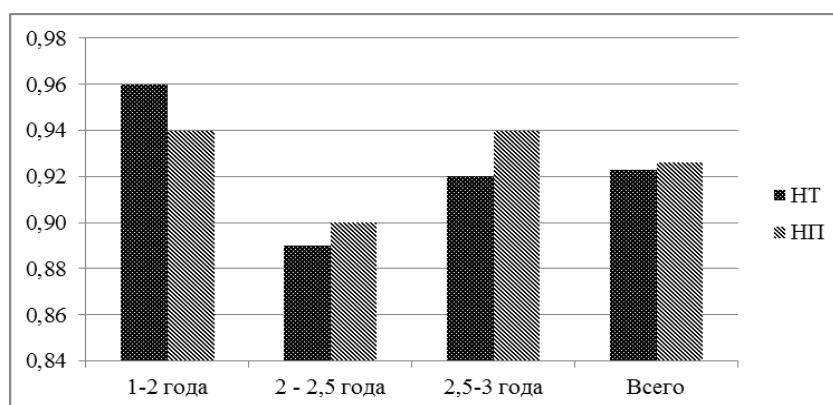


Рисунок 1. – Показатели опросника родительского отношения по шкале принятия

По шкале инфантилизации различия между группами НТ и НП детей в целом не обнаружены, статистически значимые различия имеются лишь в возрастной группе детей второго года жизни. По данной шкале обнаружены статистически значимые различия между матерями нормотипичных детей разного возраста и матерями детей с неврологической патологией разного возраста. Результаты по шкале симбиоза представлены на рисунке 2.

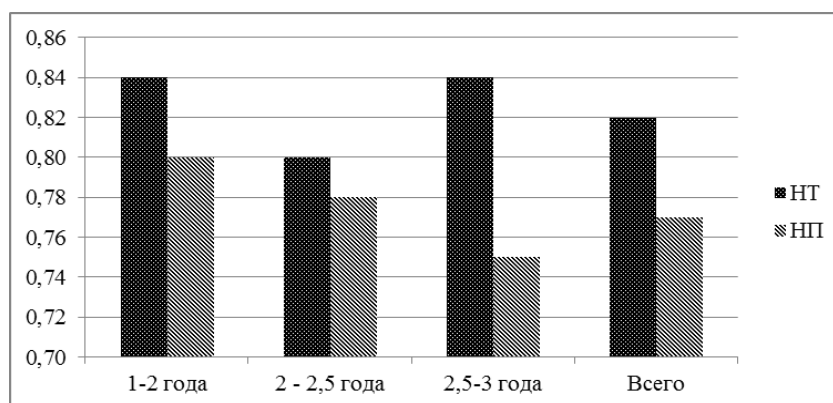


Рисунок 2. – Показатели опросника родительского отношения по шкале симбиоза

Анализ результатов, представленных на рисунке 2, показывает наличие существенных различий по шкале симбиоза между группами матерей нормотипичных детей и матерей детей с неврологической патологией (значения показателей 0,83 и 0,78 соот-

ветственно), и эти различия статистически значимы. Более тесные отношения матери и ребенка характерны для ситуации нормотипичного развития детей, и особенно яркими эти различия являются у матерей, имеющих детей в возрасте от двух с половиной до трех лет (0,84 и 0,75 соответственно). Показатели симбиоза в группе НТ детей выше во всех возрастных группах по сравнению с группой НП детей, и наиболее значимые различия относятся к возрасту старше 2,5 лет (значения показателей 0,82 и 0,77 соответственно).

Обсуждение результатов. В группе матерей, воспитывающих детей раннего возраста, преобладают отношения принятия ребенка, кооперации и симбиоза, а также контроля. Наличие очень высоких значений показателей родительского отношения по всем этим шкалам свидетельствует о тесной связи матери и ребенка, которая выражается в ярко выраженном принятии ребенка, эмоционально положительном отношении к нему, в стремлении к близости, к сотрудничеству и совместности, в проявлении искреннего интереса. Высокие показатели по шкале родительского контроля свидетельствуют о стремлении матери держать под контролем жизнь маленького ребенка, влиять на его поведение. Практическое отсутствие такого типа родительского отношения, как инфантилизация, свидетельствует о том, что интересы и чувства ребенка раннего возраста кажутся матери серьезными, она не игнорирует их, а неудачи ребенка она считает случайными и верит в него.

Данные типы родительского отношения определяются независимо от наличия или отсутствия нарушений развития у ребенка, что дает основания объяснить столь специфическую картину родительского отношения возрастом детей. Эти результаты соответствуют признакам личностного начала родительского отношения [3], которое характеризуется радостью и удовольствием от общения с ребенком, его безусловным принятием и ценностным отношением к нему и которое преобладает в раннем возрасте над предметным началом как проявлением требовательности и контроля. Высокие показатели контроля как типа родительского отношения можно объяснить стремлением матери защитить маленького ребенка и уберечь его от опасностей (например, «Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка»), что позволяет рассматривать контроль скорее как личностное начало родительского отношения. С другой стороны, высокие значения по шкале контроля могут свидетельствовать о наличии гиперопекающего поведения матери, препятствующего проявлению детской самостоятельности как возрастнo-специфической потребности ребенка раннего возраста (например, «Я считаю своим долгом знать все, о чем может думать мой ребенок, что он чувствует»).

Обращает на себя внимание изменение показателей принятия ребенка матерями при изменении возраста ребенка: по всей выборке показатели принятия наиболее высоки по отношению к детям второго года жизни, в начале третьего года жизни эти показатели снижаются, причем наиболее значимыми являются различия показателей принятия именно между этими группами. Во второй половине третьего года жизни показатели принятия вновь повышаются. Эта картина типична как по отношению к нормотипичным детям, так и по отношению к детям с неврологической патологией. Вероятно, эти данные могут быть объяснены возрастными особенностями ребенка и трудностями его воспитания родителями. Возраст два года в литературе называют «ужасным двухлетием», обозначая тем самым особые сложности для родителей. Показатели принятия ребенка матерями могут уменьшаться ввиду этих сложностей. Во второй половине третьего года жизни ребенок становится более разумным и способным воспринять требования родителей, хотя симптомы кризиса трех лет к концу этого периода могут вновь затруднять принятие ребенка матерями.

Для матерей нормотипичных детей характерны более высокие показатели такого типа родительского отношения, как симбиоз, по сравнению с матерями детей с невро-

логической патологией. Эти данные свидетельствуют о большей слитности и единстве матери и НТ ребенка (например, «Мой ребенок и я – это одно целое»). В то же время меньшие значения показателей симбиоза у матерей детей с неврологической патологией, вероятно, могут рассматриваться как свидетельство меньшей степени идентификации матери со своим больным ребенком, некоторого отчуждения от него (например, «Все проблемы моего ребенка – это прежде всего мои проблемы»). Рассматривая различия между матерями по шкале симбиоза, следует акцентировать внимание на высоких показателях по данной шкале у матерей всех групп детей – минимальное значение составляет 0,75, т. е. 75 % от максимально возможного значения.

Более высокие значения показателей по шкале кооперации и симбиоза у матерей, имеющих нормотипичных детей, могут быть объяснены более высоким уровнем способности ребенка к сотрудничеству с матерью, по сравнению с детьми с отклонениями в развитии, которые вследствие имеющихся нарушений демонстрируют более низкий уровень способности к сотрудничеству. Это в свою очередь может приводить и к снижению уровня кооперации и стремления к близости с ребенком у матери.

Заключение

В статье установлены особенности материнского отношения к детям раннего возраста с неврологической патологией по сравнению с детьми без неврологического диагноза. Полученные данные свидетельствуют о преобладании у матерей исследуемых групп таких типов родительского отношения, как принятие, кооперация, контроль и симбиоз. Доказано, что материнское отношение к маленьким детям характеризуется как эмоционально положительное отношение принятия, матери выражают стремление к близости с ребенком, к сотрудничеству с ним, проявляют искренний интерес и участие в его делах. Наличие у ребенка раннего возраста неврологической патологии не оказывает существенного влияния на материнское отношение к нему, которое характеризуется как принимающее и заинтересованное.

Полученные данные свидетельствуют о существенных отличиях материнского отношения к детям с нарушениями развития раннего возраста по сравнению с детьми более старших возрастов. Ранее в литературе получены данные о противоречивости отношения матери к ребенку дошкольного и младшего школьного возраста с отклонениями в развитии, сочетающего отвержение с симбиозом, со стремлением обеспечить безопасность ребенку, опекать и контролировать его.

Обнаруженную специфику материнского отношения к ребенку раннего возраста мы объясняем возрастными особенностями раннего возраста: маленькие дети вызывают у матери эмоционально насыщенное принимающее отношение, желание устанавливать с ним близкие отношения и оберегать его. Наличие у ребенка неврологической патологии является дополнительным фактором в установлении его отношений с матерью, но наличие у ребенка отклонений в развитии не перекрывает его возрастных характеристик, которые являются определяющими.

Неврологическая патология у ребенка может приводить к ухудшению показателей совместной деятельности матери и ребенка из-за уменьшения возможностей ребенка как субъекта действия, а также к повышению уровня родительского контроля. Эти предположения нуждаются в дополнительной проверке в исследовании взаимодействия матери и ребенка посредством наблюдения.

Полученные данные могут использоваться в работе психологов по сопровождению развития детей раннего возраста в системе раннего вмешательства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 239 с.
2. Захарова, Е. И. Психология освоения родительства : науч. монография / Е. И. Захарова. – М. : ИИУ МГОУ, 2014. – 258 с.
3. Смирнова, Е. О. Методика диагностики структуры родительского отношения и его динамики в онтогенезе ребенка / Е. О. Смирнова, М. В. Соколова // Психол. наука и образование. – 2005. – № 4. – С. 83–91.
4. Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. Я. Варга. – М., 1986. – 206 л.
5. Варга, А. Я. Тест-опросник родительского отношения : практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / А. Я. Варга / под ред. А. Я. Варги, В. В. Столина. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 128 с.
6. Зайцева, Е. С. Психологическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук / Е. С. Зайцева. – СПб., 2005. – 183 л.
7. Родители и дети: Психология взаимоотношений / под ред. Е. А. Савиной, Е. О. Смирновой. – М. : Когито-Центр, 2003. – 230 с.
8. Чарова, О. Б. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием / О. Б. Чарова, Е. А. Савина // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 34–39.
9. Романова, О. Л. Психологическое исследование особенностей материнской позиции женщин, дети которых страдают церебральным параличом / О. Л. Романова // Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1988. – № 9. – С. 109–114.
10. Синдяк, С. А. Организационно-педагогические условия коррекции психофизического развития детей раннего возраста с резидуально-органическим поражением центральной нервной системы в условиях специализированного медицинского учреждения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / С. А. Синдяк. – Екатеринбург, 2007. – 186 с.
11. Айвазян, Е. Б. Материнство: варианты переживания и поведения / Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одиноква // Синдром Дауна. XXI век. – 2010. – № 2 (5). – С. 14–20.
12. Галасюк, И. Н. Модификация Опросника родительского отношения А. Я. Варги, В. В. Столина для семьи, воспитывающей особого ребенка / И. Н. Галасюк, О. В. Митина // Клин. и спец. психология. – 2017. – Т. 6. – № 2. – С. 109–129.
13. Лебедев, Б. В. Невропатология раннего детского возраста : рук. для врачей / Б. В. Лебедев, Ю. И. Барашнев, Ю. А. Якунин. – Л. : Медицина, 1981. – 351 с.
14. Мюнхенская функциональная диагностика развития: второй и третий год жизни / Т. Хельбрюгге [и др.] ; под ред. Т. Хельбрюгге. – Минск : Открытые двери, 1997. – 123 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 06.11.2019

Valitova I. Ye. The Peculiarities of Mothers' Relation to Early Age Children with Disabilities

The article discusses the peculiarities of mother relation to an early age child, which is understood as a system of feelings in relation to the child and behavioral stereotypes practiced in communicating with him/her. An empirical study revealed the features of mothers' parental relationship types to early age children with a neurological pathology and without a neurological diagnosis. Maternal relation towards young children is characterized as an attitude of acceptance, mothers express a desire for intimacy with the child, for cooperation with him/her in joint activities, they show sincere interest and participation in his/her affairs. The presence of a neurological pathology in a young child does not significantly affect the maternal attitude towards it, which is characterized as accepting and interested. The data obtained indicate significant differences in maternal relation towards early age children with developmental disabilities compared with older children.

УДК 159.922.5

А. А. Галиновская

*преподаватель, магистр психологии, аспирант каф. социальной работы
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: socmed@brsu.brest.by*

РАЗВИТИЕ ТЕЛЕСНОГО Я В ЮНОСТИ И РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Рассматривается проблема становления телесного Я на различных этапах онтогенеза, обсуждается развитие телесности в аспекте самосознания и гендерной идентичности. Рассмотрена связь задач развития в юности и ранней взрослости, социальной ситуации развития и развития телесного Я у девушек и молодых женщин. Описаны современные тенденции развития телесности у девушек и молодых женщин, особенности их отношения к своей внешности и телу.

Введение

В последние десятилетия проблема отношения к собственной внешности, формирования и развития телесного Я является одной из актуальных в психологической науке. Отношение к своему телу является значимой частью индивидуальной жизни современного человека, а тело, в свою очередь, выступает средством самовыражения, объектом внимания как женщин, так и мужчин, а также критерием оценки не только личностных, но и профессиональных качеств. В этой связи отношение к себе в аспекте телесности является важным источником становления личностной идентичности. Оно представлено различными характеристиками: представлениями индивида о функциональных возможностях своего организма, схемой тела, образом физического Я, средствами самовыражения посредством тела, идеалами, ценностями и целями в отношении собственного тела и внешности. Следует отметить, что данная проблема в большей степени распространена среди девушек и женщин, т. к. именно они отличаются склонностью к большему психологическому дискомфорту и беспокойству по поводу своего внешнего вида. Этому способствует ряд факторов: распространение «культы тела», особенно в западноевропейской и американской культурах, а в последнее время и на постсоветском пространстве; навязывание «идеальных» параметров через СМИ, телевидение и Интернет; высокая конкуренция на рынке труда [1].

Различные аспекты образа физического Я являются объектом исследования как отечественных (А. В. Визина, А. Н. Дорожевец, В. Н. Куницына, Е. Т. Соколова, А. Ш. Тхостов и др.), так и зарубежных авторов (D. Bennet, D. Chanplin, D. R. Shaffer, В. Turner и др.). В психологии образ телесного Я рассматривается как один из компонентов образа «Я». Существуют разные подходы, отражающие понимание телесных феноменов. С одной стороны, телесное Я рассматривается как составляющая Я-концепции (Р. Бернс), с другой – как один из аспектов самосознания (Г. А. Арина, Л. В. Жаров, Р. В. Маслов, К. Шиллинг и др.). Несмотря на использование разных понятий, характеризующих физическое (телесное) Я, все авторы отводят важную роль осознания себя как носителя тела и обладателя внешности в общей структуре самосознания.

Исследования формирования образа тела чаще всего сосредоточены на подростковом возрасте, т. к. именно в этот период проблема отношения к себе в аспекте телесности проявляется особенно остро. Второе рождение личности, которое относится к подростковому возрасту (Л. С. Выготский, В. С. Мухина, Э. Эриксон), характеризуется

Научный руководитель – И. Е. Валитова, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

обращением сознания подростка на самого себя, а также на свои телесные характеристики [2–4]. Внешность, физическая привлекательность, стремление соответствовать общепринятым стандартам красоты приобретают в подростковом возрасте гипертрофированное значение. Это проявляется в стремлении подростков преобразовывать свою внешность различными способами (диеты, усиленные физические тренировки, татуировки, пирсинг и др.). Однако развитие телесного Я, его содержание и функции в общей структуре самосознания в последующих возрастах – юности и ранней взрослости – остаются недостаточно исследованными. Эти возрастные периоды характеризуются повышенной чувствительностью к особенностям своего тела и внешности. В данный период молодые люди и девушки вырабатывают определенные стандарты, идеалы, образцы «мужественности» и «женственности», которым они стремятся следовать во внешнем облике, одежде, манерах. Согласно концепции Э. Эриксона [4], в юности и ранней взрослости происходит окончательное формирование гендерной идентичности, полоролевых ориентаций и представлений.

Цель статьи – проанализировать процесс становления телесного Я и изменения, которым подвергается образ телесного Я при переходе от подросткового возраста к последующим возрастам, а также определить возможные искажения образа телесного Я и сложности, которые они вызывают в развитии личности в период юности и ранней взрослости.

Теоретические подходы к рассмотрению телесности и телесного Я

В рамках психоанализа (З. Фрейд, В. Райх, D. W. Krueger и др.) телесное Я включает в себя образ тела и представляет собой динамическую иерархию аффективных и когнитивных процессов, развивающихся от образов и слов и регулирующих общий психологический опыт субъекта. Телесное Я несет в себе связь телесных переживаний с идентичностью (Э. Эриксон) – процессом присвоения своего тела, овладение им, что, в свою очередь, связано с развитием личности [4]. Образ тела в интрапсихическом опыте является преимущественно скрытым, бессознательным и обнаруживает себя в особых формах: метафорах, нарративах, специфических симптомах. В большинстве случаев субъект не осознает тот факт, что его восприятие тела эмоционально окрашено. Выдвигается идея о том, что некоторые телесные переживания блокируются в виду их высокой травматичности для личности. В психоанализе важная роль отводится также взаимодействию ребенка со взрослым. На ранних стадиях развития ребенок еще не отделяет своего тела от окружения, важными для него являются прикосновения взрослого, его эмпатические ответные реакции. Далее происходит определение границ тела и интеграция представлений о себе. В последующем осуществляется синтез телесного и психологического Я, что позволяет ощущать себя целостным. В случае негативного телесного опыта в детстве в последующем могут развиваться различные патологии, касающиеся оценки своей внешности. Таким образом, психоанализ раскрывает причины искажений образа тела (нервная анорексия, ожирение, самоповреждение и др.) исходя из телесного и эмоционального опыта субъекта [4; 5].

Когнитивно-поведенческий подход (Л. Колберг, Т. Ф. Cash, Н. Marcus) рассматривает когнитивную обработку информации, связанной с образом тела, которая включает определенные интерпретации и заключения по поводу своего внешнего вида. Чтобы справиться с мыслями, вызывающими тревогу или неудовлетворенность своим внешним видом, человек использует определенные поведенческие стратегии (избегание, фиксация на проблеме, рациональное принятие) [6; 7]. Нарушения образа тела связаны с когнитивными смещениями и искажениями при обработке и интерпретации информации, связанной с построением образа тела.

Социокультурный подход (В. Суэми, М. Tiggemann, L. Clark) рассматривает преимущественную роль культурных ценностей в формировании отношения индивида к собственному телу и внешности. Указывается на связь физической привлекательности с высоким социальным статусом личности и социальным успехом. В рамках данного подхода поднимаются проблемы гендерно-ролевых установок в современном обществе, влияние возраста, социального положения, СМИ, занятий спортом на образ тела [8]. В основе подхода лежит идея значимости культурной социализации, межличностного общения, личных установок на формирование образа тела.

В последние десятилетия разрабатываются феминистские концепции образа тела (L. Birke, N. M. McKinley и др.), согласно которым в общественном сознании существует прочная ассоциация «женщина – тело». Подразумевается, что женщины и девочки – это объекты, на которые смотрят и которых оценивают по критериям соответствия их параметров социальным стандартам [6].

Согласно культурно-историческому подходу Л. С. Выготского [2] в процессе приобщения ребенка к окружающему миру формируется «культурное тело», отличное по своим характеристикам от физического тела, данного человеку природой. Развитие телесного Я рассматривается как процесс, включенный в онтогенез человека и являющийся этапом становления самоидентичности. С точки зрения В. С. Мухиной, самосознание – это психологическая структура, складывающаяся в процессе персоногенеза в контексте социо- и культурогенеза и имеющая в содержании своих структурных звеньев ценностные ориентации. В структуру самосознания включены такие элементы, как собственная психическая реальность, внешность, половая принадлежность, собственное имя, социальное пространство, психологическое время. Автор подчеркивает, что представления о своем теле, его размерах, форме, привлекательности служат важнейшим источником формирования представления о собственном Я [3].

Мы рассматриваем телесное Я в контексте культурно-исторического подхода и понимаем его как совокупность представлений человека о собственном теле, сопряженных с эмоциональной оценкой и соответствующим поведением. Телесное Я рассматривается как совокупность психического и физического, биологического и социального, субъективного и объективного, развивающихся в социокультурном аспекте.

Этапы развития телесного Я и гендерной идентичности

Телесное Я рассматривается как личностно значимый элемент самосознания, влияющий на состояние и поведение личности, в частности зависящее от аффективного (эмоционального) и когнитивного (умственного) ее компонента [9–11]. Когнитивный компонент «телесного Я» представляет собой совокупность знаний и представлений о собственном теле. Аффективный компонент «телесного Я» определяет эмоционально-ценностное выражение отношения к своим телесным качествам, возникающего не только благодаря оценкам со стороны других людей, но и в результате восприятия своей внешности. В соответствии с этим когнитивный и аффективный компоненты осознания телесных качеств связаны с поведенческими актами, строящимися на физических признаках личности.

Интеграция самосознания ведет к осознанию себя в единстве всех проявлений (идентификация, идентичность), к осознанию своей особенности, уникальности (дифференциация) и к появлению суждений в отношении себя и оценке своей личности (рефлексия). Осознание своей гендерной принадлежности является частью «образа Я» и неразрывно связано с развитием самосознания [4].

В процессе своего становления гендерная идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с возрастными этапами психического и физического развития человека (Э. Эриксон). Первичная идентификация человека происходит в соответствии с биологи-

ческим полом и формируется на врожденной основе через подражание взрослому, что происходит на первом году жизни. Первичная половая дифференциация/идентификация отличительных признаков мужчин и женщин возникает в возрасте от двух до трех лет. После трех лет происходит формирование образа тела и отношение к нему, ребенок проявляет интерес к телесной конструкции человека, в том числе к половым различиям. Половой диморфизм в строении тела, различия в выполняемых функциях в семье, обществе определяют гендерную дифференциацию и идентификацию личности [12].

Начальный этап формирования полоролевых позиций относится к дошкольному детству. Сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность позволяет освоить механизм идентификации. Половая идентификация к концу дошкольного детства сформирована практически у всех детей, однако в ее основе чаще всего лежат внешние половые признаки. К старшему дошкольному возрасту у ребенка четко сформированы представления о константности пола, а также заложены некоторые наиболее устойчивые гендерные установки. У старших дошкольников формируется четкая направленность на идентификацию себя со взрослым своего пола.

В младшем школьном возрасте структура гендерной идентичности еще более дифференцируется, осознается и систематизируется. Усиливается потребность детей в принадлежности к определенной гендерной группе. Гендерная идентичность в этом возрасте уже связана с осознанием особенностей поведения, системой социальных норм и требований, регламентирующих мужские и женские характеристики.

В подростковом возрасте, отмечают В. А. Крутецкий [13] и Н. Ю. Флотская [15], происходят значительные биологические преобразования в организме, внешний облик подростка и его физические черты начинают волновать подростка, появляются вторичные половые признаки, причем физическое развитие мальчиков чаще отстает от развития девочек. Соответствие физического развития подростка стандартам, принятым в группе его сверстников, становится определяющим фактором в его социальном признании, положении в группе. Восприятие физического облика другого человека в сознании подростка затем переносится и на восприятие подростком самого себя, при этом возможна гиперболизация представлений о людях своего и противоположного пола. В раннем подростковом возрасте у девочек начинает активно развиваться самосознание, при этом снижается самооценка, прежде всего обусловленная вопросами межличностных отношений и внешности. Осознание своей внешности влияет на формирование многих качеств личности. Наблюдается тяготение к андрогинному типу идентичности [4; 14].

В юношеском возрасте в сознании представлены все компоненты гендерной идентичности, гендерные представления становятся систематизированными. Происходит окончательное формирование полоролевых ориентаций и полоролевых предпочтений, системы отношений к нормам и правилам, регламентирующим «мужское» и «женское» в той или иной культуре. В юношестве усиливается внимание к личностным, внутренним, психологическим аспектам гендерной идентичности человека [14–16].

Процесс личностного самоопределения составляет содержание развития в юношеском возрасте. Ориентирующую роль в этом процессе играют такие психологические образования, как смысл жизни и психологическое будущее, определяющие жизненную перспективу человека [4].

Качественно новый уровень самосознания обеспечивает критическое отношение к себе, формирование чувства взрослости, восприятие себя как представителя определенного пола и, соответственно, специфические для юношей и девушек мотивы, ценностные ориентации, отношение к представителям противоположного пола и соответствующие формы поведения.

Одной из предпосылок становления личности как субъекта жизнедеятельности выступает способность к осознанию (рефлексии) своего телесного потенциала. Это каче-

ство возникает как психологическое новообразование юношеского возраста в ходе накопления телесного навыка взаимодействия личности с собственным внутренним и окружающим миром.

Особенностью Я-концепции в юношеском возрасте является повышенная чувствительность к особенностям своего тела и внешности. В этом возрасте молодые люди вырабатывают определенные стандарты, идеалы, образцы «мужественности» и «женственности», которым они стремятся следовать во внешнем облике, одежде, манерах [17]. Период ранней зрелости наиболее благоприятен для формирования адекватного и сознательного восприятия собственной внешности, которое не является второстепенным, но и не является доминирующим в структуре личности.

В этом возрасте обнаруживаются следующие задачи развития личности: достижение зрелых отношений с лицами противоположного пола; достижение социально приемлемой сексуальной роли; приспособление к изменениям своего физического состояния; достижение экономической независимости; выбор профессии и подготовка к профессиональной деятельности; подготовка к браку и семейной жизни; развитие интеллектуальных способностей и идеологических представлений, необходимых для сознательного участия в социальной жизни; достижение социально ответственного поведения; выработка комплекса ценностей, в соответствии с которыми строится поведение [18]. Отношение к своему телесному Я играет важную роль в решении данных задач развития. Так, например, при выборе профессии человек может ориентироваться на свои внешние характеристики, отдавая предпочтение той деятельности, где состояние тела и внешности будет играть ведущую роль (фотомодели, спортсмены, танцоры и др.). Оценка своего образа тела влияет и на подготовку к семейной жизни и материнству (например, страх знакомства и близких отношений с мужчиной либо нежелание иметь ребенка из-за боязни изменений форм тела или его частей). Немаловажную роль в формировании телесного Я и ценностей в отношении своего тела играют СМИ и те стандарты и идеалы красоты, которые они навязывают, вызывая тем самым тревожность и неудовлетворенность по поводу своей внешности, а также желание изменять тело в соответствии с этими стандартами. Молодые люди все чаще используют различные способы коррекции своего тела, украшения внешности, в том числе самые радикальные, с целью подчеркнуть свою индивидуальность.

Таким образом, на каждом возрастном этапе личность решает свои задачи, определяемые тем представлением о возрасте, которое сложилось в данной культуре и данном обществе. Переход на следующий этап развития невозможен без формирования психологической готовности, которая, в свою очередь, определяется формированием необходимых личностных новообразований, содержание которых различно на разных этапах развития [19].

Однако в процессе становления гендерной идентичности возможны различные сценарии, включающие негативное субъективное отношение к своему телесному Я и соответствующие поведенческие реакции. При определенных неблагоприятных обстоятельствах процесс формирования идентичности может задерживаться или происходит возвращение к более ранним, примитивным формам. Кризис гендерной идентичности может создавать предпосылки для появления личностных расстройств и различных форм отклоняющегося поведения [4].

Искаженный образ телесного Я

Как указывает Л. Ф. Корецкая [20], на состоянии телесности отражаются мотивации, установки, система смыслов индивида. Тело человека представляет своеобразную «социальную структуру», являясь отражением различных социальных тенденций, которые воздействуют на то, как человек относится к своему телу, как его использует.

Тело не только испытывает определенные влияния, находясь в социокультурном пространстве, но и само является основой, источником деятельности человека.

Традиционно считалось, что гипертрофированное внимание к своей внешности свойственно женщинам, имеющим низкую самооценку, ограниченным в возможностях самореализации. Однако в последнее время особенно ярко эта тенденция к улучшению внешности стала проявляться у молодых социально активных девушек и женщин, стремящихся к повышению своего социального статуса [21]. Этому способствует навязывание «идеальных» параметров через СМИ, телевидение и Интернет.

Согласно исследованиям ряда авторов [22–25] именно в юности и ранней взрослости женщины активно стремятся изменить внешность, скорректировать фигуру, вес, черты лица, часто используя для этого радикальные способы, связанные с риском для здоровья, например, следование жестким диетам, которые приводят к нарушениям пищевого поведения. В последнее время среди девушек и молодых женщин широко распространены телесно ориентированные практики: бодибилдинг, фитнес, танцевальная терапия, йога, гимнастика и др. Одним из направлений телесной трансформации является механическое изменение параметров тела и органов, деформация тела: шрамирование, обрезание, прокалывание, фейсбилдинг, создание рисунков на теле (body painting), пластическая хирургия и т. д.

Проблема телесности в современном мире способствует возникновению и развитию новых тенденций и явлений, таких как лукизм (дискриминация по внешности), новых видов аддикций – зависимость от пластических операций. Женщины чайлдфри, не желающие иметь ребенка, в качестве одной из причин указывают боязнь изменения тела после беременности и родов [23; 26–28].

Искаженное восприятие собственного тела – следствие индивидуальных нарушений физиологического либо психологического характера. Неспособность правильно воспринимать размер и форму своего тела приводит к неадекватному поведению, направленному на снижение веса, коррекцию фигуры или использование внешних атрибутов для придания своей внешности большей привлекательности. Преобразовательная активность, направленная на свой внешний облик, – это не просто коррекция и изменение своей внешности, а выраженное стремление влиять на свои «внутренние» характеристики, на свои ценностно-смысловые интерпретации и других людей посредством воздействия на «внешние» характеристики. Однако не все девушки и женщины подвержены стремлению к трансформации внешности и тела. Актуальной является проблема выявления различий между этими женщинами, а также определения того возрастного периода, в котором могут проявиться подобные феномены.

Заклучение

В статье проанализированы особенности развития телесного Я на различных возрастных этапах онтогенеза. Показано, что отношение личности к внешнему облику на определенных этапах жизненного пути изменяется в соответствии с тем, насколько оно способствует достижению целей жизнедеятельности и решению задач развития. В период юности и ранней взрослости происходит формирование нового образа тела за счет переосмысления прошлого опыта. Искаженный образ тела вызывает разнообразные психологические проблемы в период юности и ранней взрослости: повышенная тревожность личности, чувство несостоятельности, внутренние конфликты и противоречия. Культивирование тела, внешности и красоты может привести к серьезным социальным, демографическим проблемам в обществе. Например, отказ от материнства в пользу сохранения фигуры приводит к тому, что женщины или полностью отказываются становиться матерями, или отодвигают время рождения ребенка на более поздний возраст, или ограничиваются только одним ребенком в семье. Чрезмерное следование

диетам и постоянный контроль над массой тела может привести к ухудшению здоровья, развитию таких заболеваний, как нервная анорексия, нервная булимия. Поэтому стоит задача определить возможности оказания женщинам необходимой психологической помощи, если психологические проблемы вызваны искаженным образом телесного Я.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Скугаревский, О. А. Социальные факторы формирования негативного образа тела / О. А. Скугаревский, Ю. Г. Фролова // Социология. – 2004. – № 2. – С. 61–68.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 4. – 1984. – 432 с.
3. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2006. – 608 с.
4. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
5. Фрейд, З. Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд ; пер. с нем. Г. В. Барышниковой / под ред. Е. Е. Соколовой, Т. В. Родионовой. – М. : Азбука-Аттикус, 2011. – 480 с.
6. Каминская, Н. А. Исследования образа физического «Я» в различных психологических школах / Н. А. Каминская, А. М. Айламазян // Нац. психол. журн. – 2015. – № 3 (19). – С. 45–55.
7. Cash, T. F. The development and validation of the Body Image Ideals Questionnaire / T. F. Cash, M. L. Szymanski // Journ. of Personality Assessment. – 1995. – № 64. – P. 466–477.
8. Суэми, В. Психология красоты и привлекательности / В. Суэми, А. Фернхем. – СПб. : Питер, 2009. – 240 с.
9. Джемс, У. Психология / У. Джемс / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара, 2011. – 318 с.
10. Леви, Т. С. Психология телесности в ракурсе личностного развития / Т. С. Леви // Междисциплинарные проблемы психологии телесности : сб. – М., 2004. – С. 288–309.
11. Тхостов, А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов. – М. : Смысл, 2002. – 287 с.
12. Перегудина, В. А. Особенности становления мужской и женской гендерной идентичности в возрастном диапазоне от старшего дошкольного до юношеского возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. А. Перегудина. – Тула, 2011. – 11 с.
13. Крутецкий, В. А. Психология подростка / В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1959. – 238 с.
14. Флотская, Н. Ю. Развитие маскулинности и фемининности у представителей мужского и женского пола на разных этапах онтогенеза / Н. Ю. Флотская, 2012. – С. 134–140.
15. Флотская, Н. Ю. Психологические особенности развития половой идентичности в период молодости / Н. Ю. Флотская // Вестн. Север. (Аркт.) федер. ун-та им. М. В. Ломоносова. Сер. «Гуманитар. и соц. науки». – 2012. – № 2. – С. 146–152.
16. Хасанова, С. А. Гендерная идентичность личности и динамика ее формирования в юношеском возрасте / С. А. Хасанова // Гуманитар., соц.-экон. и обществ. науки. – 2014. – № 10 (2). – С. 76–79.
17. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека / Е. Е. Сапогова. – Тула, 2001. – 420 с.
18. Холл, К. С. Теории личности / К. С. Холл, Г. Линдсей. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2008. – 672 с.

19. Солдатова, Л. Е. Психология нормативных кризисов взрослости : монография / Л. Е. Солдатова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2015. – 281 с.
20. Корецкая, Л. Ф. Телесность человека как объект социогуманитарного познания / Л. Ф. Корецкая // Изв. ИГЭА. – 2006. – № 1 (46). – С. 70–74.
21. Жилиев, А. Г. Роль представления о собственной внешности в проблемах самоотношения женщин-студенток / А. Г. Жилиев, М. А. Полянина // Казан. пед. журн. – 2010. – № 5–6. – С. 126–134.
22. Арина, Г. А. Средства массовой информации как фактор возникновения озабоченности собственной внешностью в юношеском возрасте / Г. А. Арина, С. Е. Мартынов // Культур.-ист. психология. – 2009. – № 4. – С. 105–114.
23. Бугуева, Н. А. Техники трансформации человеческого тела как один из способов социализации телесности / Н. А. Бугуева // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2011. – № 18 (233). – С. 60–64.
24. Исупова, О. Г. «Чайлдфри», или добровольная бездетность / О. Г. Исупова // Демоскоп Weekly. – 2010. – № 1. – С. 427–428.
25. Неговорова, И. В. Гендерный стереотип женщины в контексте современной рекламы косметических средств / И. В. Неговорова // Вестн. Адыгейс. гос. ун-та. Сер. 2, Филология и искусствоведение. – 2009. – № 3. – С. 187–189.
26. Погонцева, Д. В. К вопросу о дискриминации по внешнему облику / Д. В. Погонцева // Сев.-Кавказ. психол. вестн. – 2011. – № 9/2. – С. 47–50.
27. Чукуров, А. Ю. Трансформации физического и социального тела в контексте формирования самоидентичности / А. Ю. Чукуров // Ярослав. пед. вестн. – 2017. – № 3. – С. 268–273.
28. Шишлова, Е. Э. Трансформация гендерной идентичности: социально-психологический аспект / Е. Э. Шишлова // Вестн. МГИМО-Университета. – 2012. – № 1. – С. 204–210.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 06.11.2019

Galinovskaya A. A. Development of Body Self in Youth and Early Adulthood

The article discusses the problem of the formation of body self at various stages of ontogenesis, the development of physicality in aspect of self-consciousness and gender identity. This article highlights the relationship of development goals in youth and early adulthood, the social situation of the development and development of the body self in young girls and women. The current trends in the development of physicality in young girls and women, especially their relationship to their appearance and body, are described.

УДК 159.9:37.015.3

Е. Г. Кудрицкая

*магистр психол. наук, ст. преподаватель каф. гуманитарных наук
Брестского государственного технического университета
e-mail: helenkudrizkaya@mail.ru*

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ ОБ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

С психолого-педагогической позиции раскрывается содержание понятия «академическая успеваемость», анализируются факторы, влияющие на процесс обучения, обосновывается взаимосвязь уровня академической успеваемости со степенью удовлетворенности студента качеством образовательных услуг в учреждении высшего образования. Обсуждаются результаты эмпирического исследования студентов Брестского государственного технического университета, в котором выявлены факторы, определяющие общие параметры удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг, описана динамика степени удовлетворенности студентов в зависимости от уровня академической успеваемости. Полученные данные могут выступать одним из оснований для разработки общей стратегии развития университета по совершенствованию деятельности его подразделений в области менеджмента качества предоставляемых образовательных услуг.

Введение

Национальной стратегией устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. предусмотрено «выведение системы образования Беларуси на уровень, соответствующий мировым стандартам» [1, с. 33]. Достижение качества образовательных услуг рассматривается как один из факторов повышения благосостояния. Стратегической целью высшего образования выступает необходимость «сформировать качественную систему образования, в полной мере отвечающую потребностям инновационной экономики и принципам устойчивого развития» [2].

В ситуации совершенствования образовательной системы в Республике Беларусь чрезвычайно важно акцентировать внимание на повышении уровня академической успеваемости среди студентов, который является итоговым показателем, характеризующим деятельность учреждения высшего образования по подготовке специалистов, отвечающих требованиям государственных образовательных стандартов, и обеспечивающих качество образовательных услуг. В процессе обучения приобретаются знания, умения, навыки будущего специалиста, формируются общекультурные и профессиональные компетенции, а также значимые для будущей деятельности личностные качества. Происходит «перестройка системы жизненных взаимоотношений студента с действительностью, изменяется его личностная и социальная позиция, трансформируются ведущие мотивы деятельности, в которую он погружен» [3]. В этой связи следует отметить, что качество обучения студента в учреждении высшего образования необходимо оценивать прежде всего через призму удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг. Такой подход к описанию процесса обучения обозначен в работах Т. Ю. Кураповой и ее коллег как «психолого-педагогический» [4].

Согласно словарю С. И. Ожегова «успеваемость – это степень успешности усвоения учебных предметов учащимися [5, с. 837]. В большинстве современных исследований «академическая успеваемость» операционализируется как «средний балл студента за все время обучения» GPA (grade point average) [6]. Традиционно исследователи акцентируют внимание на результативном аспекте данного понятия, понимаемого ими как «комплекс двух компонентов (количественный и качественный), который является обобщенным показателем успешности учебной деятельности» [7, с. 91]. Следовательно, академическая успеваемость студентов складывается из многих факторов, которые:

1) определяют учебную деятельность студента: уровень довузовской подготовки, уровень текущей успеваемости, посещаемость занятий, степень мотивации;

2) обеспечивают учебную деятельность: учебно-методическое обеспечение литературой, уровень обеспечения лабораторных работ, компьютерное и информационно-коммуникативное оснащение, состояние аудиторного фонда, организация научно-исследовательской работы, профессионализм и компетентность профессорско-преподавательского состава;

3) непосредственно влияют на учебную деятельность студентов: место и условия проживания студента, материальные возможности, организация питания, взаимоотношения в группе, взаимоотношения с преподавателями учебного заведения, физические и психологические возможности студента.

Таким образом, академическая успеваемость является объективным критерием, выраженным в баллах, который демонстрирует, насколько результаты учебной деятельности студента соответствуют запланированным. Поскольку со снижением уровня успеваемости увеличивается разрыв между реальным и ожидаемым результатом, то можно предположить, что у студентов с разным уровнем успеваемости присутствуют различия в представлениях о качестве образовательных услуг. На проверку этой гипотезы направлено настоящее эмпирическое исследование.

Организация исследования

В эмпирическом исследовании (добровольно и анонимно) принимали участие 300 студентов строительного, экономического, машиностроительного факультетов, факультета инженерных систем и экологии, факультета электронно-информационных систем Брестского государственного технического университета. Общая выборка была разделена на три группы в зависимости от уровня академической успеваемости согласно анализу документации за предшествующий семестр: «высокоуспевающие» – 50 студентов (средний балл – 8,0–10,0), «среднеуспевающие» – 171 студент (средний балл – 7,0–7,9), «слабоуспевающие» – 79 студентов (средний балл – 4,0–6,9).

Изучение представлений об удовлетворенности качеством образовательных услуг у студентов с разным уровнем академической успеваемости осуществлялось посредством метода семантического дифференциала. Результаты обработки данных позволяют провести сравнительный анализ в двух направлениях: во-первых, сравнение групповых профилей оценок, выставленных студентами различным измеряемым параметрам удовлетворенности; во-вторых, сопоставление категорий, которые опосредуют знания студентов разных выборок о качестве образовательных услуг.

Результаты и их обсуждение

Результаты первичной обработки данных семантического дифференциала, усредненные для трех групп респондентов, распределенных по уровню их академической успеваемости, представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Оценка удовлетворенности студентов с разным уровнем академической успеваемости качеством образовательных услуг

№	Критерий удовлетворенности	Уровень академической успеваемости (средний балл)		
		низкий	средний	высокий
1	Свои учебные результаты	4,38	4,88	5,33
2	Учебный процесс в целом	4,64	4,73	4,78
3	Свои успехи в НИР	3,6	4,07	4,47
4	Уровень предъявляемых требований	4,56	4,7	4,78

Окончание таблицы 1

5	Взаимоотношения с преподавателями	5,6	5,36	5,85
6	Взаимоотношения с одногруппниками	5,98	5,73	5,87
7	Атмосфера в группе	5,7	5,59	6,02
8	Участие в общественных и групповых делах	4,6	4,9	5,0
9	Участие в конкурсах художественной самодеятельности	3,94	4,07	4,28
10	Участие в спортивных соревнованиях	4,62	4,28	4,25
11	Возможность проявления своих способностей	4,64	4,87	4,96
12	Престиж университета	5,38	5,24	5,5

Содержащиеся в таблице 1 данные показывают, что среднегрупповые оценки у студентов разных выборок довольно близки друг другу.

Наиболее высоко студенты вне зависимости от уровня академической успеваемости оценивают взаимоотношения с преподавателями и одногруппниками, групповую атмосферу и престиж университета. Наиболее низкие оценки обучающиеся с разными уровнями академической успеваемости выставили собственной удовлетворенности различными видами внеучебной деятельности: конкурсы художественной самодеятельности, спортивные мероприятия, общественные и групповые дела.

Определенная динамика (повышение степени удовлетворенности в прямой зависимости от роста академической успеваемости) фиксируется только по трем параметрам: 1) удовлетворенность собственной учебной деятельностью, 2) успехи в научно-исследовательской работе, 3) возможность проявления своих способностей. Применение критерия Стьюдента свидетельствует, что возможные различия между группами несущественны (диапазон значения от 0,0 до 0,22 при $t = 2,5$ при $p \leq 0,05$). Это позволяет говорить о том, что измеренные параметры удовлетворенности качеством образовательных услуг оцениваются студентами с разным уровнем академической успеваемости одинаково.

Для конструирования категориальной модели представлений студентов об удовлетворенности качеством образовательных услуг исходные матрицы данных (респонденты на шкалы) подвергались процедуре факторизации (программа SPSS v. 16) методом главных компонент с подпрограммой варимакс-вращения. В таблице 2 представлены итоги факторного анализа в трех выборках студентов с указанием процента общей дисперсии фактора (который интерпретируется как субъективная значимость выделенной категории) и нагрузкой образующих фактор дескрипторов (в таблице указаны только те шкалы, нагрузка которых имеет статистическую значимость не менее $p \leq 0,05$). Интерпретация содержания выделенных шкал дается в соответствии с теми дескрипторами, которые имеют наибольшую нагрузку по фактору.

Таблица 2. – Категориальная структура знаний в области качества образовательных услуг у студентов с разным уровнем академической успеваемости

Уровень успеваемости					
низкий		средний		высокий	
Психологический климат (46 %)		Внеучебная деятельность (44 %)		Учебный процесс (39 %)	
Атмосфера в группе	0,390	Возможность участвовать в спортивных соревнованиях	0,841	Учебный процесс	0,772
Взаимоотношения с одногруппниками	0,359			Взаимоотношения с преподавателями	0,757
Возможность участвовать в спортивных соревнованиях	0,295	Художественная самодеятельность	0,820	Возможность проявить себя	0,718

Окончание таблицы 2

		Возможность проявить себя	0,745	Учебный результат	0,661
		Успех в НИР	0,571	Успехи в НИР	0,566
		Общественные дела	0,520	Престиж учреждения высшего образования	0,461
Учебный процесс (12 %)		Учебный процесс (13 %)		Психологический климат (15 %)	
Уровень требований	0,434	Учебный процесс	0,783	Взаимоотношения с одногруппниками	0,939
Успех в НИР	0,332	Уровень требований	0,757	Атмосфера в группе	0,871
		Престиж учреждения высшего образования	0,613	Уровень требований	0,490
		Взаимоотношения с преподавателями	0,581		
		Учебный результат	0,505		
Внеучебная деятельность (11 %)		Психологический климат (8 %)		Внеучебная деятельность (10 %)	
Художественная самодеятельность	0,623	Взаимоотношения с одногруппниками	0,934	Спортивные соревнования	0,781
Возможность проявить себя	0,504	Атмосфера в группе	0,922	Художественная самодеятельность	0,778
				Общественные дела	0,701

Анализ данных таблицы 2 свидетельствует, что структура и содержание категориальных моделей представлений студентов с разными уровнями академической успеваемости о качестве образовательных услуг близки друг другу. Однако эти модели в разных выборках отличаются по валентности образующих их конструкторов.

Для слабоуспевающих студентов наиболее важны психологические параметры образовательного процесса (объединенные в фактор «Психологический климат»). Собственно учебный процесс для них субъективно значим аналогично внеучебным видам активности. Для студентов со средним уровнем успеваемости наиболее субъективно значимыми оказываются различные виды деятельности, затем собственно учебный процесс и, наконец, психологический климат. Для высокоуспевающих студентов на первом месте стоит собственно учебно-профессиональный процесс. Также для них важен психологический климат образовательного учреждения, а внеучебные виды деятельности имеют наименьшее значение.

Заключение

В результате теоретического анализа описаны факторы, определяющие общие параметры удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг. Это объективные факторы (учебно-методическое обеспечение, методы и технологии обучения, материально-техническая база, особенность выполняемой учебной деятельности, характер взаимоотношений с преподавателями, взаимоотношениями в группе и т. д.) и субъективные факторы (личный интерес к учебной деятельности, особенности мотивации, собственная оценка участия в образовательном процессе).

Различные составляющие удовлетворенности качеством образовательных услуг оцениваются студентами с разным уровнем академической успеваемости примерно одинаково. Повышение степени удовлетворенности в прямой зависимости от роста академической успеваемости фиксируется только по трем параметрам: удовлетворенность

собственной учебной деятельностью, своими успехами в научно-исследовательской работе и возможность проявления своих способностей.

Проведенная реконструкция факторных моделей представлений студентов с разными уровнями академической успеваемости о качестве образовательных услуг позволяет утверждать, что для обучающихся с высоким уровнем успеваемости наибольшее значение имеет собственно образовательный процесс и их учебно-профессиональная деятельность; для студентов со средним уровнем успеваемости наиболее важны внеучебные виды деятельности; для обучающихся с низким уровнем успеваемости ведущее значение играет психологический климат. Полученные данные позволяют утверждать, что для обучающихся с низким уровнем успеваемости одним из перспективных направлений для улучшения ситуации являются конструктивные межличностные взаимоотношения в системе «преподаватель – студент».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс] : протокол заседания Президиума Совета Министров Республики Беларусь от 2 мая 2017 г., № 10 / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2017. – Режим доступа: <http://www.economy.gov.by>. – Дата доступа: 10.06.2019.

2. Концептуальные подходы к развитию системы образования республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года [Электронный ресурс] : приказ Министра образования Республики Беларусь, 29 нояб. 2017., № 742. – Режим доступа: <http://mr.minsk.edu.by/main.aspx?guid=36603>. – Дата доступа: 10.07.2019.

3. Гордеева, Т. О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности, или мотивация обучения: пять условий успеха / Т. О. Гордеева // Психология в вузе. – 2005. – № 4. – С. 3–27.

4. Курапова, Т. Ю. Теоретический анализ понятий «успеваемость» и «успешность обучения» в психолого-педагогической литературе [Электронный ресурс] / Т. Ю. Курапова, Т. И. Ежевская // Журн. науч. публикаций аспирантов и докторантов. – 2018. – Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2010/ped36.html>. – Дата доступа: 11.07.2019.

5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : 70 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 22-е изд. – М. : Рус. яз., 1990. – 921 с.

6. Kuncel, N. R. The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A metaanalysis and review of the literature / N. R. Kuncel, M. Crede, L. L. Thomas // Review of Educational Research. – 2005. – Vol. 75, № 1. – P. 63–82.

7. Рубин, Б. Г. Студент глазами социолога : учеб. пособие для вузов / Б. Г. Рубин, Ю. С. Колесников. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1968. – 277 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.10. 2019

Kudritskaya E. G. Notions of Students with Different Levels of Academic Performance about Satisfaction with the Quality of Educational Services

The content of the concept of «academic performance» is revealed in the article from psychological and pedagogical positions, factors affecting the learning process are analyzed, and the relationship between the level of academic performance and the degree of satisfaction with the quality of student's educational services in a higher education institution is substantiated.

159.922.6

Р. А. Панин

*ст. преподаватель каф. общей и социальной психологии
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы
e-mail: Panin_ra@grsu.by*

ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕЛЕЙ ЛИЧНОСТИ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ ВЗРОСЛОСТИ

Теоретически обосновывается особая значимость жизненных целей личности как одного из системообразующих элементов системы психической регуляции жизнедеятельности. Указывается на необходимость выявления механизмов, закономерностей, а также основных тенденций (векторов) их развития, которые лежат в основе благополучного взаимодействия человека с социальной средой с момента своего становления в качестве субъекта жизни. Приводится совокупность основных содержательных и формальных дифференциальных свойств жизненных целей личности. Описываются результаты эмпирического определения степени выраженности содержательных и формальных свойств жизненных целей на разных этапах взрослости. Отмечается специфика развития системы жизненных целей личности в период взрослости.

Введение

Современные реалии предъявляют к личности особые требования, вынуждают ее справляться не только с быстрым потоком сменяющих друг друга событий, но и чаще действовать в рамках ранее неизвестных ситуаций [1]. Отсюда особую актуальность приобретает психологическое изучение механизмов психической регуляции человеком собственной жизнедеятельности, обеспечивающих возможность оптимального функционирования личности не только ежедневно, но и на протяжении всей жизни [2; 3].

Одним из системообразующих звеньев данной системы, по мнению как отечественных, так и зарубежных исследователей, выступают жизненные цели личности [4–6]. Признание за ними ведущей роли в процессе построения человеком жизненного пути обусловлено тем, что полагание и реализация жизненных целей есть результат сознательных усилий личности как субъекта жизнедеятельности, направленных на конкретизацию общего смысла жизни, формирование образа желаемого жизненного пути и обозначение его перспективных переломных этапов [7]. Отсюда жизненные цели личности способны выступать теми жизненными ориентирами, которые иницируют, направляют и оформляют повседневную активность человека, направленную на достижение желаемого будущего [8].

На данный момент под жизненными целями личности чаще понимают некие личностно значимые, осознанные, полагаемые в процессе жизнедеятельности цели, содержащие представление об основных результатах или событиях, которые должны произойти в жизни, интегрирующие все частные цели и действия как средства их достижения [2; 4–8]. В качестве их основных характеристик, как правило, называют: осознанность; формируемость на основе потребностно-мотивационной сферы; отражение в них социокультурной специфики общества; отражение в них собственного желаемого будущего человека; связь с жизненным планом и опосредованность жизненными программами; соотнесение с жизнедеятельностью как метадеятельностью, объединяющей все частные виды деятельности для реализации жизненного замысла личности; интегративность как способность подчинять все частные цели и действия отдельных видов деятельности для реализации смысла жизни; динамичность; способность выступать фундаментом для самостоятельного управления личностью своим развитием [2; 4–8].

Научный руководитель – К. В. Карпинский, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

Необходимость изучения жизненных целей личности ставит перед психологической наукой ряд исследовательских задач, направленных на определение механизмов, закономерностей, а также основных тенденций (векторов) их развития, которые лежат в основе благополучного взаимодействия человека с социальной средой с момента своего становления в качестве субъекта жизни. Значимое место в развитии жизненных целей занимают особенности возрастно-психологической динамики их системы, которые во многом определяются наиболее общими и разделяемыми ориентирами для саморазвития – возрастными, выступающими в том числе и как основа для самоидентификации людей зрелого возраста [9–11]. Это происходит в силу того, что фактор возраста не элиминирует по вступлении человеком в период взрослости, а продолжает свое воздействие опосредованно, преломляясь через сознание конкретной личности [12].

Для определения основных тенденций (векторов) развития системы жизненных целей личности на этапе взрослости было проведено эмпирическое исследование возрастно-психологических различий системы жизненных целей личности в разные периоды зрелого возраста.

Организация исследования

Указанное исследование осуществлялось в несколько этапов. На предварительном этапе в соответствии с объектом и предметом исследования, его целью и задачами составлялась программа и определялся порядок сбора эмпирической информации. На втором этапе проводился подбор психодиагностических методик и их модификация. При подборе психодиагностического инструментария за основу был принят пакет оценки личностных стремлений Р. Эммонса [6].

Поскольку саморазвитие личности в качестве субъекта жизни существенно зависит от формальных и содержательных психологических свойств полагаемых жизненных целей, эти свойства были предложены в качестве оснований для оценки и категоризации испытуемыми собственных жизненных целей [7]. Содержательные свойства выражаются в категоризации личностью жизненных целей по таким основаниям:

- 1) результат, к которому должна привести их реализация (цели достижения, избегания, поддержания);
- 2) чьи интересы преследуются (индивидуалистические либо общественные цели);
- 3) конкретное наполнение целей (цели личностного роста, межличностных отношений, улучшения общества, здоровья, материального благополучия, популярности, привлекательной внешности);
- 4) предполагаемая область реализации (цели профессиональной занятости, семейной, хозяйственно-бытовой, учебно-образовательной, общественно-политической сфер, досуга, отдыха, общения и хобби).

Формальные свойства присущи как отдельно взятым жизненным целям, так и их системе в целом. В числе первых выступают временная локализация жизненных целей, их личностная значимость, субъективная вероятность достижения, субъективная трудность достижения, локус причинности, субъективное представление о социальной желательности, субъективное представление о возрастной релевантности, субъективное представление о степени подконтрольности процесса преследования целей и конгруэнтность. Формальными свойствами системы жизненных целей являются ее инструментальность, конфликтность и дифференцированность (диффузность). Данные свойства функционально и генетически значимы, поскольку определяют не только особенности осознанной саморегуляции процесса целедостижения, но и продуктивность психического развития человека в целом, его качественные, количественные, темпоральные и другие параметры [7].

Основная задача третьего этапа заключалась в выявлении жизненных целей личности испытуемых, их самокатегоризации и оценивании в соответствии с выделен-

ными дифференциальными свойствами, а также в определении характера взаимоотношений между отдельными целями единой системы.

На четвертом этапе была проведена математико-статистическая обработка полученных данных. Для выявления возрастных различий жизненных целей личности в разные периоды зрелости выборка испытуемых была разделена на три группы по критерию принадлежности к определенному этапу зрелого возраста: молодость (23–30 лет), период расцвета (31–40 лет), собственно зрелость (41–55 лет) [13].

В качестве основных математико-статистических процедур нами использовался Т-критерий Стьюдента для определения достоверности различий степени выраженности свойств жизненных целей личности у испытуемых разных возрастных групп. Обработка осуществлялась с использованием статистического пакета «STATISTICA 10».

Отбор испытуемых осуществлялся согласно методу добровольцев. В исследовании приняли участие 292 взрослых человека с различными социально-демографическими характеристиками от 23 до 55 лет, среди которых 187 женщин и 105 мужчин. При разделении респондентов на группы в зависимости от фактора возраста выборка приняла следующий вид: испытуемые 23–30 лет – 142 человека (54 мужчины, 88 женщин), испытуемые 31–40 лет – 70 человек (25 мужчин, 45 женщин), испытуемые 41–55 лет – 80 человек (26 мужчин, 54 женщины).

Результаты и их обсуждение

Эмпирическое изучение возрастных различий в степени выраженности дифференциальных свойств жизненных целей личности на разных этапах зрелого возраста позволило определить основные закономерности развития системы жизненных целей в период зрелости. Работа в данном направлении привела к получению следующих результатов.

Анализ различий в степени выраженности дифференциальных свойств жизненных целей личности на этапах молодости и периода расцвета показал, что значимое расхождение демонстрирует лишь удельный вес целей привлекательной внешности (таблица 1).

Таблица 1. – Значимые расхождения дифференциальных свойств жизненных целей первого и второго этапов зрелости

Параметры жизненных целей	Mean 1	Mean 2	t-value	p
Цели привлекательной внешности	0,02387	0,03900	-1,9976	0,047050

Представленные в таблице 1 результаты Т-теста свидетельствуют о том, что в молодости люди ставят меньше жизненных целей личности, связанных с привлекательностью внешнего вида, чем в период расцвета ($p \leq 0,05$). С нашей точки зрения, указанная тенденция вполне закономерна, поскольку в возрасте до 30 лет у людей объективно меньше причин работать как над свежестью лица, так и над нюансами соматотипа (телосложения). В то же время после 30 забота о привлекательной внешности может отнимать больше времени и сил, а ее необходимость становится более очевидной.

Анализ различий в степени выраженности дифференциальных свойств жизненных целей личности на этапах периода расцвета и собственно зрелости показал значимое расхождение по целому ряду параметров жизненных целей личности (таблица 2).

Таблица 2. – Значимые расхождения дифференциальных свойств жизненных целей второго и третьего этапов зрелости

Параметры жизненных целей	Mean 1	Mean 2	t-value	p
Цели личностного роста	0,29471	0,19938	3,30166	0,001205
Цели здоровья	0,11171	0,15613	-2,3497	0,020111
Цели хозяйственной и бытовой сферы	0,13471	0,19425	-2,6147	0,009855

Окончание таблицы 2

Учебные и образовательные цели	0,09286	0,05638	2,24379	0,026330
Интроекция	4,32343	5,30263	-2,2253	0,027571
Возрастная релевантность цели	7,39343	7,95812	-2,3725	0,018952
Инструментальность системы жизненных целей	1,05443	0,86954	2,03385	0,043753
Дифференцированность системы жизненных целей	0,37393	0,46856	-2,2089	0,028713

Представленные в таблице результаты Т-теста свидетельствуют о том, что на этапе собственно зрелости люди ставят меньше жизненных целей личностного роста ($p \leq 0,01$), учебных и образовательных целей ($p \leq 0,05$), а также демонстрируют падение инструментальности системы жизненных целей личности ($p \leq 0,05$) по сравнению с периодом расцвета. Одновременно с этим наблюдается рост целей здоровья ($p \leq 0,05$), целей хозяйственной и бытовой сферы ($p \leq 0,01$), возрастает роль интроекции как причины постановки жизненных целей ($p \leq 0,05$), возрастная релевантность жизненных целей ($p \leq 0,05$) и дифференциальность системы жизненных целей личности ($p \leq 0,05$).

Приведенные выше результаты, на наш взгляд, обусловлены как спецификой социокультурного контекста в целом, так и нюансами социальной ситуации развития разных этапов взрослости. Устойчивые ассоциации между объектами, удовлетворяющими дефицитарные потребности, и представлениями о высоком качестве жизни, а также регулярная активизация базовых потребностей в условиях социально-экономического кризиса порождает, по-видимому, уменьшение на протяжении взрослости удельного веса жизненных целей личностного роста. Кроме того, определенную роль, возможно, оказывает самокатегоризация человеком себя как сформировавшейся личности, уже обладающей необходимым уровнем развитости.

Уменьшение доли жизненных целей сферы учебы и образования, а также увеличение доли жизненных целей здоровья в большей степени продиктованы нормативными задачами развития как необходимыми элементами социальной ситуации. В то же время преследование учебных и образовательных целей предполагается на более ранних этапах, к которым можно отнести юность и молодость, цели здоровья требуют своего внимания на более поздних стадиях онтогенеза, зачастую в связи с объективными особенностями возраста.

Нормативными задачами развития, по нашему мнению, во многом обуславливаются и другие обнаруженные различия. Чем старше человек, тем больше от него ожидают определенного объема и уровня жизненных достижений (состоятельности), а также принятия ответственности как за свою жизнь и жизнь своих близких, так и за действующий общественный уклад. Это обуславливает рост целей хозяйственной и бытовой сферы, усиление роли интроекции и повышение возрастной релевантности жизненных целей, провоцируя при этом падение инструментальности и возрастание дифференциальности системы жизненных целей личности, что выступает своеобразным результатом стремления соответствовать системе разносторонних социальных экспектаций.

Заключение

Результаты исследования, таким образом, позволяют заключить, что возрастная динамика системы жизненных целей личности на протяжении взрослости обладает спецификой развития, которая выражается в существовании литических и критических периодов. Наиболее интенсивные содержательные и структурные сдвиги в период зрелости возникают на рубеже периода расцвета (30–40 лет) и периода собственно зрелости (40–55 лет). Это находит свое выражение в интенсивности динамики, которая представлена количеством свойств, демонстрирующих сдвиги, и силе, которая выражается статистической значимостью различий в уровне этих сдвигов.

Исследования в данном направлении расширяют представления о закономерностях развития психической регуляции жизненного пути, могут выступить основанием

для построения гипотез лонгитюдных исследований. Изучение закономерностей развития жизненных целей личности позволяет в единой логике подходить к организации психологического сопровождения взрослого человека на разных этапах личностного развития и самоактуализации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тоффлер, Э. Шок будущего : пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2002. – 557 с.
2. Анисимов, О. С. Цели и ценности: сущностные сопоставления / О. С. Анисимов // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 178–189.
3. Панин, Р. А. Жизненные цели личности: механизмы и закономерности развития в зрелом возрасте / Р. А. Панин // Весн. МДУ імя А. А. Куляшова. Сер. С, Псіхол.-пед. навукі. – 2017. – № 1. – С. 29–35.
4. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов ; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
5. Жизненный путь личности: вопросы теории и методологии социально-психологического исследования / Л. В. Сохань [и др.] ; под ред. Л. В. Сохань. – Киев : Наук. думка, 1987. – 279 с.
6. Эммонс, Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности : пер. с англ. / Р. Эммонс ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 416 с.
7. Панин, Р. А. Жизненные цели личности: психологическая сущность и дифференциальные свойства / Р. А. Панин // Весн. ГрДУ імя Я. Купалы. Сер. 3, Фїлалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2014. – № 3 (185). – С. 109–117.
8. Салихова, Н. Р. Жизненный путь в контексте проблемы субъективной регуляции жизни / Н. Р. Салихова // Психология жизненного пути личности: методологические, теоретические, методические и прикладные проблемы : сб. науч. ст. ; науч. ред.: Н. А. Логинова, К. В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2012. – С. 101–118.
9. Sheldon, K. M. Getting older, getting better? Personal strivings and psychological maturity across the life span / K. M. Sheldon, T. Kasser // *Developmental psychology*. – 2001. – Vol. 37, № 4. – P. 491–501.
10. Salmela-Aro, K. Personal goals and well-being during critical life transitions: the four C's-Channelling, choice, co-agency and compensation / K. Salmela-Aro // *Advances in life course research*. – 2009. – № 14. – P. 63–73.
11. Сапогова, Е. Е. Экзистенциальная психология взрослости / Е. Е. Сапогова. – М. : Смысл, 2013. – 767 с.
12. Психологическая зрелость личности / Головей Л. А. [и др.] ; под ред. Л. А. Головей. – СПб. : Скифия-принт, 2014. – 240 с.
13. Солдатова, Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости / Е. Л. Солдатова. – Челябинск : ЮУрГУ, 2007. – 267 с.

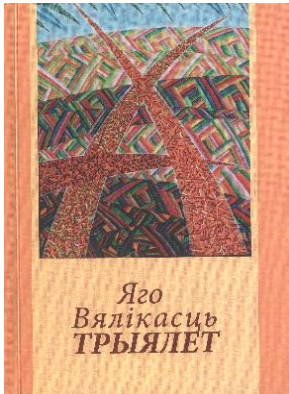
Рукапіс паступіў у рэдакцыю 29.05.2019

Panin R. A. Age-Psychological Differences in the Life Goals of the Person in Differences of Adulthood

The results of age-psychological differences of a person's life goals during different phases of adulthood are presented in this article. The special significance of life goals as one of the systemforming elements of life mental regulation is theoretically proved. The necessity for identification of mechanisms, patterns and basic tendencies (vectors) of the development which lie in the heart of successful interaction of a person with social environment from the moment of becoming a subject of life activity is indicated. The set of basic content and formal differential properties of personal life goals is exemplified. The results of empiric definition for manifestation level of content and formal properties of life goals on different stages of adulthood are described. The particularity of development of the life goals system in adulthood is marked.

ПАДЗЕІ

УНІКАЛЬНАЕ ВЫДААННЕ



Сёлета ў выдавецтве «Брэсцкая друкарня» выйшла рэдкае для нашага рэгіёна выданне – анталогія трыялета пісьменнікаў Берасцейшчыны пад назвай «Яго Вялікасць ТРЫЯЛЕТ». Укладальнікам зборніка з’яўляецца былы дацэнт кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна, кандыдат філалагічных навук, дацэнт Уладзімір Ануфрыевіч Лебедзеў. Яму належыць і ўступны артыкул да анталогіі. Рэдагаваў зборнік паэт, былы загадчык кафедры гісторыі беларускай мовы і дзялекталогіі, кандыдат філалагічных навук, дацэнт Мікалай Мікалаевіч Аляхновіч.

Адметнасць выдання ў тым, што ўпершыню пад агульнай вокладкай сабраны лепшыя ўзоры адной з самых папулярных у берасцейскіх мастакоў слова і чытачоў цвёрдых вершаваных форм – трыялета.

Трыялет у паэзіі берасцейскіх творцаў пачаў развівацца з канца 60-х – пачатку 70-х гг. XX ст. Не страціў ён сваёй актуальнасці і сёння. У межах гэтай формы пісалі і пішуць вершы М. Рудкоўскі, М. Федзюковіч, В. Сахарчук, В. Гадулька, М. Мішчанчук, В. Жуковіч, З. Дудзюк, В. Дзбіш, А. Дзбіш, В. Вабішчэвіч, М. Трафімчук, У. Лебедзеў, М. Аляхновіч і інш.

Прыкладам дасканалага трыялета, на думку У. А. Лебедзева, з’яўляюцца вершы Максіма Багдановіча: «Паэт не толькі ствараў узоры жанравай формы, але і напаяў іх надзённым зместам». Гармонія зместу і формы, адпаведнасць класічным патрабаванням сталі для складальніка анталогіі тымі крытэрыямі, якімі ён кіраваўся пры адборы вершаў для выдання.

Кампазіцыйна анталогія складаецца з чатырох частак: невялікага гісторыка-тэарэтычнага артыкула ўкладальніка «Слова пра трыялет», некалькіх узорных трыялетаў Максіма Багдановіча і двух тэматычна скампанаваных раздзелаў трыялетаў берасцейскіх паэтаў – «І слых, і музыка, і мова...» і «Душы маёй гарыць маленне».

Трыялет хоць і цвёрдая кананічная форма, але і ён падпарадкоўваецца патрабаванням часу: набывае новыя фармальныя варыяцыі, асвойвае нязвыклыя для яго тэмы, аб’ядноўваецца ў паэтычныя цыклы. У. А. Лебедзеў улічваў адзначаныя відавочныя змены класічнай формы, на што і звяртае ўвагу чытачоў у артыкуле: «Творы ўражваюць разнастайнасцю тэматыкі, адметнасцю рыфмоўкі, жанравай формы і выяўленнем творчай індывідуальнасці кожнага з аўтараў».

Распачатае, спадзяёмся, будзе доўжыцца і пры падрыхтоўцы да выдання анталогій іншых мастацка-літаратурных жанраў і форм, і пры ўключэнні ў падобныя зборнікі большага кола творцаў. Шкада, што ў разглядаемую анталогію не ўвайшлі творы былога берасцейскага прафесара, доктара філалагічных навук, паэта Міколы Іванавіча Мішчанчука. У адным са сваіх трыялетных цыклаў ён стварае ўзвышаны гімн-маленне роднай зямлі, звяртаецца да суайчыннікаў з просьбай зберагчы яе.

Анталогія трыялета паэтаў Берасцейшчыны – яскравае сведчанне, што сучаснае мастацтва слова нашага рэгіёна паспяхова развівае багатую традыцыю ў асваенні самых розных жанраў і форм, у тым ліку і класічных, выпрацаваных сусветнай літаратурай.

*У. А. Сенькавец,
кандыдат філалагічных навук, дацэнт,
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.;
- міжрадковы 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 рэкамендацыяй артыкула да друку;
- рэцэнзія знешняга ў адносінах да аўтара профільнага спецыяліста з вучонай ступенню, завераная пячаткаю;
- экспертнае заключэнне (для аспірантаў і дактарантаў).

Рукапісы, афармленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Карэктары *А. Г. Хадыева, Л. М. Калілец*

Камп'ютарнае макетаванне *С. М. Мініч, Г. Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 30.12.2019. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.

Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 30,92. Ул.-выд. арк. 20,75.

Тыраж 100 экз. Заказ № 546.

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.