



Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Галоўны рэдактар:
А.М. Сендзер

Намеснік галоўнага рэдактара:
С.А. Марзан

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

Рэдакцыйная калегія:

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

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

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

Часопіс «Веснік Брэсцкага
ўніверсітэта» выдаецца
з снежня 1997 года

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
ПСІХАЛОГІЯ

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць два разы ў год

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

№ 1 / 2017

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 13.01.2017 № 6) 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

Янковская С.А. Суффиксально-сложные производные наименования лица в аспекте межсистемного сопоставления (русский литературный язык / говоры)	5
Лянцевич Т.М. Семантический и стилистический потенциал функционально-семантического поля залоговости в идиостиле Б. Пастернака	13
Плащинская В.И. Категория «вовлеченность» в академическом дискурсе: речевой аспект	29
Самуйлік Я.Р. Цэнтральнацеляханская падгрупа паўночнабрэсцкіх гаворак: лінгвагеаграфічны аспект.....	35
Штэйнер І.Ф. Рэнесансныя афарыстычныя традыцыі ў беларускай сатырычнай прозе XX ст.	43
Швед І.А. Міфасемантыка і функцыянальнасць вобраза арла ў беларускім фальклоры	48
Слесарева Т.П. Антропонимное пространство романов Д. Емца о Тане Гроттер.....	57
Навасельцава Г.В. Філасофскі раман у сучаснай беларускай літаратуры (на прыкладзе твораў «Пальновы вецер» Леаніда Левановіча і «На мяжы цярпення» Уладзіміра Дамашэвіча).....	66

ПЕДАГОГІКА

Осипова М.П. Приобщение родителей к педагогическому самообразованию как фактор совершенствования воспитательного потенциала семьи.....	72
Бодненко Д.М., Радченко С.П., Самойленко В.Г. Улучшение восприятия материала путем использования иллюстративных средств в процессе изучения естественных наук	81
Мартысюк И.А. Эколого-эволюционная направленность курса «Биология. 7 класс»: исторический и современный аспекты	90
Александрович Т.В., Багнюк А.А. Гендерное воспитание детей дошкольного возраста в процессе взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи: теоретические основания и способы решения	97
Ковалевич М.С. Подготовка и переподготовка специалистов помогающих профессий в условиях экономической модернизации и социокультурной трансформации белорусского общества.....	108
Федорова Л.В. Методические особенности включения методологических знаний в структуру систематического курса геометрии	118
Гурбо Н.И. Развитие ребенка с пренатального периода до одного года средствами музыкального искусства	125

ПСІХАЛОГІЯ

Бай Е.А. Социально-психологические факторы трудовой занятости людей с инвалидностью	133
Валитова И.Е., Клещева Е.А. Психологический подход к работе с детьми с особенностями психофизического развития как субъектами инклюзивного образования: теоретическая модель	143
Лагонда Г.В. Развитие эмоционального интеллекта у студентов-психологов в процессе обучения в вузе....	153
Шматкова И.В., Щербакова И.М. Особенности ролевых ожиданий и притязаний супругов из молодых и зрелых семей.....	160
Черкасенко О.С. Кибербуллинг как культурный феномен подростковой среды	169
Москалюк В.Ю., Герцик О.Л. Особенности коммуникативной компетентности специалистов по социальной работе, взаимодействующих с лицами пожилого возраста.....	176
Даниленко А.В. Поэзия как психотерапевтическое средство: теоретическое обоснование.....	183



Vesnik

of Brest University

Editor-in-chief:
A.M. Sender

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

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

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

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

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

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued two times a year

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

№ 1 / 2017

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 13, 2017 № 6) the journal «Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology» was included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publication of the results of scientific research in philological, pedagogical and psychological sciences

INDEX

PHILOLOGY

Yankovskaya S.A. Suffix-complex Derivatives of Person's Name in the Aspect of Intersystem Comparison (Russian Literary Language / Dialects)	5
Lyantsevich T.M. Semantic and Stylistic Potential of the Functional-semantic Field of Active and Passive Voice in the Idiostyle of B. Pasternak	13
Plashchynskaya V.I. The category of «involvement» in Academic Type of Discourse: the Aspect of Speech.....	29
Samuilik Y.R. Central-Cieliakhany Subgroup of the North-Brest Dialects: Lingual-Geographical Aspect.....	35
Shteiner I.F. Renaissance Aphoristic Traditions in Belarusian Satirical Prose of the 20th Century	43
Shved I.A. Myth semantics and Functionality of the Image of Eagle in the Belarusian Folklore.....	48
Slesareva T.P. Anthroponym Space of the Novels by Dmitry Yemets about Tanya Grotter.....	57
Navaseltsava G.V. Philosophical Novel in Modern Belarussian Literature (on the Novels «Wormwood Wind» by Leanid Levanovich and «On the Patience Line» by Uladzimir Damashevich).....	66

PEDAGOGICS

Osipova M.P. Encouraging Parents to Pedagogical Self-education as a Factor of Improvement of Educational Potential of a Family	72
Bodnenko D.M., Radchenko S. P., Samoilenko V.G. Improving the Perception of Material Through the Use of Illustrative Tools in the Process of Studying Natural Sciences	81
Martysuk I.A. Ecological and Evolutionary Orientation of the Course «Biology. 7 Class»: Historical and Contemporary Aspects.....	90
Alexandrovich T.V., Bagnjuk A.A. Gender Upbringing of Pre-school Children in the Process of Interaction of Pre-school Education and the Family: Theoretical Bases and Ways of Solution.....	97
Kovalevich M.S. Training and Retraining of Specialists of Helping Professions in Terms of Economic Modernization and Socio-cultural Transformations of the Belarusian Society	108
Fedorova L.V. Methodical Features of Inclusion of Methodological Knowledge in Structure of a Regular Course of Geometry.....	118
Gurbo N.I. Development of a Child from the Prenatal Period to One Year by Means of Musical Art	125

PSYCHOLOGY

Bai A.A. Socio-Psychological Factors of Labor Employment of People with Disability.....	133
Valitova I.E., Kleshcheva E.A. Psychological Approach to Work with Children with Disabilities as Subjects of Inclusive Education: Theoretical Model	143
Lagonda G.V. Emotional Intellect Development of Students Psychologists in the Course of University Studies..	153
Shmatkova I.V., Scherbakova I.M. Features of Role Expectations and Claims of Spouses in Young and Mature Families.....	160
Cherkasenko O.S. Cyberbullying as a Cultural Phenomenon in the Teenage World	169
Moskaliuk V.Y., Gercik O.L. Features of Communicative Competence of Social Work Professionals, Interacting with the Elderly People	176
Danilenko A.V. Poetry as Psychotherapeutic Means: Theoretical Justification	183

С.А. Янковская

канд. филол. наук, преподаватель каф. русского языка как иностранного
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы
e-mail: sv-y@yandex.ru

СУФФИКСАЛЬНО-СЛОЖНЫЕ ПРОИЗВОДНЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ ЛИЦА В АСПЕКТЕ МЕЖСИСТЕМНОГО СОПОСТАВЛЕНИЯ (РУССКИЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК / ГОВОРЫ)

Рассматриваются производные наименования лица, образованные сложением с суффиксацией, в аспекте межсистемного сопоставления (русский литературный язык / говоры), выявляются их семантико-словообразовательные особенности. Отмечается, что для русских народных говоров характерно стремление к максимальной детализации и конкретизации в процессе номинирования лица, поэтому суффиксально-сложные производные номинации данной семантики в диалектном слово-образовании могут актуализировать различные частные семы лица. Выявлены и приведены общие для двух подсистем (русский литературный язык / говоры) словообразовательные типы суффиксально-сложных номинаций со значением лица, а также специфические для русского литературного языка словообразовательные типы подобных единиц. На основе собранного корпуса суффиксально-сложных единиц исследуемой семантики определяются словообразовательные особенности единиц данной группы: явление семантической деривации и кодеривации, продуктивность основ некоторых слов в образовании сложных наименований лица, нейтрализация семантики аффиксов в русских народных говорах.

Введение

К исследованию и систематизированному описанию имен со значением лица ученые обращались не раз, так как лингвистическая наука ориентирована на человека, его сознание, мышление, деятельность. Нельзя не отметить многосторонний интерес исследователей к наименованиям лица в лингвистике: выделяются структурно-семантические, семантико-словообразовательные и иные особенности данных единиц, исследуются номинации с данной семантикой в пределах различных способов словообразования и в разных языках, в том числе в разных подсистемах одного языка и т.п.

Наименования лица, образованные суффиксально-сложным способом, являются объектом изучения Е.И. Главацкой [1], Т.К. Ивановой [2], А. Каминьской [3], О.А. Шапорева [4] и др. Е.И. Главацкая в большей степени останавливается на изучении семантики суффиксально-сложных производных наименований лица в русском языке. В связи с этим она обращает внимание на структурно-семантическую соотносительность суффиксально-сложных производных с их мотивирующими, словопроизводительную мощь мотиваторов, их сочетаемостные возможности. А. Каминьская дает словообразовательную и семантическую характеристику данной группы номинаций в русском языке XVII в. О.А. Шапорева анализирует сложные слова со значением лица, встречающиеся в церковнославянских акафистах. Композиты рассматриваются ею в трех аспектах: строение компонентов, частеречная принадлежность компонентов, семантико-синтаксические связи между компонентами.

Исследуются также суффиксально-сложные наименования лица и в сопоставительном аспекте (в частности, сопоставление русского и немецкого языков) (исследование Т.К. Ивановой). Сопоставительный анализ группы сложных наименований лица в русском и немецком языках проведен ею на ономаσιологической основе для определения передаваемого ими словообразовательного значения. В пределах словообразовательных типов сложных слов Т.К. Иванова фиксирует общие и специфические словообразовательные значения сложных существительных в указанных языках.

В последнее время весьма актуальным стало изучение не только национальной языковой картины мира, но и «региональной картины мира». Анализ языкового сознания носителей диалектов позволил яснее представить образ жизни их носителей, менталитет людей, проживающих в том или ином регионе, особенности их мышления и мироощущения. В связи с этим рассмотрение суффиксально-сложных наименований лица в русских народных говорах также позволяет воссоздать некоторые фрагменты жизни носителей территориальных диалектов. Диалектное словообразование по сравнению с литературным характеризуется еще большей подвижностью и «чуткостью» к изменениям, происходящим в реальном мире. И потому, «исследуя фрагмент диалектной словообразовательной системы, мы приближаемся к пониманию языковой личности носителя диалекта» [5, с. 9].

Целью статьи является исследование производных наименований лица, образованных суффиксально-сложным способом в современном русском литературном языке и в русских народных говорах. Данная цель предполагает решение следующих задач: описать и выделить семантические группы суффиксально-сложных наименований лица в русских народных говорах; выявить общие для двух подсистем (русский литературный язык / говоры) словообразовательные типы (СТ) суффиксально-сложных номинаций со значением лица, а также специфические для русского литературного языка словообразовательные типы; установить словообразовательные закономерности данной группы единиц в территориальных диалектах с позиции номинативного подхода.

Корпус собранных суффиксально-сложных производных наименований лица в русских народных говорах показывает, что производные единицы русского литературного языка и русских народных говоров с идентичной комбинаторикой морфем могут выражать значение лица и в той, и другой подсистемах, однако характеризуют лицо с различных сторон. Сравните, например: *лизоблюд* в русском литературном языке ‘тот, кто угодничает, угождает, прислуживает кому-л.; подлиза, подхалим’ [6], в русских народных говорах – 1. ‘любитель поесть’ / ‘любитель сладостей’. 2. бранно ‘о лакее’ [7, вып. 17, с. 44]; *богомалец* в русском литературном языке 1. ‘тот, кто молится Богу, посещает церковные службы’. 2. ‘тот, кто ходит на богомолье; паломник’ [6], в русских народных говорах – ‘лицо, сопутствующее иконе, носимой по селам и городам в известное время. Такое обнесение святыни по епархии называется «ходом», «походом»’ [7, вып. 3, с. 50].

Диалектные суффиксально-сложные номинации со значением лица могут не только называть лицо в целом, давать его общую характеристику (*двоёслов* ‘человек, на слово которого нельзя положиться’ [7, вып. 7, с. 289]), но и дифференцировать некоторые частные семы. Так, например, являющаяся объектом внимания группа производных единиц в русских народных говорах может называть:

- лиц мужского пола: *однокóлок* ‘одинокый бессемейный мужчина, но имеющий двор’ (2-е знач.) [7, вып. 23, с. 42];
- лиц женского пола: *горенóшица* фольк. ‘бедная, несчастная женщина’ [7, вып. 7, с. 34]; *двурóдка* ‘женщина, родившая двойню’ [7, вып. 7, с. 308];
- детей: *богодáненко* ‘незаконнорожденный ребенок (с оттенком ласкательности)’ [7, вып. 3, с. 49]; *голопуз* ‘ребенок с оголенным животом’ [7, вып. 6, с. 324].

Внутри группы наименований лиц мужского и женского пола возможно разделение по отдельным производным значений ‘*взрослый мужчина*’ и ‘*молодой человек*’ (сравните: *двухжéник* ‘мужчина, женатый второй раз’ и *двурúчник* ‘парень, одновременно сватающий двух девушек’ (2-е знач.) [7, вып. 7, с. 308–309]) и значений ‘*взрослая женщина*’ и ‘*девушка*’ (сравните: *краснохвóстка* ‘женщина, которая часто носит

красное платье' (3-е знач.) [7, вып. 15, с. 185] и *богомólка* 'девушка, отказавшаяся от замужества и посвятившая себя молитве и посту' (1-е знач.) [7, вып. 3, с. 50]).

Для русских народных говоров характерно стремление к максимальной детализации и конкретизации в процессе номинирования лица. В связи с этим суффиксально-сложные производные номинации со значением лица в диалектном словообразовании могут актуализировать следующие семы:

- внутренние качества человека: *гладкоба́й* 'ласковый, веселый человек, который говорит всегда правду' [7, вып. 6, с. 180], *живоже́вжик* 'подвижный человек, шалун' [7, вып. 9, с. 154] *вертоу́шка* 'невнимательный, рассеянный человек; вертушка' [7, вып. 4, с. 154];

- особенности внешнего вида: *двоево́лосик* 'человек, имеющий два разных цвета волос' [7, вып. 7, с. 286], *зубоца́п* 'человек с небольшими, резко очерченными, сжатыми губами' (1-е знач.) [7, вып. 7, с. 196], *долгозубка* 'прозвище женщины с длинными зубами' [7, вып. 8, с. 107];

- род занятия: *живода́в* 'человек, профессионально занимающийся уничтожением животных; живодер' [7, вып. 9, с. 153], *листопа́дчик* 'мастерской, крестьянин, занимавшийся выжигом угля осенью (в листопад) из готовых дров' [7, вып. 17, с. 69];

- религиозное начало: *богомóла* 'богомолка, посещающая святые места для богомолья' [7, вып. 3, с. 50], *однове́р* 'человек, исповедующий одну веру с кем-либо' [7, вып. 23, с. 37];

- место проживания: *верходво́ра* собир. 'жители деревни Верхний Двор' [7, вып. 4, с. 168], *долгоу́зик* 'прозвище воронежских переселенцев в Астраханской губернии (подпоясывающихся низко)' [7, вып. 8, с. 108];

- физические недостатки: *глухомо́рье* 'глухой, глуховатый человек' [7, вып. 6, с. 217], *однору́чка* 'человек с одной рукой' (1-е знач.) [7, вып. 23, с. 49];

- положение в семье: *грызово́лка* бранно 'злая старая дева' [7, вып. 7, с. 179], *однокóлок* 'единственный сын у родителей, которого не брали в царскую армию' (4-е знач.) [7, вып. 23, с. 42];

- отношения в семье, социуме: *однопо́родец* 'родственник' [7, вып. 23, с. 47], *однообщество́нник* 'человек из одного общества' [7, вып. 23, с. 46], *лиходéйка* 'соперница' (1-е знач.) [7, вып. 17, с. 78];

- способности человека: *красова́р* 'мастер, умеющий готовить краски' [7, вып. 15, с. 197], *краснопéвец* 'о человеке, который хорошо поет, знает много песен' [7, вып. 15, с. 183];

- возраст: *одного́день* 'ровесник, однолесток' [7, вып. 23, с. 38];

- владение чем-нибудь: *двухкоро́вник* 'крестьянин, имевший в хозяйстве двух коров' [7, вып. 7, с. 309], *однолоша́дник* 'тот, кто имеет одну лошадь' [7, вып. 23, с. 45] и др.

Одним из направлений современной лингвистики является сопоставительное исследование не только различных языков, но и двух подсистем одного языка. Территориальные диалекты и литературный язык, являясь основными частями единого общенационального языка, имеют как общий словарный фонд, так и свои лексические особенности, отличающие диалект от литературного языка. Как замечает О.В. Ладисова, «взаимодействие между диалектом (говором) и литературным языком способствует внутреннему обогащению каждой из подсистем за счет влияния друг на друга» [8]. Взаимовлияние двух подсистем выражается в том, что суффиксально-сложные производные наименования лица в русском литературном языке и в русских народных говорах принадлежат к общим словообразовательным типам, сравните:

- производные единицы литературного языка *работодатель* и русских народных говоров *богомáратель* ‘хулиган’ [7, вып. 3, с. 50], принадлежащие к СТ $S + -o- + V + -тель$;
- производные единицы литературного языка *полководец, земледелец, баснописец* и русских народных говоров *богомóлец* ‘лицо, сопутствующее иконе, носимой по селам и городам в известное время’ [7, вып. 3, с. 50], *богонóсец* ‘при бракосочетании – мальчик, едущий в церковь с иконой, которой благословляли молодых’ [7, вып. 3, с. 53], принадлежащие к СТ $S + -o- + V + -ец$;
- производные единицы литературного языка *газосварщик, маслобойщик, путеобходчик* и русских народных говоров *листопадчик* ‘мастеровой, крестьянин, занимавшийся выжигом угля осенью (в листопад) из готовых дров’ [7, вып. 17, с. 69], *ветрогонщик* ‘рабочий в шахте, крутящий ручной вентилятор’ [7, вып. 4, с. 203], принадлежащие к СТ $S + -o- + V + -чик / -щик$;
- производные единицы литературного языка *идолопоклонник, клятвoprеступник* и русских народных говоров *глазопучник* ‘любопытный человек’ [7, вып. 6, с. 190], *кашеварник* ‘артельный повар’ [7, вып. 13, с. 149], принадлежащие к СТ $S + -o- + V + -ник$;
- производные единицы литературного языка *посудомойка* и русских народных говоров *богомóлка* ‘девушка, отказавшаяся от замужества и посвятившая себя молитве и посту’ (1-е знач.) [7, вып. 3, с. 50], принадлежащие к СТ $S + -o- + V + -к(a)$;
- производные единицы литературного языка *маслодел, зверолов, книголюб* и русских народных говоров *блинохвát* бранно ‘о слугителе церкви’ (1-е знач.) [7, вып. 3, с. 25], *богоéd* ‘прозвище: набожный (человек)’ [7, вып. 3, с. 50], *богомáz* ‘торговец иконами и картинами’ [7, вып. 3, с. 50], *глинотóп* ‘гончар’ [7, вып. 6, с. 198], *губотрѐп* ‘ротозей, разгильдяй’ [7, вып. 7, с. 196], принадлежащие к СТ $S + -o- + V + -Ø$;
- производные единицы литературного языка *острослов, толстосум* и русских народных говоров *живоглáz* ‘расторопный человек’ [7, вып. 9, с. 153], *голопуз* ‘ребенок с оголенным животом’, ‘о бесхарактерном человеке и о том, кто подлизывается, о подлизе’ [7, вып. 6, с. 324], *косоу́х* ‘о человеке с несимметрично расположенными ушами’ [7, вып. 15, с. 70], принадлежащие к СТ $Adj + -o- + S + -Ø$;
- производные единицы литературного языка *старшеклассник, дальневосточник* и русских народных говоров *живоры́бник* ‘тот, кто торгует живой рыбой’ [7, вып. 9, с. 156], *краснорубáшечник* ‘о том, кто одет в красную рубашку’ [7, вып. 15, с. 185], *краснотовáрник* ‘то же, что краснотоварец’ [7, вып. 15, с. 185], принадлежащие к СТ $Adj + -o- + S + -ник$;
- производные единицы литературного языка *сквернословец, иноверец* и русских народных говоров *косорóтец* ‘о криворотом человеке’ [7, вып. 15, с. 68], *золоторóтец* ‘босьяк, оборванец, праздношатающийся’ [7, вып. 11, с. 334], *красноры́бец* ‘торговец красной (осетровой) рыбой’ [7, вып. 15, с. 185], *красноря́дец* ‘мелкий торговец, прасол’ [7, вып. 15, с. 185], принадлежащие к СТ $Adj + -o- + S + -ец$;
- производные единицы литературного языка *сладкоежка* и русских народных говоров *гладкобáйка* ‘прозвище красноречивой женщины’ [7, вып. 6, с. 180], *косо-рэ́жка* ‘о свахе (которая отрезает косу невесте)’ [7, вып. 15, с. 68], принадлежащие к СТ $Adj + -o- + V + -к(a)$;
- производные единицы литературного языка *скороход, тугодум, живодер* и русских народных говоров *гладкомáz* ‘льстец; лукавый человек’ [7, вып. 6, с. 180], *живодáв* ‘человек, профессионально занимающийся уничтожением животных; живодер’ [7, вып. 9, с. 153], *верхолáz* ‘проказник, любящий лазить по крышам, заборам, деревьям’ [7, вып. 4, с. 168], принадлежащие к СТ $Adj + -o- + V + -Ø$;

- производные единицы литературного языка *скалозуб* и русских народных говоров *лизоблю́д* ‘любитель поест’ / ‘любитель сладостей’ [7, вып. 17, с. 44], принадлежащие к СТ $V + -o- + S + -\emptyset-$;

- производные единицы литературного языка *пучеглазка* и русских народных говоров *лизоблю́дка* 1. ‘лакомка, сладкоежка’. 2. ‘о лстивой прислуге’ [7, вып. 17, с. 44], принадлежащие к СТ $V + -o- + S + -к(a)$;

- производные единицы литературного языка *одногодок*, *однолеток* и русских народных говоров *однокóсок* ‘старая дева’ [7, вып. 23, с. 43], *односéток* ‘кривой, одноглазый человек’ [7, вып. 23, с. 51], принадлежащие к СТ $N + -o- + S + -ок$;

- производные единицы литературного языка *однокашник*, *однолюбник* (спорт.), *шестиклассник* и русских народных говоров *однокорóвник* ‘тот, кто имеет одну корову’ [7, вып. 23, с. 43], *однокорóйтник* ‘однокашник; сослуживец’ [7, вып. 23, с. 43], *однолошáдник* ‘тот, кто имеет одну лошадь’ [7, вып. 23, с. 45], принадлежащие к СТ $N + -o- + S + -ник$ и др.

Таким образом, общими для двух подсистем одного языка являются словообразовательные типы $S + -o- + V + -тель$, $S + -o- + V + -ец$, $S + -o- + V + -чик/-щик$, $S + -o- + V + -ник$, $S + -o- + V + -к(a)$, $S + -o- + V + -\emptyset-$, $Adj + -o- + S + -\emptyset-$, $Adj + -o- + S + -ник$, $Adj + -o- + S + -ец$, $Adj + -o- + V + -к(a)$, $Adj + -o- + V + -\emptyset-$, $V + -o- + S + -\emptyset-$, $V + -o- + S + -к(a)$, $N + -o- + S + -ок$, $N + -o- + S + -ник$ суффиксально-сложных имен существительных со значением лица. Однако при такой общности словообразовательных типов в русских народных говорах можно отметить их бо́льшую продуктивность (нежели в литературном языке), поскольку одна словообразовательная модель может быть представлена большим количеством дериватов со значением лица.

Наряду с общими СТ, в диалектном словообразовании можно отметить специфические для литературного языка словообразовательные типы производных номинаций со значением лица, образованных суффиксально-сложным способом, например:

- СТ $S + -o- + V + -ниц(a)$: *водно́сница* ‘женщина, носящая воду’ [7, вып. 4, с. 344], *листобро́сальница* ‘женщина, занимающаяся собиранием листвы на корм скоту’ [7, вып. 17, с. 66], *кашева́рница* ‘кухарка’ [7, вып. 13, с. 149];

- СТ $S + -o- + V + -ечк(a)$: *водно́шечка* ‘то же, что водоносница’ [7, вып. 4, с. 344];

- СТ $S + -o- + V + -иц(a)$: *богомóлица* ‘женщина, принадлежащая к секте шалопутов’ [7, вып. 3, с. 50], *горено́ищица* фольк. ‘бедная, несчастная женщина’ [7, вып. 7, с. 34];

- СТ $Adj + -o- + S + -j- / -иц-$: *глухомóрье* ‘глухой, глуховатый человек’ [7, вып. 6, с. 217], *краснорóжий* ‘лентяй’ [7, вып. 15, с. 185];

- СТ $Adj + -o- + S + -ин(a)$: *косола́пина* ‘о косолапом, неуклюжем человеке’ [7, вып. 15, с. 65];

- СТ $Adj + -o- + S + -иц(e)$: *косола́пице* ‘то же, что косолапина’ [7, вып. 15, с. 65];

- СТ $Adj + -o- + S + -ик$: *косо́ротик* ‘то же, что косоротец’ [7, вып. 15, с. 68], *долгоу́зик* ‘прозвище воронежских переселенцев в Астраханской губернии (подпоясывающихся низко)’ [7, вып. 8, с. 108];

- СТ $Adj + -o- + V + -ниц(a)$: *косоплéтница* ‘подруга невесты, заплетающая невесте косу’ [7, вып. 15, с. 67];

- СТ $Adj + -o- + V + -ец$: *краснопе́вец* ‘о человеке, который хорошо поет, знает много песен’ [7, вып. 15, с. 183], *красноторго́вец* ‘то же, что краснотоварец’ [7, вып. 15, с. 185];

- СТ $V + -o- + S + -ник$: *лизоблю́дник* 1. ‘любитель лакомств, сладостей’. 2. ‘подхалим, подлиза’ [7, вып. 17, с. 44];

- СТ $N + -o- + S + -ень$: *одногóдень* ‘ровесник, однолеток’ [7, вып. 23, с. 38];

- СТ *N + -o- + S + -чик*: *одногóдчик* ‘ровесник, однолєток’ [7, вып. 23, с. 38];
- СТ *N + -o- + S + -як*: *одноземляк* ‘земляк’ [7, вып. 23, с. 40];
- СТ *N + -o- + S + -к(а)*: *однору́чка* ‘человек с одной рукой’ (1-е знач.) [7, вып. 23, с. 49] и др.

Появление суффиксально-сложных наименований лица в русских народных говорах, принадлежащих к специфическим для русского литературного языка словообразовательным типам, обусловлено более свободной комбинаторикой морфем внутри СТ, в частности, наличием различных суффиксов в составе СТ (*-ечк(а)*, *-иц(а)*, *-j- / -иј-*, *-иц(е)*, *-ец*, *-ень*, *-чик*, *-як* и др.). Данная особенность подтверждает мысль А.С. Герда о том, что специфика диалектного словообразования на уровне отдельных говоров, диалектов заключается не в наличии в них каких-либо экзотических моделей, суффиксов или приставок по отношению к литературному языку или другим диалектам, а, во-первых, в соединении суффиксов с теми основами, с которыми они не сочетаются в языке литературном или в других диалектах. Во-вторых, эта специфика выражается в относительной свободе образования индивидуальных, часто неустойчивых временных образований под влиянием отсутствия строгой нормы, характера разговорной речи и пр. [9, с. 47].

Для исследуемой группы единиц характерны также процессы семантической деривации. При этом, с одной стороны, можно отметить такие единицы, в которых значение лица «соседствует» с иными значениями (такие производные могут называть не только лицо, но и место, животное, земноводное, дендроним и т.п.), например: *золотонóс* 1. ‘сборщик золота на золотых приисках’. 2. ‘золотоносная жила’ [7, вып. 11, с. 334]; *однокóл* 1. ‘постройка на отдаленном пустыре’. 2. ‘тот, кто живет один, без жены, без родных, бобыль’ [7, вып. 23, с. 41]; *краснохвóстка*. 1. ‘белка с рыжевато-красным хвостом и такими же пятнами на спине’. 2. ‘рыба окунь’. 3. ‘женщина, которая часто носит красное платье’ [7, вып. 15, с. 185].

С другой стороны, суффиксально-сложные номинации могут реализовывать одновременно несколько различных сем лица (*лизоблю́дник* 1. ‘любитель лакомств, сладостей’. 2. ‘подхалим, подлиза’ [7, вып. 17, с. 44]; *богомóл* 1. ‘член секты шалопутов’. 2. ‘прозвище крестьян’ [7, вып. 3, с. 50]; *красноба́й* 1. ‘оратор’. 2. ‘о человеке, говорящем ласково, льстиво, с тайным умыслом’ [7, вып. 15, с. 180].

Корпус собранных единиц со значением лица, образованных сложением с суффиксацией, позволяет говорить о том, что некоторые корневые морфемы, выраженные разными частями речи (именами существительными, прилагательными, числительными, глаголами), являются весьма продуктивными при образовании данной группы единиц. Так, например, в качестве первой основы сложного наименования лица достаточно продуктивными являются основы:

- имен существительных *вод-* (*водно́сница*, *водно́шечка*, *водно́шница*), *бог-* (*богомáз*, *богомарáтель*, *богомóлица* и др.);
- имен прилагательных *гладк-* (*гладкоба́й*, *гладкоба́йка*, *гладкомáз*), *жив-* (*живоглáз*, *живожéвжик*, *живоры́бник* и др.), *верх-* (*верходúмка*, *верхолáз*, *верхорúб*), *гол-* (*голотúз*, *голоу́ша*), *кос-* (*кособры́лка*, *косоглáзка*, *косолáпина*, *косорóтец* и др.), *долг-* (*долгозúбка*, *долгопу́зик* и др.), *красн-* (*красноно́ска*, *краснорóжий*, *красноры́бец* и др.), *низк-* (*низкоглáд*, *низкопоклóнный* и др.);
- имен числительных *дв-* (*двоезúб*, *двурúчник*, *двухжéник* и др.), *одн-* (*одновéр*, *одногодúчница*, *однокóсок*, *однокуты́рник* и др.);
- глаголов *лиз-* (*лизоблю́д*, *лизоблю́дник* и др.).

В составе фрагментов деривационных гнезд в диалектном словообразовании среди суффиксально-сложных наименований лица фиксируются кодериваты, сравните: ‘женщина, носящая воду’ – *водно́сница* и *водно́шечка*; ‘о косолапом, неуклюжем че-

ловеке' – *косолáпина, косолáпице* и *косолáпка*; 'о криворотом человеке' – *косорóтец* и *косорóтик*; 'ровесник, одноклассник' – *одного́день, одного́дчик* и *одногод́ичник*; 'старая дева' – *однокóса* и *однокóсок*; 'о том, кто долго спит, поздно встает' – *долгоспáха* и *долгоспáн*; 'коробейник' – *краснотовáрец* и *краснотовáрник*.

При образовании наименований лица суффиксально-сложным способом в русских народных говорах в отдельных случаях наблюдается нейтрализация семантики некоторых аффиксов. Так, например, в русском литературном языке суффиксы *-ник, -щик, -ец* могут являться средством выражения значения лица, и такие производные образованы от имен существительных [10, с. 183–186], сравните: *затея* – *затейник*, *десант* – *десантник*, *трамвай* – *трамвайщик*, *тюрьма* – *тюремщик*; *поселение* – *поселенец*, *поражение* – *пораженец* и т.п. Сравните с говорами, где суффиксально-сложные производные наименования с данными аффиксами (*-ник, -щик, -ец*) имеют такое же значение, что и у единиц, у которых данные словообразовательные средства отсутствуют: *лизоблóд* и *лизоблóдник* 'любитель сладостей' [7, вып. 17, с. 44]; *красовáр* и *красовáрщик* 'мастер, умеющий готовить краски' [7, вып. 15, с. 197]; *богонóс* и *богонóсец* 'при бракосочетании – мальчик, едущий в церковь с иконой, которой благословляли молодых' [7, вып. 3, с. 52–53].

Заключение

Исследование суффиксально-сложных производных номинаций со значением лица в диалектном словообразовании позволяет выделить различные частные семы исследуемой семантики, когнитивно значимые для носителей территориальных диалектов, в частности: внутренние качества человека, особенности внешнего вида, род занятия, религиозное начало, место проживания, физические недостатки, положение в семье, отношения в семье, социуме, способности человека, возраст и др.

В ходе межсистемного сопоставления (русский литературный язык / говоры) суффиксально-сложных наименований лица выявлены как общие словообразовательные типы, характерные для двух подсистем ($S + -o- + V + -ец$, $S + -o- + V + -ник$, $S + -o- + V + -Ø-$, $Adj + -o- + S + -ник$, $Adj + -o- + V + -к(a)$, $V + -o- + S + -Ø-$, $N + -o- + S + -ок$, $N + -o- + S + -ник$ и др.), так и специфические для литературного языка ($S + -o- + V + -ечк(a)$, $Adj + -o- + S + -j/-uj-$, $Adj + -o- + S + -иц(e)$, $Adj + -o- + V + -ец$, $N + -o- + S + -ень$ и др.). Для исследуемой группы единиц характерны также процессы семантической деривации. При этом, с одной стороны, можно отметить такие единицы, в которых значение лица «соседствует» с иными значениями (такие производные могут называть не только лицо, но и место, животное, земноводное, дендроним и т.п.), и, с другой стороны, суффиксально-сложные номинации могут реализовывать одновременно несколько различных сем лица. Обнаружено также, что в составе фрагментов деривационных гнезд в диалектном словообразовании среди суффиксально-сложных наименований лица могут быть зафиксированы кодериваты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Главацкая, Е. И. Наименования лица с неоднословными мотиваторами в современном русском языке (сложносуффиксальная производность) / Е. И. Главацкая // Русский язык: система и функционирование (к 80-летию профессора П. П. Шубы) : материалы III Междунар. науч. конф., Минск, 6–7 апр. 2006 г. : в 2 ч. / редкол.: И. С. Ровдо (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2006. – Ч. 1. – С. 182–185.

2. Иванова, Т. К. Словообразовательные особенности сложных наименований лица в русском и немецком языках / Т. К. Иванова // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманитар. науки. – 2012. – Т. 154, кн. 5. – С. 94–100.

3. Каминьска, А. Сложные существительные со значением лица в русской письменности XVII в. / А. Каминьска // Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Linguistica Rossica. – 2008. – Т. 4. – С. 55–63.
4. Шапорева, О. А. Словообразование имен существительных со значением лица в церковнославянских акафистах / О. А. Шапорева // Вестн. Правосл. Свято-Тихонов. гуманитар. ун-та. Сер. 3, Филология. – 2011. – № 2. – С. 99–104.
5. Артемьева, О. В. Отсубстантивные глаголы в говорах Прибайкалья и Иркутской области: когнитивный аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / О. В. Артемьева ; Том. гос. ун-т. – Томск, 2000. – 21 с.
6. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – Режим доступа: <http://www.efremova.info>.
7. Словарь русских народных говоров : в 47 вып. – М. ; СПб. : Акад. наук СССР, Ин-т лингв. исследований Рос. акад. наук, 1965–2014. – Вып. 3–4, 6–9, 11, 13, 15, 17.
8. Ладисова, О. В. Лексическая лакунарность диалекта (на материале словаря современного русского народного говора д. Деулино) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / О. В. Ладисова. – Благовещенск, 2000. – 180 л.
9. Герд, А. С. Из словообразования брянских говоров (имена существительные с суффиксами с детерминативом -g-) / А. С. Герд // Брянские говоры : сб. ст. – Л., 1975. – С. 47–55.
10. Русская грамматика : в 2 т. / редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1980. – Т. 1. – 784 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.09.2016

Yankovskaya S.A. Suffix-complex Derivatives of Person's Name in the Aspect of Intersystem Comparison (Russian Literary Language / Dialects)

The article considers the derived name of a person formed by addition of a suffixation, in the aspect of intersystem comparison (Russian literary language / dialects), their semantic and derivational features are revealed. It is noted that for the Russian folk dialects the pursuit of maximum detail and concretization in the process of nomination of the person is customary, so suffixal-complex derivatives of nomination of this semantics in dialectal word-formation can actualize various private person's semes. The article identifies and provides common to the two subsystems (Russian literary language / dialects) word-formation types of suffixal-complex nominations with person's meaning, as well as specific to the Russian language word-formation types of such units. Based on the collected suffix-complex units of studied semantics derivational features of the units of this group are determined: the phenomenon of semantic derivation and coderivation, the productivity of the foundations of some words in the formation of complex names of persons, neutralization of the semantics of affixes in Russian folk dialects.

УДК 82.0:81'366.59:81'37

Т.М. Лянцевич

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

**СЕМАНТИЧЕСКИЙ И СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ЗАЛОГОВОСТИ
В ИДИОСТИЛЕ Б. ПАСТЕРНАКА**

Исследуется стилистическая роль лексико-грамматических языковых средств создания поэтики пассива в стихотворениях Б. Пастернака, посвященных теме творчества. Описание языковых особенностей идиостиля Б. Пастернака основывается на теории поля, что позволяет проследить взаимодействие разноуровневых языковых средств в создании художественных образов и установить их роль в тексто- и смыслообразовании художественного текста. Особое внимание в работе уделяется анализу языковых средств, формирующих функционально-семантическое поле залоговости в поэтической речи Б. Пастернака.

В стихотворениях Б. Пастернака о природе творчества развивается несколько тем, а именно: тема предназначения и выбора жизненного и творческого пути («Когда за лиры лабиринт...», «Пиры», «Встав из грохочущего ромба...», «Так начинают. Года в два...», «Я понял жизни цель...», «Госка» и др.); тема изображения творческого процесса, осмысления сущности поэзии («Февраль. Достать чернил и плакать!», «Что почек, что клейких заплывших огарков...», «Определение творчества», «Определение поэзии», «Про эти стихи», «Вдохновение», «Поэзия», «Косых картин, летящих ливмя...», «Опять Шопен не ищет выгод...», «Стихи мои, бегом, бегом...», «Музыка» и др.) и тема определения роли поэта и поэзии («Сестра моя – жизнь и сегодня в разливе...», «Любимая – жуть! Когда любит поэт...», «Я вишу на пере у Творца...», «О, знал бы я, что так бывает...», «Ночь», «Во всем мне хочется дойти...», «Быть знаменитым некрасиво...» и др.).

Анализ грамматического аспекта стихотворений Б. Пастернака, посвященных теме творчества, позволяет осмыслить взгляды поэта на природу искусства и его истоки, на роль поэта и поэзии в жизни человека и общества и показывает, что наиболее значимой в выражении речевого смысла этих поэтических текстов является грамматическая категория залоговости. Особое внимание уделим анализу языковых средств, формирующих функционально-семантическое поле (ФСП) активности/пассивности, которое «с функциональной точки зрения занимает наиболее высокое положение в иерархии полей залоговости» [1, с. 128], и взаимодействию ФСП активности/пассивности с функционально-семантическими полями темпоральности, аспектуальности и персональности при выражении смысла художественного текста.

Поля активности/пассивности – это «группировка разноуровневых (морфологических, синтаксических и лексических) средств данного языка, служащих для выражения следующего различия в способе представления отношения действия к субъекту и объекту (в зависимости от их соответствия тому или иному элементу структуры предложения): активность – представление действия как исходящего от субъекта, который выступает в позиции подлежащего; пассивность – такое представление действия, при котором субъект устраняется с указанной позиции и ее занимает объект» [1, с. 129]. Суть пассивности «заключается в таком представлении действия-предиката, при котором субъект устраняется с центральной позиции («первого ранга») в структуре предложения – позиции подлежащего – и на эту позицию выдвигается объект. От того, какой участник ситуации занимает исходную позицию носителя предикативного признака –

субъект или объект, зависит исходно-субъектная (центробежная) или исходно-объектная (центростремительная) ориентация действия-предиката, т.е. его залоговая характеристика – активная или пассивная» [1, с. 130]. В русском языке выделяются два показателя пассива: 1) глагольный постфикс *-ся*, который маркирует синтетическую пассивную словоформу глагола *читать* → *читать-ся*, *хранить* → *хранить-ся*: *По заборам бегут амбразуры, / Образуются бреши в стене, / Когда **ночь оглашается фурой** / **Повестей, неизвестных весне...*** («Вдохновение»); 2) аналитическая глагольная словоформа, образуемая сочетанием связочного глагола *быть*, нулевого в настоящем времени, и краткого причастия на *-н/-т* (страдательного причастия совершенного вида (СВ) и несовершенного вида (НСВ) прошедшего времени) или на *-м* (страдательного причастия НСВ настоящего времени): *прочитал – был прочитан, любит – любим* [1]: *Напрасно в дни великого совета, / Где высшей страсти **отданы** места, / **Оставлена** вакансия поэта: / Она опасна, если не пуста* («Борису Пильняку»). Наличие этих двух показателей пассивного залога позволяет провести формальную классификацию пассивных форм и конструкций, согласно которой различаются глагольные пассивные конструкции (синтетический глагольный пассив) и причастные пассивные конструкции (аналитический причастный пассив). По мнению А.В. Бондарко, морфологическое ядро пассива составляют причастия, поскольку их принадлежность к пассиву формально маркируется только морфологическими средствами [1].

Цель данного исследования – установить языковые средства поэтики пассива как формы выражения творческого кредо поэта.

Для поэзии Б. Пастернака характерно преобладание аналитического причастного пассива (в стихотворениях, посвященных теме творчества, – 94 формы (47% от общего количества глагольных форм), в любовной лирике – 41 (21%), в пейзажной – 67 (32%); форм синтетического глагольного пассива соответственно 5 – 2 – 5): *Снова розова ночь, как она, / И забор **поражен** парадоксом* («Я вишу на пере у Творца...»); *Глаза ему тонны туманов слезят. / Он **застлан**. Он кажется мамонтом* («Любимая – жуть! Когда любит поэт...»); *Признать, что мне не вмоготу / Мириться с тем, <...> **Что взяли** звонарь в весовщику, / **Что от** капли, от слезы / **И от поста** болят виски* («Я понял жизни цель и чту...»); *В Париже из-под крыши / Венера или Марс / **Глядят**, какой в афише / **Объявлен** новый фарс* («Ночь»); *Горит немыслимый Эдем / В янтарных днях вина, / **И** **небывалым** бытием / **Точатся** времена* («Эдем») и др.

Причастия являются одной из наиболее часто употребляемых глагольных форм в стихотворениях Б. Пастернака: «Любимые части речи Пастернака – наречие и причастие. <...> И то и другое – добавочные характеристики действия, и в стихах Пастернака в самом деле все время что-то происходит: статичных пейзажей нет – все несетя, орет, «митингует», по собственному его выражению, и вообще ведет себя крайне непоседливо; автор же, помимо собственной воли, все эти действия сопровождает – то как согладаясь, то как соучастник... <...> его постоянные, цепочками нанизанные причастия – идеальный компромисс между соучастием и созерцанием» [2, с. 104].

На уровне художественного текста формы страдательного причастия, составляющие морфологическое ядро ФСП активности/пассивности, формируя в сочетании с контекстом лексико-функционально-семантические поля (ЛФСП)*, выражают мысли автора о страдательной сущности искусства и принимают участие в создании «поэтики пассива» [3], которая имеет важное мировоззренческое значение и проходит через все творчество Б. Пастернака. Так, например, в стихотворениях, посвященных теме поэта

* Лексико-функционально-семантическое поле – разновидность функционально-семантического поля, представляющая собой единство разноуровневых речевых средств, группирующихся вокруг определенного семантического центра и служащих для создания художественного образа.

и поэзии, поэтика пассива становится средством выражения творческого кредо поэта и его «истинно христианской концепции искусства» [2, с. 178]. Ведь, согласно Б. Пастернаку, искусству «следует всегда быть в зрителях и глядеть всех чище, восприимчивей и верней» [4, с. 144]. Искусство «не изобретает, но подражает и развивает. <...> Искусство ничего не делает по своему произволу – оно различает уже имеющееся, делает слышным неслышное, но уже существующее» [2, с. 178]. Поэзия же всегда – «напоминание о высшей реальности» [2, с. 178], а поэт – «орудие Божье, бессознательно ищущее оптимальных условий для реализации своего дара» [2, с. 415]. Как отмечают исследователи творчества Б. Пастернака, в его поэзии получило выражение «пластическое воплощение программы ‘поражения, неотличимого от победы’, представления, что поэзия – губка, след, что она таится и вбирает, а не атакует, подсматривает из укрытия, а не драматизирует себя со сцены кабаре...» [5, с. 283]: *Поэзия! Греческой губкой в присосках / Будь ты, и меж зелени клейкой / Тебя б положил я на мокрую доску / Зеленой садовой скамейки* («Что почек, что клейких заплывших огарков...»).

В его стихах «постоянно ощущается присутствие высшей силы – Бога или мироздания в целом, которому служит, подчинен, орудием и отражением которого является поэт и подлинный герой – imitator Christi» [5, с. 283]. Такое понимание места поэта «не страх ответственности, но сознание высшей иерархичности бытия. Поэта от непоэта отличить просто: у непоэта все произвольно. Поэт же знает, что законы гармонии не им придуманы и не им отменяются: мы не изобретаем, а берем, не выдумываем, а выискиваем и расчищаем» [2, с. 389].

Само слово «пассивность» используется Пастернаком для автохарактеристики» [2, с. 102], а формула «не я автор, но Диктующий мне!» и вечная пастернаковская жажда раствориться в реальности, стать орудием Творца жила в нем от первых и до последних стихов [2] и реализовывалась в грамматической структуре поэтических текстов прежде всего через двучленные и трехчленные пассивные синтаксические конструкции: *Поэзия, когда под краном / Пустой, как цинк ведра, трюизм, / То и тогда струя сохранна, / Тетрадь подставлена, – струись!* («Поэзия»); *Что почек, что клейких заплывших огарков / Налеплено к веткам! Затеplen / Апрель...; Лес стянут по горлу петлею пернатых / Гортаней, как буйвол арканом...* («Что почек, что клейких заплывших огарков...»); *По заборам бегут амбразуры, / Образуются бреши в стене, / Когда ночь оглашается фурой / Повестей, неизвестных весне. // Этот грохот им слышен впервые...* («Вдохновение»); *Стихи мои, бегом, бегом, / Мне в вас нужда, как никогда. / С бульвара за угол есть дом... <...> Где пуст уют и брошен труд / И плачут, думают и ждут; И привиденьем искажен / Природный жребий лучших жен...* («Стихи мои, бегом, бегом...») и др. Такая грамматическая доминанта способствует тому, что «мир у Пастернака предстает как созданный, сотворенный и непрестанно творимый» [3, с. 143]. Поэтика пассива «рисует поэтический мир, дающий возможность почувствовать «в творении Творца» (Ф.И. Тютчев), прямо не называемого. <...> Творец остается неопределенным. <...> Но мир устроен им так, что все вещи в мире побуждаются к творчеству и создают друг друга (ср.: *Так задуман чащей*). Дух непрерывного творчества наполняет поэтический мир Пастернака» [3, с. 143].

Если поэт «подчиняет себя двум стихиям: внешнему миру, который он наблюдает и пишет с природы, языку как стихии выражения, а творческое вдохновение – момент, когда он подчиняется языковой стихии, когда живой речевой строй создает синтаксис его поэзии» [6, с. 178], – то сама поэзия, искусство, как и природа, весь мир подчинены Творцу, образ которого, как тайна жизни, Вселенной, на грамматическом уровне текста скрыт за структурой пассивных конструкций. В структуре поэтических текстов Б. Пастернака этот речевой смысл выражают также такие неканонические (лексические и лексико-синтаксические) средства выражения пассивности в конструкциях, являющихся

по своей форме активными [1], как: 1) безличные предложения типа (*возмужалостью тянет из парка; мне хочется <...> припомнить жизнь и ей взглянуть в лицо; во всем мне хочется дойти до самой сути*), где нет участника ситуации, который был бы объектом действия и выступал в роли подлежащего; а также: 2) инфинитивы, претерпевающие расширение грамматического значения и совмещающие различные стилистические функции: *Февраль. Достать чернил и плакать! / Писать о феврале навзрыд, / Пика грохочущая слякоть / Весною черною горит...* («Февраль. Достать чернил и плакать!»); *Опять трубить, и гнать, и звякать, / И, мякоть в кровь поря, – опять / Рождать рыданье, но не плакать, / Не умирать, не умирать?* («Опять Шопен не ищет выгод...»); *Но надо жить без самозванства, / Так жить, чтобы в конце концов / Привлечь к себе любовь пространства, / Услышать будущего зов...* («Быть знаменитым некрасиво...») и др.

Особыми грамматическими средствами создания поэтики пассива в поэтических текстах Б. Пастернака являются 1) оппозиция ирреальной/реальной модальности, организация ЛФСП «я» в сослагательном делиберативном и 2) способ выражения лирического субъекта. Так, несмотря на синтаксическую позицию «первого ранга» – позицию подлежащего – в структуре трехчленных пассивных конструкций, лирическому герою Б. Пастернака отведена лишь семантическая роль пациента (лица претерпевающего). А приоритетные страдательные причастия совершенного вида, выражающие перфектное значение в результативной разновидности, передают констатацию уже осуществившегося факта, уже свершившегося события в жизни лирического «я» и усиливают семантику его зависимого положения: *Встав из грохочущего ромба / Передрассветных площадей, / Напев мой опечатан plombой / Неизбываемых дождей. <...> Мне страшно этого субъекта, / Но одному ему вдогад, / Зачем, ненареченный некто, – / Я где-то взял им напрокат...* («Встав из грохочущего ромба...»); *Тогда не убивайтесь, не тужите, / Всей слабостью клянусь остаться в вас. / А сильными обещано изжитье / Последних язв, одолевавших нас...* («Когда я устаю от пустозвонства...»); *Таким я вижу облик ваш и взгляд. / Он мне внушен не тем столбом из соли...* («Анне Ахматовой») и др. ЛФСП «я» здесь либо представлено имплицитно либо только намечено. Лирический герой, эксплицированный личными местоимениями 1-го лица, выступает преимущественно в роли объекта действия: *Я где-то взял им напрокат...* («Встав из грохочущего ромба...»); *Стихи мои, бегом, бегом, / Мне в вас нужда, как никогда; солнце, садясь, соболезнает мне; он мне внушен не тем столбом из соли* («Стихи мои, бегом, бегом...»). А зачастую главный лирический персонаж вообще скрыт или за отчужденными *ты, он* и обобщенным *мы* (*Любимая – жуть! Когда любит поэт, / Влюбляется бог неприкаемый. / И хаос опять выползает на свет, / Как во времена ископаемых. // Глаза ему тонны туманов слезят. / Он заслан. Он кажется мамонтом. / Он вышел из моды. Он знает – нельзя: / Прошли времена и – безграмотно; И в шуме пущенной турбины / Мерещится, что мать – не мать. / Что ты – не ты, что дом – чужбина...* («Любимая – жуть! Когда любит поэт...»); *Не спи, не спи, художник, / Не предавайся сну. / Ты – вечности заложник / У времени в плену* («Ночь»); *Нельзя не впасть к концу, как в ересь, / В неслыханную простоту. / Но мы пощажены не будем, когда ее не утаим* («Здесь будет все пережитое...»), или за структурой односоставных предложений (*Так начинают понимать. / Так начинают. Года в два / От мамки рвутся в тьму мелодий, / Щебечут, свищут, – а слова / Являются о третьем годе* («Так начинают. Года в два»); *Мне хочется, как сон при свете солнца, / Припомнить жизнь и ей взглянуть в лицо* («Когда я устаю от пустозвонства...»); *Мне страшно этого субъекта...; мне невмозготу / Мириться с тем, что есть апрель...* («Встав из грохочущего ромба...»); *Нас сбило, и мчит в караване...; Но как мне быть с моей грудною клеткой / И с тем, что всякой косности косней?* («Борису Пильняку»); *Во всем мне хочется дойти /*

До самой сути; Но надо жить без самозванства, / Так жить, чтобы в конце концов / Привлечь к себе любовь пространства, / Услышать будущего зов («Быть знаменитым некрасиво...»)).

Такой способ репрезентации лирического героя становится отличительной чертой лирики поэта: «Пастернак – едва ли не единственный поэт в русской литературе <...>, который бы до такой степени прятал – или, если хотите, растворял – свое лирическое “я”» [2, с. 99]. «Лирика Пастернака порой звучит почти безличной. <...> Создается впечатление, как будто лирическое «я» само выступает в мире «объекта» и как бы на равных с другими объектами входит в этот мир элементов. Действительность <...> берет поэта на вооружение» [2, с. 99]. И «первый и главный из пастернаковских парадоксов – полное растворение и кажущаяся пассивность лирического «я» при столь же несомненном гордом индивидуализме <...>, здесь ключ ко всему его мировоззрению» [2, с. 99]. Для Пастернака «участвовать в конструировании собственной биографии – значит вторгаться в Замысел. Восприятие в его поэтической Вселенной в самом деле важнее действия – но это потому, что Творец все сделает лучше» [2, с. 102].

На примере анализа стихотворений Б. Пастернака, посвященных теме творчества, проследим, как взаимодействие компонентов ФСП залоговости, персональности и темпоральности с контекстом способствует выражению речевого смысла поэтического текста.

Сознательный отказ не от собственной воли, но от личного произвола был свойственен Б. Пастернаку уже в выборе своего жизненного пути. Мотив призвания становится внутренней темой первых поэтических книг Б. Пастернака («Близнец в тучах», «Поверх барьеров», «Сестра моя – жизнь», «Темы и вариации»). Так, теме творческого становления посвящено стихотворение «Так начинают. Года в два...». Автор «рисует постепенное развитие таланта. В череде сменяющихся образов заметны черты авторского опыта» [6, с. 351]. Смысловой доминантой поэтического текста являются дистантно расположенные синтаксические структуры: **Так начинают. – Так начинают понимать. – Так возникают подозренья. / Так открываются, паря <...> Внезапные, как вздох, моря. / Так будут начинаться ямбы. / Так ночи летние, ничком / Упав в овсы с мольбой: исполнься, / Грозят заре твоим зрачком, / Так затевают ссоры с солнцем. / Так начинают жить стихом.** Наречие *так* образует композиционный стержень стихотворения (И.И. Ковтунова). Анафора, выполняя дейктическую функцию, становится средством внутритекстовой лексической когезии. «Одно и то же слово, семантически обособляясь в стихе, играет ритмически и семантически связующую роль в целом стихотворном тексте, наполняясь все более сложным смыслом по мере развертывания текста» [7, с. 58]. Например, в варьирующихся синтаксических структурах (**Так начинают. <...> Так начинают понимать. <...> Так начинают жить стихом**) указательное слово *так* в сочетании с фазисным презенсом *начинают* потенциально-узуального способа глагольного действия в составе предложений, где субъект мыслится обобщенно, констатирует одновременность начала творческого процесса и момента первого осознания человеком себя как личности. Автор словно проводит аналогию между творческим процессом и процессом становления личности. Таким образом, «непосредственно указывая на явления, которые ложатся в основу и являются сутью поэтического творчества» [7, с. 58], в условиях различной контекстной сочетаемости наречие *так* способствует выражению речевого смысла: творческое восприятие жизни входит в сферу сознания постепенно, с детства; талант взращивают природа, материнское начало, чувство родины, красоты, таинственность жизни [8].

Доминирующими синтаксическими структурами этого поэтического текста являются неопределенно-личные предложения (**Так начинают. Года в два / От мамки рвутся в тьму мелодий, / Щебечут, свищут, – а слова / Являются о третьем годе. // Так начинают понимать; Так начинают жить стихом; Так затевают ссоры с солн-**

цел), которые «не только вносят обобщительный смысл, говоря о том, как вообще обстоит дело в мире с поэтическим искусством, но и скрывают лирическое я» [3, с. 139]. Такая грамматическая организация текста является отражением творческого кредо поэта: «отсутствие “я” здесь глубоко знаменательно: в самих синтаксических формах выражена мысль о существовании активного творческого начала в мире, которое действует самостоятельно, а поэт служит лишь “проводником”, “взятым напрокат”» [3, с. 140].

В этом стихотворении автор использует и другие грамматические средства, устраняющие лирического героя и подчеркивающие его пассивную функцию в творческом процессе. Это и отсутствие центрального компонента ФСП персональности – местоимения *я*, и использование обобщенного *ты*, «за которым скрывается лирическое я (случай, когда “личное прячется под выработанные в языке обобщительные формы” [9, с. 376]» [3, с. 140] (*Мерещится, что мать – не мать. / Что ты – не ты, что дом – чужбина*), и употребление местоимения 3-го лица вместо 1-го (*Когда он Фауст, когда – фантаст?*) для выражения отчуждения и обобщения лирического я.

Этот же прием отчуждения лирического субъекта использован и в стихотворении «Встав из грохочущего ромба...», где «самосознание “я” направлено сразу в две стороны, к противоположным пределам. Поэт волен вставить себя во внешний мир и даже продиктовать себя миру («*Взглянув в окно, даю проспекту / Моей походкою играть...*»), но здесь же, во внешнем мире, он, всего лишь “ненареченный некто”, растворен до полной безымянности, неразличимости» [8, с. 39]: *Он весь во мгле и весь – подобье / Стихами отягченных губ, / С порога смотрит исподлобья, / Как ночь, на объясненья скуп.* В этом стихотворении авторская концепция поэтического творчества передается причастными пассивными конструкциями, в которых лирическое я, занимающее позицию подлежащего, выступает лишь в функции инертного семантического объекта действия – лица претерпевающего: *Напев мой опечатан пломбой / Неизбываемых дождей; Он весь во мгле и весь – подобье / Стихами отягченных губ, / С порога смотрит исподлобья, / Как ночь, на объясненья скуп. // Мне страшно этого субъекта, / Но одному ему вдогад, / Зачем, ненареченный некто, – / Я где-то взят им напрокат.* Страдательные причастия, составляющие морфологическое ядро ФСП активности/пассивности, имеют стательное результативное значение и вводят мотив призвания, подчеркивающий, что поэт лишь орудие творческого процесса в руках Мастера, Творца, только выразитель высшей воли. Такую же стилистическую функцию выполняет и безличное предложение с дательным субъекта: *Мне страшно этого субъекта, / Но одному ему вдогад, / Зачем, ненареченный некто, – / Я где-то взят им напрокат.*

Тема призвания находит развитие и в стихотворении «Когда за лиры лабиринт», где личное местоимение «я» формирует ЛФСП «я – поэт» и совмещает конкретное и обобщенное значения, обозначая не только лирического героя, но и обобщенное лицо. Смысловая доминанта «*Я – жизнь земли, ее зенит, / Ее начальный день*» проецирует авторское понимание места и роли поэта и поэзии в историческом процессе: особая значимость искусства, поэтического творчества здесь подчеркивается их причастностью к Божественному акту творения. Контаминация ассоциативных полей «поэты и поэзия» (*Когда за лиры лабиринт, / поэты взор вперят*) и «Эдем, рай» (*налево развернется Инд, / Правей пойдет Евфрат. / А посреди меж сим и тем / Со страшной простотой / Легенде ведомый Эдем / Взовет свой ствольный строй*) способствует расширению семантики слова «Эдем» и устанавливает новые ассоциативные связи: Эдем (рай) – божественное творение – искусство как творческое продолжение акта творения – поэт, поэзия. В результате в контексте реализуется значение ‘Эдем – источник творческого начала жизни, единение с которым наделяет человека правом и способностью продолжать акт творения на земле посредством искусства, в данном случае – искусства поэтического слова’. Через константный в идиостиле Б. Пастернака образ дере-

вьев, соединяющих «небо» – «Эдем» – неземное, идеальное, находящееся над миром, вневременное и внепространственное – и земное, реальное, через «семью лесин», к которой в мечтах причисляет себя лирический герой, автор вводит тему призвания: его поэт – служитель Божественного начала, посредством своего таланта, творческого дара и труда соединяющий небесное и земное.

Еще одной темой первых поэтических книг Б. Пастернака стало изображение творческого процесса, осмысление сущности поэзии. Для стихотворений «Февраль. Достать чернил и плакать!», «Что почек, что клейких заплывших огарков...», «Определение творчества», «Определение поэзии», «Про эти стихи», «Вдохновение», «Поэзия», «Косых картин, летящих ливня», «Опять Шопен не ищет выгод», «Баллада», «Стихи мои, бегом, бегом...», «Музыка» характерна пассивизация субъекта: поэзия, а не лирический герой становится активным началом. Вся лексико-грамматическая структура этих поэтических текстов указывает только на связующую роль поэта между миром идеальным, духовным и земным, материальным. По Пастернаку, поэт, лирическое я, лишь инструмент в руках Творца. Место художника сам поэт образно определил так: *Я вишу на пере у Творца / Крупной каплей лилового воска. <...> Я креплюсь на пере у Творца / Терпкой каплей густого свинца* («Я вишу на пере у Творца...»). Поэзия же – стихия, которую поэту дано донести людям. Именно поэтому ЛФСП «я», где я лирический герой, поэт, в стихотворениях о процессе творчества либо только намечено, либо представлено имплицитно («Февраль», «Тоска», «Определение творчества», «Определение поэзии»).

Так, стихотворение «Февраль. Достать чернил и плакать!», открывающее книгу «Начальная пора», относится к первым поэтическим опытам Б. Пастернака. Смысловая доминанта *И чем случайней, тем вернее / Слагаются стихи навзрыд* проецирует основную мысль текста. Поэзия, а не лирический герой наделяется свойствами активного субъекта. Лексема ‘февраль’, занимающая сильную позицию текста (является началом стихотворения) символизирует завершение зимы и начало пробуждения природы и возрождение жизни, но и ассоциируется со «вторым рождением» – с началом поэтического творчества: *Февраль. Достать чернил и плакать! Писать о феврале навзрыд*. Природа и поэзия, как две родственные стихии, как процесс и результат творчества одновременно, дополняют друг друга: *Чрез благовест, чрез клик колес / Перенестись туда, где ливень / Еще шумней чернил и слез*. Смысловая доминанта поэтического текста *И чем случайней, тем вернее / Слагаются стихи навзрыд* характеризует действие как спонтанное, произвольное.

В этом стихотворении поэтика пассива создается градационной емкостью глагольных форм инфинитива, представляющих ‘действие (процесс, состояние) в наиболее отвлеченном виде, т. е. безотносительно к категориям лица, времени, числа и наклонения; как протекающее само по себе, вне связи его с субъектом’ [10, с. 182]: *достать (чернил), плакать, писать, достать (пролетку), перенестись*; при помощи употребления глагольных форм страдательного залога: *слагаются стихи навзрыд, ветер криками изрыт*; а также посредством использования эмоционально-окрашенных односоставных инфинитивных предложений, выражающих внутреннее побуждение к действию (*Достать чернил и плакать! / Писать о феврале навзрыд...; Достать пролетку. За шесть гривен / Перенестись туда, Где ливень / Еще шумней чернил и слез...*). При этом личные формы глагола использованы только для характеристики состояния природы: *Пока грохочущая слякоть / Весною черною горит; ...С деревьев тысячи грачей / Сорвутся в лужи и обрушат / Сухую грусть на дно очей*.

Таким образом, система грамматических средств, используемая в данном тексте, выполняет стилистическую функцию имплицитного выражения существования лирического я и отражает следующую позицию автора: «субъектом стихов объявлена жизнь,

а поэт взят жизнью напрокат, как орудие, средство выражения, “уст безвестных разговоров”» [8, с. 37].

Синтаксический параллелизм (*Достать чернил и плакать! – Достать пролетку...*), опредмечивание абстрактных имен существительных в условиях аномативной синтагматической сочетаемости (*Чрез благовест, чрез клик колес // Перенестись...; обрушат // Сухую грусть на дно очей*), контаминация видовых форм инфинитива (*достать, перенестись – плакать, писать*) передают взволнованное эмоциональное состояние лирического героя как отражение динамики творческого процесса. Б. Пастернак считал, что поэт, как и философ, обязан «спрятаться в страдательном» [11]: только обостренно воспринимаемая жизнь, можно поймать летящее «сейчас» и воплотить его в слове.

В стихотворении «Быть знаменитым некрасиво», представлявшим собой «кредо автора (карандашный автограф текста был озаглавлен «Верую»), где заявленное стремление «смотреть вперед и питаться живыми запасами «основывалось на Евангельской притче: “Зерно не даст всхода, если не умрет”» [6, с. 630], преобладающими синтаксическими структурами являются двусоставные предложения с инфинитивными подлежащими и безличные предложения, содержащие перечень нравственных критериев, которые, по мысли автора, обязана соблюдать любая творческая личность: **Быть знаменитым некрасиво; Позорно, ничего не знача, / Быть притчей на устах у всех; Не надо заводить архива, / Над рукописями трястись; Но надо жить без самозванства, / Так жить, чтобы в конце концов / Привлечь к себе любовь пространства, / Услышать будущего зов. / И окутаться в неизвестность / И прятать в ней свои шаги; И надо оставлять пробелы / В судьбе...** Такая высокая концентрация в одном стихотворении инфинитивов в предложениях без синтаксически выраженного носителя действия усиливает значение ‘процесс или состояние «в чистом виде», вне его связи с субъектом’ и становится средством выражения отношения лирического героя к миру – открытого, жертвенного, лишённого эгоцентризма. Создается образ человека, умудренного жизнью. В этом поэтическом тексте «слышны торжествующие ноты выполнившего свое предназначение человека. Он отказывается от своего прошлого в пользу будущего» [6, с. 630].

И в этом поэтическом тексте лирической герой выражен имплицитно, а употребленное здесь лирическое *ты* (*Другие по живому следу / Пройдут твой путь за пядью пядь, / Но пораженья от победы / Ты сам не должен отличать*) совмещает автокоммуникативное и обобщенное значения 2-го лица. Лексические же повторы (*Но пораженья от победы / Ты сам не должен отличать. / И должен ни единой долькой / Не отступить от лица, / Но должен быть живым, живым и только, / Живым и только до конца*), чередование предложений с дифференциальными семантическими признаками «утверждение/отрицание» вносят модальное значение ‘уверенность, убежденность лирического героя в том, что соблюдение высоких нравственных принципов является основой и залогом творческих удач’.

Полифункциональность, свойственную инфинитиву в поэзии Б. Пастернака, рассмотрим также на примере анализа стихотворения «Опять Шопен не ищет выгод...». Стихотворение посвящено музыкальному творчеству. Музыка и поэзия неразрывно связаны и в жизни, и в творчестве Б. Пастернака. Формирующая ЛФСП «музыка» оппозиция инфинитивов разного способа действия (эволютивного со значением процесса, не направленного на конечный результат: **бежать, трубить, знать**; неограниченно-повторяющегося (**спотыкаться, звякать**); результативного (**подслушать, застыть, разбить, упасть**)) подчеркивает многообразие музыкального искусства и его отличительные особенности, отображая через семантику глагольного действия ход развития мелодии, интенсивность звука, ритм, темп, мелодический рисунок. Ту же стилистическую функцию выполняет и серия презенсов со значением настоящего актуального вре-

мени конкретно-процессного, процессно-узуального способа глагольного действия (*Шопен не ищет выгод, один прокладывает выход, внимают клены детям, листья <...> крошатся огненным дождем, из окон музыка гремит*), и однотипные предложения с именным предикатом (*Задворки с выломанным лазом, / Хибарки с паклей по бортам. / Два клена в ряд, за третьим, разом / Соседней Рейтарской квартал*).

Оппозиция личных форм глагола со значением настоящего актуального и инфинитивов характеризуют и музыку, и искусство в целом как категории непреходящие. На синтаксическом уровне такой образ создается при помощи синтаксических структур: *Гремит Шопен, из окон грянув, / А снизу, под его эффект <...> На звезды смотрит прошлый век. / Как бьют тогда в его сонате, / Качая маятник громад, / Часы разъездов и занятий, / И снов без смерти, и фермат!; Опять бежать и спотыкаться, / Как жизни тряский дилижанс? <...> Опять? И, посвятив соцветьям / Рояля гулкий ритуал, Всем девятнадцатым столетьем / Упасть на старый тротуар*.

Посредством лексем, включающих семы «время» и «пространство» (*Гремит Шопен, из окон грянув, / А снизу, под его эффект / Прямя подсвечники каштанов, / На звезды смотрит прошлый век. // Как бьют тогда в его сонате, / Качая маятник громад, / Часы разъездов и занятий, / И снов без смерти, и фермат!*), автор отражает способность искусства осуществлять связь времен (прошлое и настоящее) и соединять разные миры (небо и землю). А неизменное присутствие музыки в мире подчеркивается анафорическим наречием *опять*, которое в составе вопросительных предложений становится также маркером целой гаммы чувств лирического я (смятения, недоумения, чувства внутренней усталости, обреченности и, наконец, смирения) и выступает в качестве средства внутритекстовой лексической когезии: *Опять Шопен не ищет выгод...; опять из-под акаций / Под экипажи парижан? / Опять бежать и спотыкаться... / Опять трубить, и гнать, и звякать, / И, мякоть в кровь поря, – опять / Рождают рыданье, но не плакать, / Не умирать, не умирать? / Опять в сырую ночь в мальпосте / Проездом в гости из гостей / Подслушать пенье на погосте / Колес, и листьев, и костей; Опять? Тезис Б. Пастернака о нравственном начале искусства эксплицитирован синтаксической конструкцией: *Опять Шопен не ищет выгод, / Но, окрыляясь на лету, / Один прокладывает выход / Из вероятья в правоту*. По Пастернаку, музыка через иллюзорность жизни показывает путь к истине – «*выход из вероятья в правоту*».*

ЛФСП «я» в этом стихотворении, как и во многих других поэтических текстах, посвященных теме искусства, только намечено. В начале стихотворения лирический герой представлен лишь через обобщенное *мы* и формы презенса (*Когда ж мы ночью лампу жжем / И листья <...> метим*), во второй части текста главный лирический персонаж, выражая себя языком искусства, словно сливается со стихией музыки. Именно инфинитивы становятся характеристикой и лирического героя, и искусства: передают и неуверенность, и недоумение, и восхищение лирического я, представленного имплицитно. Однако все сомнения лирического героя, который словно растворен в стихии музыки, снимает вопросно-ответный ход: *Итак, опять из-под акаций / Под экипажи парижан? / Опять бежать и спотыкаться...; Опять трубить, и гнать, и звякать, / И, мякоть в кровь поря, – опять / Рождают рыданье, но не плакать, / Не умирать, не умирать?; А век спустя, в самозащите <...> Разбить о плиты общежитий / Пли-ту крылатой правоты. / Опять? И, посвятив соцветьям / Рояля гулкий ритуал, / Всем девятнадцатым столетьем / Упасть на старый тротуар*.

Итак, особая роль в грамматической структуре стихотворений Б. Пастернака отводится инфинитиву. Художественное пространство поэтического текста способствует расширению грамматического значения этой формы и совмещению в ней различных стилистических функций. Так, с одной стороны, инфинитив выражает внутреннее побуждение к действию, с другой – передает динамику как эмоционального состояния ли-

рического субъекта без его актуализации, так и поэтического процесса, т.е. является внешней формой выражения стихийного творческого вдохновения. Представляя действие безотносительно к категориям лица, времени, наклонения, числа, инфинитив передает безотносительную к лицу стихийность творчества и выступает в качестве языкового средства создания поэтики пассива, когда свойствами активного независимого субъекта наделяется искусство, а не лирический герой, человек, поэт. Как главный член односоставного предложения инфинитив приобретает значение желательности и выступает средством выражения категории модальности. Кроме того, инфинитив участвует и в формировании временного плана художественного текста, так как приобретает значение будущего ближайшего, обозначая действие, следующее непосредственно за моментом речи.

Кроме того, роль второго плана, роль посредника, которая отведена автором лирическому герою в стихотворениях о сущности поэтического творчества, также создается через местоименную поэтику, через повтор и речевые формы диалога (2-е лицо, обращения, императив). Если местоимения, формирующие ЛФСП «поэзия» (*ты, это*), повторяются многократно, то для личного местоимения 1-го лица, группирующего ЛФСП «я», повтор не характерен. Так, в стихотворении «Поэзия» из цикла «Нескучный сад» книги «Темы и вариации» местоимение *ты* повторяется 15 раз (местоимение *это* («Определение поэзии») – 7 раз). Постоянным адресатом лирического героя является поэзия. Этот вид искусства в стихотворениях Б. Пастернака персонифицирован и предстает в образе самостоятельной субстанции, свободной стихии, к которой постоянно обращается главный лирический персонаж. Сильные позиции текста (начало и конец) в стихотворении «Поэзия» занимают обращения лирического героя к поэзии: **Поэзия, я буду клясться / Тобой, и кончу, прохрипев; Поэзия, когда под краном / Пустой, как цинк ведра, трюизм, / То и тогда струя сохранна, / Тетрадь подставлена, – струись!**

Автор использует еще одну форму речевого диалога – повелительное наклонение: **Тетрадь подставлена, – струись!** Формы императива несовершенного вида со значением побуждения адресата-не лица к потенциальному неопредельному действию выражают эмоционально-волевой импульс самого лирического героя и вносят модально-экспрессивный оттенок ‘сильное творческое напряжение’ (ср.: **Расту себе пышные брызги и фижмы, / Вбирай облака и овраги...** («Что почек, что клейких заплывших огарков...»). Посредством этих глагольных форм передается сильное, непреодолимое желание лирического я включиться в творческий процесс. А обращения в сочетании с формами императива и глагольными формами будущего несовершенного придают поэтическому тексту форму клятвы о неизменном служении искусству, обета, присяги, которую дает поэт творчеству, себе, людям (Ср.: **Поэзия! Греческой губкой в присосках / Будь ты, и меж зелени клейкой / Тебя б положил я на мокрую доску / Зеленой садовой скамейки...** («Что почек, что клейких заплывших огарков...»); **Поэзия, я буду клясться / Тобой...; Поэзия, когда под краном / Пустой, как цинк ведра, трюизм, / То и тогда струя сохранна, / Тетрадь подставлена, – струись!** («Поэзия») и др.).

В стихотворении «Определение поэзии» повторяющееся указательное местоимение *это* полностью замещает имя предмета и «выполняет универсальное назначение: связывает заглавие стихотворения (название предмета речи – тему) и текст (который предстает как развернутая рема)» [12, с. 34]. Это слово в функции повторяющегося субъекта в составе однотипных синтаксических конструкций с именными предикатами становится образным фокусом, вмещающим все свойства, которыми автор наделил поэзию: *Это – круто налившийся свист, / Это – целканье сдавленных льдинок, / Это – ночь, леденящая лист, / Это – двух соловьев поединок. // Это – сладкий заглохший горюх, / Это – слезы вселенной в лопатках, / Это – с пультов и с флейт – Figaro / Низвергается градом на грядку.* Через структуру синтаксических конструкций он отождеств-

ляет поэзию и природу, как две родственные творческие стихии, у которых один Творец. А синтаксический параллелизм способствует «повышенной внутренней семантической связанности» [12, с. 35] всего стихотворного текста.

Поскольку роль поэта Б. Пастернак видел «в его самоустранении» (Е. Пастернак) [13], будь то в обыденной жизни или в творчестве, во многих поэтических текстах, посвященных теме определения роли поэта и поэзии, теме творчества, лирический субъект также представлен имплицитно или только обозначен («Косых картин, летящих ливня...», «Сестра моя – жизнь и сегодня в разливе...», «Любимая – жуть! Когда любит поэт...», «Быть знаменитым некрасиво...», «Ночь» и др.). Так, в стихотворении «Сестра моя – жизнь и сегодня в разливе», первый стих которого стал названием самой знаменитой книги Б. Пастернака, темой является извечный конфликт двух противоположных мироощущений, двух абсолютно разных точек зрения на мир – человека искусства, или поэта, и «людей в брелоках» – «не обязательно узко – обывателей, мещан» [8, с. 81], но людей со здравым смыслом, с трезвым взглядом на жизнь, которым «смешон «резон» поэта, непрактичный, беспредметный: ведь в основе этого «резона» «всего лишь» восхищение миром, разливом жизни» [8, с. 81].

ЛФСП «я» в этом поэтическом тексте эксплицировано только притяжательными местоимениями *моя* и *твой* (*сестра моя – жизнь, бесспорно смешон твой резон*) и формой дательного объекта действия (*И солнце, садясь, соболезнает мне*). Центральный компонент ФСП персональности местоимение *я* в синтаксической позиции «первого ранга» – позиции подлежащего – здесь отсутствует. Лирическое *я* уступает место автокоммуникативному *ты*, когда лирический герой пытается посмотреть на себя с позиции своих противников, и обобщенному *ты*, эксплицированному формой презенса 2 лица ед. ч. (*Что в мае, когда поездов расписание, / Камышинской веткой читаешь в купе*). Таким образом, передается родство главного лирического персонажа с сестрой-жизнью, которая для него вмещает и природу, и любовь. Он словно сливается с ней в единое целое, но все-таки пытается взглянуть на себя и глазами человека здравого смысла и как будто соглашается со своими оппонентами: *Бесспорно, бесспорно смешон твой резон*. Таким образом, «центр тяжести перемещается, по ходу стихотворения меняется сама лирическая тема: не поэт и «толпа» (разрыв), а поэт и жизнь (связь)» [8, с. 81].

Имплицитно выражен лирический герой и в написанном Б. Пастернаком под влиянием повестей А. де Сент-Экзюпери стихотворении «Ночь», в котором снова получает развитие тема «поэт и его предназначение». Адресат лирического субъекта, обобщенное *ты* – художник, эксплицирован посредством обращения и с помощью императивных форм, имеющих значение отрицания интенсивного действия. Синтаксическое значение повелительного наклонения – совмещение значений реального действия, происходящего в момент речи, и ирреального действия, желаемого и целиком относящегося к плану будущего: *Не спи, не спи, работай, / Не прерывай труда, / Не спи, борись с дремотой, / Как летчик, как звезда. // Не спи, не спи, художник, / не предавайся сну. / Ты – вечности заложник / У времени в плену*. Такая грамматическая организация реплики-стимула неполного поэтического диалога не только выражает крайне напряженное эмоциональное состояние лирического *я*, но и придает всему тексту форму духовного заветания, адресованного современникам и будущим поколениям. Так «момент обращенности речи – сам по себе формальный, внешний, почти технический – становится фактором, определяющим смысл и даже ценность поэтического произведения» [14, с. 95].

Образ художника, человека-творца в этом поэтическом тексте создается посредством сравнения и антитезы. Художник для автора – голос вечности, он должен идти к истине и нести людям ее свет. Он – необходимое связующее звено между миром духовного и миром материального, которые противопоставляются: *В пространствах беспредельных / Горят материки. / В подвалах и котельных / Не спят истопники. //*

В Париже из-под крыши / Венера или Марс / Глядят, какой в афише / Объявлен новый фарс. Именно поэтому художник, «как летчик, как звезда», над миром, но в то же время и в мире, за который несет всю ответственность и всю тяжесть которого испытывает на себе – слишком разный масштаб забот у художника и у простого обывателя: *Кому-нибудь не спится / В прекрасном далеке / На крытом черепицей / Старинном чердаке. // Он смотрит на планету, / Как будто небосвод / Относится к предмету / Его ночных забот.*

Одной из особенностей поэтики и христианского мировоззрения Б. Пастернака была «любовь к катастрофе, подспудная тяга к ней, ибо во время катастрофы выходит на поверхность все подлинное и отбрасывается мнимое» [2, с. 155]. В системе ценностей поэта «катастрофа является избавлением от лицемерия и лжи, возвращением к истине» [2, с. 518]. Именно такое восприятие переломных моментов истории – революции, войн, периода репрессий, такое «понимание катастрофы как тайного, подспудного фона жизни и благодарность за величие переживаемого, за обретаемую на переломе свободу – основа религиозности Пастернака» [2, с. 607]. Жизнь поэт всегда воспринимал как бесценный дар. Поэтому «тема милости, дарения, дара – сквозная у Пастернака» [2, с. 11]: *Жизнь ведь тоже только миг, / Только растворенье / Нас самих во всех других, / Как бы им в даренье...* («Свадьба»). Или: *О Боже, волнения слезы / Мешают мне видеть тебя. // Мне сладко при свете неярком, / Чуть падающем на кровать, / Себя и свой жребий подарком / Бесценным Твоим сознать...* («В больнице»).

С этих позиций в стихотворениях «О, знал бы я, что так бывает...», «Когда я устаю от пустозвонства...», «Анне Ахматовой», «Борису Пильняку», «Во всем мне хочется дойти...», «Нобелевская премия», «Божий мир», «Единственные дни» Б. Пастернак решает как извечный внешний конфликт – между поэтом и обществом, так и неизбежный внутренний конфликт – между я-поэтом и я-простого человека с его повседневными радостями и заботами.

Так, в стихотворении «О, знал бы я, что так бывает...» внутренний конфликт лирического я – между слабостью я-человека и силой духа я-поэта, готового принять любые испытания, между молодостью – духовной незрелостью и старостью – мудростью, итогом жизненного пути, постижением смысла жизни – передается через оппозицию ирреальной/реальной модальности, выраженной глагольными формами условного и изъявительного наклонения. Так, ЛФСП «я» эксплицировано личным местоимением я, но только в сочетании с глаголами в форме сослагательного делиберативного наклонения (сослагательного размышления) и имперфектом со значением неопределенного действия в прошлом, свидетельствующими о том, что молодость лирического героя с ее неопытностью и заблуждениями, сомнениями и духовной незрелостью остались позади: *О, знал бы я, что так бывает, / Когда пускался на дебют, / Что строчки с кровью – убивают, / Нахлынут горлом и убьют! // От шуток с этой подоплекой / Я б отказался наотрез. / Начало было так далеко, / Так робок первый интерес.*

Во второй части текста происходит смена активных субъектов: лирическое я в роли подлежащего уступает место искусству, которое «на сцену шлет раба» – поэта вообще и лирического героя в частности, а также судьбе, старости, мудрости в конце жизненного пути, духовной зрелости – всем тем составляющим человеческого духа, его высшего я, которые ведут человека и заставляют его подниматься над своими сомнениями и слабостями: *Но старость – это Рим, который / Взамен турусов и колес / Не читки требует с актера, / А полной гибели всерьез. // Когда строку диктует чувство, / Оно на сцену шлет раба, / И тут кончается искусство, / И дышат почва и судьба.* Таким образом, через лексический пассив выражается неизменное творческое кредо автора: предназначение поэта – не искажая голоса высшего начала, быть его выразителем. Формы настоящего времени со значением длительного действия выражают таксисные отношения одновременности и не только передают внутреннюю умиротво-

ренность лирического героя, его готовность принять все испытания, но и указывают на вечное единство, на неразрывную связь жизни и искусства, которые во все времена требуют от человека полной отдачи, нравственного выбора и «гибели всерьез».

Полифункционален здесь и противительный союз *но*: он определяет границу не только между прошлым и настоящим лирического героя, но и указывает на перемены его внутреннего состояния, становится знаком изменения его жизненной позиции.

То же чувство усталости, те же прощальные мотивы, связанные с фактами биографии самого Б. Пастернака: и с драматической двойственной ситуацией в личной жизни поэта, и с тем творческим кризисом, который он переживал зимой 1931/1932 года, – прослеживаются также в стихотворении «Когда я устаю от пустозвонства»: *Когда я устаю от пустозвонства / Во все века вертевшихся льстецов, / Мне хочется, как сон при свете солнца, / Припомнить жизнь и ей взглянуть в лицо; Когда ж от смерти не спасет таблетка, / То тем свободней время поспешит / В ту даль, куда вторая пятилетка / Протягивает тезисы души.* Интегративные отношения устанавливаются с предыдущим поэтическим текстом через повтор однотипных синтаксических структур (*Когда я устаю от пустозвонства... – Когда ж от смерти не спасет таблетка...*) и лексем одного тематического ряда, организующих на уровне текста ассоциативное поле «конец – итог – смерть»: *строчки с кровью – убивают, нахлынут горлом и убьют, требует полной гибели всерьез, кончается искусство* («О, знал бы я, что так бывает...») – *от смерти, не спасет таблетка, не убивайтесь, не тужите, всей слабостью клянусь остаться в вас* («Когда я устаю от пустозвонства...»). Но в этом стихотворении тема приобретает новый объем: конфликт переходит уже в область отношений поэта и общества – той социальной среды, где жизнь лишь *сон при свете солнца*, где главенствует *новый человек*, который *телегою проекта / Нас переехал*, где царит атмосфера *пустозвонства / Во все века вертевшихся льстецов*, которой поэт чужд, или «экстерриториален» (В. Альфонсов).

Внутреннее состояние лирического героя, для которого значима только жизнь *со вкусом больших начал*, передается через его пассивную роль в современном обществе, что выражается грамматически при помощи демипассивной синтаксической конструкции – безличного предложения со значением ‘лицо, испытывающее стихийное психическое состояние’ (*Мне хочется, как сон при свете солнца, / Припомнить жизнь и ей взглянуть в лицо*), посредством трехчленной пассивной конструкции, где личное местоимение *мы* употреблено в косвенном падеже (*нас*) в качестве прямого объекта действия и только в составе полупредикативного члена предложения (*сильными обещано изжить / Последних язв, одолевавших нас*); а также лексически через семантику глагольных форм, организующих ЛФСП «я»: *я устаю, я их не выбирал, я не жаждал*, передающих действие, направленное к его завершению или отрицанию.

Самоустранение лирического субъекта передается через систему личных местоимений. Во второй части текста лирическое *я* сначала переходит в обобщенное *мы*, а затем и вовсе проявляется только в глагольной форме 1-го лица. А формы императива с отрицанием, выражающие побуждение к абсолютному неосуществлению действия, к его запрету, в сочетании с категоричной семантикой презенса *клянусь* (*Тогда не убивайтесь, не тужите, / Всей слабостью клянусь остаться в вас*) придают стихотворению форму завещания или прощания поэта.

В стихотворении «Во всем мне хочется дойти...» из книги «Когда разгуляется» творческое кредо лирического героя, за которым скрывается образ автора, эксплицировано смысловой доминантой поэтического текста: *Во всем мне хочется дойти / До самой сути.* Искусство, поиск истины и служение ей, устремление к познанию жизни, природы, мира, любовь – вот жизненные и творческие ориентиры поэта, цель его творческого познания.

Основными грамматическими средствами создания картины мира – «живого чуда» – становятся однородные структуры (*Так некогда Шопен вложил / Живое чудо / Фольварков, парков, роц, могил / В свои этюды; В стихи б я внес дыханье роз, / Дыханье мяты, / Луга, осоку, сенокос, / Грозы раскаты; О, если бы я только мог / Хотя отчасти, / Я написал бы восемь строк / О свойствах страсти. // О беззаконьях, о грехах, / Бегах, погонях, / Нечаянностях впопыхах, / Локтях, ладонях*), а также парцелляция, выполняющая особую экспрессивную функцию.

Разделение сложного предложения на определенные отрезки повышает их коммуникативную значимость, поскольку каждый отрезок, логически и формально выделяясь, приобретает свой собственный смысл, и в структуре целой парцеллированной конструкции претерпевает постепенное приращение смысла. В результате небольшой по объему поэтический текст отражает всю сферу жизненных и творческих интересов лирического я, поэта, или самого автора: *Во всем мне хочется дойти / До самой сути. / В работе, в поисках пути, / В сердечной смуте. // До сущности протекших дней, / До их причины, / До оснований, до корней, / До сердцевины.*

ЛФСП «я» эксплицировано личным местоимением 1-го лица, но либо в форме Д. п. в составе демипассивной синтаксической конструкции (*Во всем мне хочется дойти / До самой сути*), либо в сочетании с глаголами в форме условного наклонения (*в стихи б я внес дыханье роз; я написал бы восемь строк; я вывел бы ее закон...; я б разбивал стихи, как сад*). Сослагательное делиберативное передает устремления и сомнения лирического героя в своих творческих способностях. Такая позиция художника всегда была неотъемлемым условием его роста, его движения к совершенству, к вершине мастерства: *Достигнутого торжества / Игра и мука – / Натянутая тетива / Тугого лука.*

Таким образом, функционально-семантическая категория залоговости является доминантной текстоорганизующей категорией в стихотворениях Б. Пастернака, посвященных теме творчества. В создании поэтики пассива как формы выражения творческого кредо поэта и его «истинно христианской концепции искусства» (Д. Быков), согласно которой поэзия только губка, а поэт – орудие Творца, в идиостиле Б. Пастернака участвуют следующие грамматические средства: 1) преобладающие формы аналитического причастного пассива, составляющие морфологическое ядро ФСП активности/пассивности и способствующие выражению авторских представлений о «страдательной сущности искусства» (Б. Пастернак); 2) неканонические средства выражения пассивности: безличные предложения и инфинитивы, претерпевающие расширение грамматического значения. Инфинитивы передают безотносительную к лицу стихийность творчества. Художественное пространство поэтического текста способствует расширению грамматического значения этой формы и совмещению в ней различных стилистических функций. С одной стороны, инфинитив выражает внутреннее побуждение к действию, с другой – передает динамику как эмоционального состояния лирического субъекта без его актуализации, так и поэтического процесса, т.е. является внешней формой выражения стихийного творческого вдохновения, выступая средством выражения категории модальности. Взаимодействие различных видовых форм инфинитива передает взволнованное эмоциональное состояние лирического героя и отражает динамику творческого процесса. Инфинитивы разного способа глагольного действия (эволютивного; неограниченно-повторяющегося) становятся средством выражения многообразия и особенностей разных видов искусства. А высокая концентрация в одном стихотворении инфинитивов в предложениях без синтаксически выраженного носителя действия усиливает значение «процесс или состояние «в чистом виде», вне его связи с субъектом» и становится средством выражения отношения лирического героя к миру – открытого, жертвенного, лишённого эгоцентризма.

Особыми грамматическими средствами создания поэтики пассива в поэтических текстах Б. Пастернака являются:

1) оппозиция ирреальной/реальной модальности, представленная формами имперфектного индикатива со значением неопределенного действия в прошлом и глагольными формами сослагательного делиберативного, передающая устремления лирического я, его неуверенность в себе, его сомнения в своих творческих возможностях, а организация ЛФСП «я – поэт» в некоторых поэтических текстах исключительно в сослагательном делиберативном становится маркером сознательной пассивной функции лирического героя в творческом процессе, его роли второго плана;

2) способ выражения лирического субъекта, когда ЛФСП «я» либо представлено имплицитно, либо только намечено; лирический герой выступает главным образом в роли лица претерпевающего либо вообще скрыт автором за семантикой местоимений *ты, он, мы*. Активным же субъектом в данных стихотворениях являются поэзия либо «неназванный некто», но не главный лирический персонаж.

Функциональный анализ грамматико-стилистической системы языковых средств, участвующих в решении коммуникативных задач автора, позволяет проследить взаимодействие разноуровневых языковых средств в создании художественных образов и установить их роль в тексто- и смыслообразовании художественного текста, а также интерпретировать произведения наиболее адекватно замыслу писателя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Теория функциональной грамматики: Персональность. Залоговость / А. В. Бондарко [и др.]. – СПб. : Наука, 1991. – 369 с.
2. Быков, Д. Л. Борис Пастернак / Д. Л. Быков. – М. : Молодая гвардия, 2007. – 893 с.
3. Очерки истории языка русской поэзии XX века. Грамматические категории. Синтаксис текста / М. Л. Гаспаров [и др.]. – М. : Наука, 1993. – 239 с.
4. Пастернак, Б. Л. Об искусстве. «Охранная грамота» и заметки о художественном творчестве / Б. Л. Пастернак. – М. : Искусство, 1990. – 390 с.
5. Жолковский, А. К. Экстатические мотивы Пастернака в свете его личной мифологии (Комплекс Иакова / Актеона / Геракла) / А. К. Жолковский // Блуждающие сны и другие работы / А. К. Жолковский. – М., 1994. – С. 288–295.
6. Пастернак, Е. Б. Борис Пастернак. Материалы для биографии / Е. Б. Пастернак. – М. : Совет. писатель, 1989. – 688 с.
7. Ковтунова, И. И. Принципы неполной определенности и формы его грамматического выражения в поэтическом языке XX века / И. И. Ковтунова // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Грамматические категории. Синтаксис текста / М. Л. Гаспаров [и др.]. – М., 1993. – С. 106–154.
8. Альфонсов, В. Н. Поэзия Бориса Пастернака / В. Н. Альфонсов. – Л. : Совет. писатель, 1990. – 368 с.
9. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – 7-е изд. – М. : Учпедгиз, 1956. – 511 с.
10. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Совет. энцикл., 1966. – 607 с.
11. Марбург Бориса Пастернака / сост., вступ. ст. и примеч. Е. Л. Кудрявцевой. – М. : Русский путь, 2001. – 244 с.
12. Ковтунова, И. И. Поэтический синтаксис / И. И. Ковтунова. – М. : Наука, 1986. – 206 с.

13. Пастернак, Е. Б. Борис Пастернак. Биография / Е. Б. Пастернак. – М. : Цитадель, 1997. – 728 с.

14. Гин, И. Я. Из «поэзии грамматики» у Мандельштама: проблема обращенности / И. Я. Гин // Проблемы поэтики грамматических категорий / И. Я. Гин. – СПб., 1996. – С. 95–108.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.05.2017

Lyantsevich T.M. Semantic and Stylistic Potential of the Functional-semantic Field of Active and Passive Voice in the Idiostyle of B. Pasternak

The article deals with the stylistic role of lexical and grammatical linguistic means of creating the poetics of passive voice in B. Pasternak's poems devoted to the theme of creativity. The description of the language peculiarities of B. Pasternak's idiostyle is based on the field theory, which makes it possible to trace the interaction of linguistic means of different levels in the creation of artistic images and to establish their role in the formation of text and meaning of an artistic text. Particular attention is paid to the analysis of linguistic means that form the functional-semantic field of active and passive voice in the poetic speech of B. Pasternak.

УДК 81'42

В.И. Плащинская

*магистр филол. наук, аспирант каф. английского языка и речевой коммуникации
Белорусского государственного университета
e-mail: barbara.sokolova@gmail.com*

**КАТЕГОРИЯ «ВОВЛЕЧЕННОСТЬ» В АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ:
РЕЧЕВОЙ АСПЕКТ**

В статье рассматривается категория «вовлеченность» в ее реализации в академическом дискурсе на примере раздела «Чем дипломная работа может пригодиться после университета» учебника Умберто Эко «Как написать дипломную работу». В анализируемом материале реконструируется специфика репрезентации категории «вовлеченность» с опорой на актуализацию и маркеры категории «деятельность», в результате чего построена модель вовлеченности субъект-предметной и субъект-субъектной структуры.

На современном этапе развития лингвистическая наука претерпевает изменения, и некоторые из них связаны с расширением исследовательского поля. Лингвистика дискурса как самостоятельное направление в языкознании рассматривает «текст как неделимое речевое и социальное явление и деятельность, принимая это единство в качестве своего исследовательского объекта» [1, с. 5]. При таком понимании термина «дискурс» мы исходили из авторской методики И.Ф. Ухвановой «Каузально-генетическая перспектива», определяющей дискурс как: 1) совокупность высказываний, организующих тот или иной вид деятельности; 2) речевую деятельность и результат этой деятельности. Деятельность при этом для нас это категория, составляющая дискурс, которая представляет собой набор деятельностных характеристик идентифицируемых субъектов взаимодействия. Так, исследовательская программа выстроилась на основе анализа трудов представителей качественной методологической парадигмы: Е.В. Савич, И.Ф. Ухвановой, Т. ван Дейка [1–3], Е.С. Кубряковой. В этой связи языковая категория «вовлеченность» (рассматриваемая автором в рамках научной школы Д.Г. Богусевича) с учетом социального контекста ранее не изучалась, что вызвало исследовательский интерес и отразилось в настоящем пилотном анализе. Новизна работы связана с тем, что формальным признаком высказываний в речи вообще является наличие в их составе словесных единиц, обозначающих активность партнера по диалогическому взаимодействию. Но особенность таких высказываний не сводится только к формальным показателям. Мы полагаем, что им принадлежит значительная роль в организации диалога, прежде всего, в регулировании взаимоотношений между партнерами коммуникации, в организации самой вербальной диалоговой интеракции как системы. При этом основным ядром (семой, сегментом) активности является деятельность человека. В этой связи проводится анализ категории «вовлеченность» через ее актуализацию категорией «деятельность», т.к. понятие активности, отражающее содержание категории «вовлеченность», синонимично понятию деятельности, а значит, категория «вовлеченность» синонимична в какой-то степени категории деятельности.

Так, в основе проведенного исследования лежит гипотеза о том, что категория «деятельность» представляется нам операциональной (рабочей) категорией для формирования и актуализации исследуемой категории «вовлеченность». В связи с этим была построена абдуктивная модель нашего исследования:

Научный руководитель – Д.Г. Богусевич, доктор филологических наук, профессор кафедры истории и грамматики английского языка Минского государственного лингвистического университета

«Субъект/коммуникант – Другой в интеракции (вовлечение как самововлеченность или вовлекаемость кем-то) – Деятельность»,

где под «субъектом» понимается автор раздела (У. Эко), под «другим в интеракции» – студент, под «деятельностью» – процесс или результат (обретение опыта, получения знаний, др.). При этом в дальнейшем анализироваться будет именно «вовлечение», а не «вовлеченность», так как исследуемая категория указывает отношение исполнителя к деятельности, в которой он участвует, то есть происходит процесс вовлечения. Вовлекаясь в одну деятельность, коммуникант может получать мотивацию для другого вида деятельности. Данная гипотеза и модель и послужили для данного исследования идейным контекстом, который был впоследствии верифицирован на конкретном языковом, речевом и дискурсном материале.

Цель проведения такого анализа состояла в реконструкции категории «вовлеченность» с опорой на операциональную категорию «*деятельность*» для понимания специфики функционирования академического типа дискурса. Материалом послужил целостный коммуникативный продукт, подчиненный одной теме, с учетом актуализации в нем ситуации общения. Выбор такого материала исследования не случаен: учебное пособие заведомо несет в себе цель вовлечь читателя в ситуацию общения, создаваемую автором пособия. Выбранный для анализа параграф занимает две страницы учебного пособия [4, с. 15–16], состоит из 560 слов. В названии указана цель вовлечения: «Чем дипломная работа может пригодиться после университета».

Результат анализа представлен в виде таблицы с четырьмя фокусами внимания.

- Первый фокус внимания – *примеры, репрезентирующие вовлеченность как действие субъекта по отношению к другим субъектам*. В представленной выборке примеры актуализируют субъекта деятельности – самого автора или других субъектов (актуализация категории «интерсубъектность»), в том числе и студентов-дипломников. Называемая автором и приписываемая реальным субъектам (себе и другим) деятельность имплицитно переносится на деятельность студента, пишущего диплом, и тем самым упрощает задачу студента, к тому же мотивирует его действия.

- Второй фокус внимания – *реконструируемая из примера модель* и первичный комментарий к ней: специфика наполнения каждого элемента модели; в частности, модель включает в структуру вовлеченности три элемента: **С** (субъект), **Д** (деятельность) и **Р** (результат).

- Третий фокус внимания – *интерпретация*, качественный комментарий реализации модели.

- Четвертый фокус внимания – *оценка* актуализируемой деятельности для реализации вовлеченности студента в написание дипломной работы.

Представленная ниже таблица разделена на 4 колонки. В первой содержатся примеры, где автор репрезентирует свою деятельность как прецедентную, объясняя значимость такой деятельности для студентов (их успешного написания научной работы, будь то статья или диссертация) и тем самым косвенно подталкивая студента к следованию примеру. Во второй колонке даются примеры той деятельности, в которую студент уже вовлечен: деятельность называется и адресуется студенту непосредственно (прямое вовлечение). Причем далее есть некоторое разделение деятельности на виды: та деятельность, которая значима и уже выполняется студентом (научно-исследовательская, написание диплома), и та, которая будет значимой, даже когда студент выберет для себя иной тип деятельности, не связанный с академической. В третьей колонке дан комментарий по выбранным примерам; в четвертой колонке дается оценка маркера деятельности для реализации вовлеченности студента в написание дипломной работы.

Текст сопровождается его анализом, визуализированным с помощью структурной модели вовлеченности, даны характеристики вовлеченности и, главное, продемонстрирована целостность всех компонентов структуры вовлеченности благодаря актуализации мотивационной стороны деятельности.

Таблица. – Категория «вовлеченность» в контексте актуализации категории «деятельность»: intersubъектный опыт (автора, студентов и других исследователей), приобретаемый в процессе научно-исследовательской деятельности

Примеры, актуализирующие деятельность автора, которая имплицитно переносится на деятельность студента, пишущего диплом	Структура модели с комментарием, где С – субъект, Д – деятельность, Р – результат	Качественный комментарий	Оценка маркера деятельности для реализации вовлеченности студента в написание дипломной работы
<p>Есть два способа сделать так, чтоб диплом был полезен и после защиты. Во-первых, конечно, <i>избрать</i> такую тему, которая впоследствии перейдет в более обширное исследование, на много лет вперед, при наличии желания и способностей. Но даже и не научному работнику, а, скажем, <i>директору турагентства</i> <i>сгодится</i> опыт работы над дипломом «От первого к окончательному варианту “Обрученных” Мандзони». Ведь для сочинения диплома <i>ему придется</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>четко сформулировать</i> тему; 2) <i>собрать материал</i> по истории вопроса; 3) <i>привести материал</i> в систему; 4) <i>осмыслить</i> собранный материал; 5) <i>придать материалу</i> органичную форму; 6) <i>позаботиться</i>, чтоб читающий, во-первых, понимал, о чем речь, а во-вторых, мог самостоятельно обратиться к цитируемым документам и судить о них. <p>Это значит, что работа над дипломом учит рассудительности и систематичности. Приобретается метод.</p> 	<p>С (автор) – Д (написание первой книги) – Р (выработка приемов работы, обретение знаний)</p> <p>С (директор турфирмы) – Д (написание диплома) – Р (получение опыта)</p> <p>С (директор турфирмы) – Д (формулирование темы, сбор материала, приведение материала в систему, его осмысление, придание формы) – Р (получение опыта)</p>	<p>Для начала необходимо избрать тему</p> <p>Деятельность другого субъекта не менее важна</p> <p>План деятельности</p>	<p>Определяется подход к деятельности</p> <p>Определяется необходимость и важность деятельности, появляется вовлечение</p> <p>Определяется конкретный план деятельности, при выполнении которого обретается опыт</p>

Продолжение таблицы

<p>Человек учится создавать годный для употребления текст. Следовательно, не так важна тема работы, как опыт ее создания. Кто способен основательно подготовить сравнение двух редакций мандзониевского романа, сумеет и правильно организовать базу данных своего туристического агентства. Автор этого руководства опубликовал уже не один десяток книг, и все на разные темы, но именно опыт первой книги дал возможность появиться всем последующим, а первая, кстати, была развернутой публикацией диплома. Могу сказать, что и достоинства, и недостатки моих последующих книг <i>вытекают</i> из того, как <u>была написана</u> та самая первая. С годами <i>вырабатывается</i> набор приёмов, <i>накапливаются</i> знания, но подход к этим новым накопленным знаниям обычно определяется именно тем, каким путем человек в самом начале шел к знаниям, которых еще не имел.</p>	<p>С (автор) – Д (написание первой книги) – Р (выработка приёмов работы, обретение знаний)</p>	<p>Первый опыт деятельности максимально важен: он переносится на последующую деятельность (и достоинства, и недостатки)</p>	<p>Написание книги дается как результат: это первый опыт, влияющий на качество будущей деятельности. Вовлеченность в создание <u>качественного</u> продукта</p>
<p>Написание диплома как тренировка памяти. У кого на склоне лет хорошая память, те держали свою память в порядке с юности. И неважно, чем они ее подпитывали: перечислением первого, второго, запасного составов команд высшей и первой лиги, или стихами Гомера, или династиями японских императоров. Ясно, что приятнее тренировать память на материале, который человеку или интересен, или полезен. Но и запоминание бесполезных вещей является замечательной гимнастикой.</p>	<p>С (автор) – Д (подбор темы) – Р (получение интереса в процессе написания)</p> <p>С (автор) – Д (подбор методов обработки, отражение результатов исследования) – Р (получение опыта)</p>	<p>Деятельность как интерес</p> <p>Деятельность как подбор методов и обработка результатов</p>	<p><u>Качественная</u> вовлеченность</p> <p>Процесс деятельности расширяется</p>

Окончание таблицы

<p>А следовательно: хотя и <i>веселее писать диплом по привлекательной теме</i>, все же тема менее существенна, нежели <i>метод обработки и опыт отражения результатов</i>.</p>			
<p>Если <i>браться</i> за дело с умом, ни одна тема не выглядит глупо. При правильном отношении <i>можно выжать</i> полезные выводы даже из чего-то предельно далекого или второстепенного.</p> <p>Маркс <i>писал</i> диплом не по политэкономии, а по двум греческим философам: Эпикуру и Демокри-ту. И это не случайный ка-зус. Весьма ве-роятно, что Маркс <i>поставил</i> и <i>решил</i> проблемы истории и эконо-мики с такой теоретической глубиной именно потому, что как следует освоился со своими философами. На-смотревшись на выпускни-ков, которые сперва <i>защи-щали</i> дипломы по Марксу, а потом <i>пошли работать</i> в капиталистические концер-ны, трудно согласиться с расхожим мнением, что выбор темы так уж сильно <i>определяет</i> жизнь.</p>	<p>С (каждый, кто пишет дип-лом) – Д (выбор темы не ограничивает выводов, их актуальности) – Р (на-правлена на будущую де-ятельность студента; зави-сит не от темы, а от глуби-ны проработки конкрет-ной информации)</p> <p>С (Маркс) – Д (выбранная тема исследования конк-ретна, не вышла в более широкое пространство, об-рела иную значимость) – Р (зависит не от темы, а от глубины, проработки конкретной информации, открывающей работу к но-вому, актуальному знанию)</p> <p>С (выпускники универси-тета) – Д (выбор темы) – Р (зависит не от темы, а от глубины, проработки конкретной информации)</p> <p>С (автор) – Д (опыт срав-нения научных работ сту-дентов и будущей дея-тельности выпускников) – Р (тема диплома не огра-ничивает диапазона буду-щей деятельности)</p>	<p>Тема диплом-ной работы, на выбор кото-рой студенты тратят много времени, не столь прин-ципиальна, как им может казаться</p>	<p>Выбор темы не определяет качества про-дукта; <u>качество</u> зависит от серь-езной прора-ботки материа-ла, на основа-нии чего дела-ются выводы; работа с выво-дами актуаль-на, она опреде-ляет глубину исследования, расширяя диа-пазон картины мира, открыва-емый студен-том-исследова-телем (картину мира, которую он порождает в своем иссле-довании)</p>

В процессе реконструкции категории «вовлеченность» с опорой на операцио-нальную категорию «деятельность» в какой-то степени иерархически значимыми ста-новятся две в определенном смысле выводные категории: «качество» и «интерсубъект-ность». Речь идет не только о качестве деятельности (качестве проводимого исследова-ния) и качестве продукта деятельности (диссертации), но также и о качестве получае-мого опыта (приобретаемых знания и формируемых навыках), а значит, и о качестве выводов, которые должен учиться формулировать и формулирует исследователь.

Соответственно, *деятельность* сама по себе не имеет смысла, если в ней не при-сутствует *качество*, а качественная деятельность является результатом вовлечения. Иными словами, можно сказать, что У. Эко определяет цель работы студентов в кон-тексте научного исследования как расширение их возможностей, а значит, и как их по-иск себя, своего профессионального становления, каким бы ни было их будущее.

Не меньшую значимость несет в себе категория «интерсубъектность». Оценка качественной работы другого идет вместе с оценкой качества своего труда. Автор пособия использует прецедентные имена (К. Маркс) в контексте такой деятельности в процессе написания диплома, как выбор темы. Не тема важна, а то, как глубоко студент в нее входит и как может связать выбранную тему с тем, что происходит вокруг него, насколько видит ее актуальность для общества, насколько поворачивает свою тему в пространство ее значимости для науки.

Вовлечение, по сути, является одной из характеристик деятельности. Иными словами, категория «вовлеченность» отражается в описании того, как участники коммуникации относятся к деятельности, другим участникам и так далее. Поэтому появляются в лингвистической науке структуры, указывающие на степень вовлеченности в некую деятельность.

На примере данного исследования мы показали, как языковая категория «вовлеченность» может выйти за пределы языкового исследовательского поля, отражая при этом одну из тенденций современной лингвистической науки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Савич, Е. В. Медийный дискурс лоббирования. Опыт анализа / Е. В. Савич. – Минск : БГУ, 2012. – 139 с.
2. Ухванова, И. Ф. План содержания текста: от анализа к синтезу, от структуры к системе / И. Ф. Ухванова // Филос. и социол. мысль. – 1993. – № 3.
3. Дейк ван, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
4. Эко, У. Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки : учеб.-метод. пособие / У. Эко ; пер. с ит. Е. Костюкович. – М. : Университет, 2003. – 244 с.
5. Супрун, А. Е. Лекции по теории речевой деятельности / А. Е. Супрун. – Минск : Белорус. фонд Сороса, 1996. – 287 с.
6. Степанов, Ю. С. Метод / Ю. С. Степанов // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Совет. энцикл., 1990. – С. 298–299.
7. Ek van, J. A. Objectives for foreign language learning : in 2 vol. / J. A. van Ek. – Strasbourg : Council for Europe Press, 1993. – Vol. 1. – 87 p.
8. Huntington, S. P. The clash of civilizations / S. P. Huntington. – New York, 1993. – 230 p.
9. Uhvanova, I. Civilization as a Sign: New Perspectives in Civilization Studies / I. Uhvanova, L. Ilyushyna // Respectus Philologicus. Vilniaus universiteto Kauno humanitarinis fakultetas. – 2006. – № 10 (15). – P. 10–24.
10. Charaudeau, P. Dictionnaire d'Analyse du Discours / P. Charaudeau, D. Maingueneau. – Seuil, 2002. – 661 p.
11. Кожарина, Т. В. Топонимическая лексика французского языка в семантико-прагматическом аспекте : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. В. Кожарина. – Минск, 2013. – 25 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.02.2017

Plashchynskaya V.I. The Category of «Involvement» in Academic Type of Discourse: the Aspect of Speech

The article deals with the category of «involvement» in its implementation in the academic type of discourse on the example of the section from the textbook Umberto Eco «How to write a thesis». Section title is «How the thesis can be useful after university». In the process of material analysis the aim was to reconstruct the specifics of representing the category of «involvement» on the basis of actualization and markers of the category «activity», in the result the involvement models of subject-object and subject-subject structure have been built. The results of the analysis and modeling help us to see how the author's desire is diverse in his to involve a reader is diverse in its realization.

УДК 811.161.3

Я.Р. Самуйлік

канд. філал. навук, дац. каф. беларускай і рускай моў
Брэсцкага дзяржаўнага тэхнічнага ўніверсітэта
e-mail: yroslav551@rambler.ru

ЦЭНТРАЛЬНАЦЕЛЯХАНСКАЯ ПАДГРУПА ПАЎНОЧНАБРЭСЦКІХ ГАВОРАК: ЛІНГВАГЕАГРАФІЧНЫ АСПЕКТ

У артыкуле на матэрыялах «Атласа гаворак Выганаўскага Палесся» разглядаюцца найбольш тыповыя фанетычныя, марфалагічныя і лексічныя асаблівасці і спецыфічныя рысы цэнтральнацеляханскай падгрупы паўночнабрэсцкіх гаворак, якая пашырана на асноўнай (цэнтральнай) частцы даследаванага рэгіёна. Выганаўскае Палессе – рэгіён у міжрэччы Ясельды (левы прыток Прыпяці) і Шчары (левы прыток Нёмана). Адміністрацыйна гэта паўднёвая частка Івацэвіцкага раёна (Целяханічына) і сумежныя тэрыторыі Пінскага і Ганцавіцкага раёнаў. Геаграфічна і гістарычна дадзены рэгіён займае своеасаблівае прамежкавае становішча паміж тыповым Заходнім Палессем і Панямоннем, а ў этнаграфічным аспекце з’яўляецца месцам сутыкнення чатырох буйных гісторыка-этнаграфічных рэгіёнаў Беларусі: Паўночна-Заходняга, або Панямоння, Цэнтральнай Беларусі, Усходняга Палесся і Заходняга Палесся. У лінгвістычным плане тэрыторыя Выганаўскага Палесся – пераходная зона паміж гаворкамі Панямоння і Заходняга Палесся.

Цэнтральнацеляханская падгрупа паўночнабрэсцкіх гаворак упершыню была вылучана намі ў «Атласе гаворак Выганаўскага Палесся» (2013) [1, карта № II]. Яна суадносіцца з паўночнапалескім дыялектным тыпам [2; 3].

У агульнай колькасці для «Атласа гаворак Выганаўскага Палесся» былі абследаваны гаворкі 34 населеных пунктаў: у Івацэвіцкім – 23, Пінскім – 4, Драгічынскім – 2, у Ганцавіцкім, Кобрынскім, Столінскім, Клецкім і Жыткавіцкім раёнах – па адным населеным пункце. Аўтарам асабіста сабраны дыялектны матэрыял у 26 вёсках і гарадскім пасёлку (мястэчку) Целяханы. Шэсць населеных пунктаў па нашай просьбе абследавалі навуковыя супрацоўнікі НАН Беларусі (Ф.Д. Клімчук, П.А. Міхайлаў, Т.В. Кузьмянкова, В.Л. Вярэніч, М.А. Саскевіч), адзін – выкладчык Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта М.М. Аляхновіч. Сетка атласа складаецца дзвюх частак: асноўнай (26 населеных пунктаў) і дадатковай (8 населеных пунктаў). Апытванне праводзілася па спецыяльна распрацаванай праграме пад назвай «Як у вас гавораць?», што ўключала 117 пытанняў, з іх 38 – па фанетыцы, 33 – па марфалогіі і 46 – па лексіцы. Як правіла, апытваліся інфарматары ад 40 да 90 гадоў, якія з’яўляліся карэннымі жыхарамі (аўтахтонамі) канкрэтнага населенага пункта.

У «Атласе гаворак Выганаўскага Палесся» ўсяго 253 карты, у тым ліку ўступныя – 12 (агульныя – 4, гістарычныя – 8), лінгвістычныя – 241. На ўступных картах пададзена сучаснае адміністрацыйнае дзяленне гэтай тэрыторыі (№ I), карта сучаснага дыялектнага члянэння гаворак рэгіёна (№ II), карта этнаграфічных рэгіёнаў (№ III; па В.С. Цітову); пашырэнне лясных і балотных масіваў у сярэдзіне XX ст. (№ IV), гістарычныя карты (№ V–XII). Лінгвістычныя карты прысвечаны фанетыцы (56 карт, з іх 24 – вакалізму і 32 – кансанантызму), марфалогіі (33 карты), лексіцы (53 карты), ізагласам (99 карт).

Выганаўскае Палессе – рэгіён, што знаходзіцца ў зоне міждыялектных кантактаў і ўзаемаўплываў гаворак Брэсцка-Пінскага Палесся і Панямоння, паміж рэкамі Ясельдай (прыток Прыпяці) і Шчарай (прыток Нёмана).

Адміністрацыйна гэта паўднёвая частка Івацэвіцкага раёна (Целяханшчына) і сумежныя тэрыторыі Ганцавіцкага і Пінскага раёнаў.

У значнай колькасці навуковых прац Выганаўскае Палессе паказваецца як частка сумежжа паміж буйнымі дыялектнымі адзінкамі – гродзенска-баранавіцкай (панямонскай) і заходнепалескай (брэсцка-пінскай, загародскай) групамі гаворак. Па тэрыторыі рэгіёна праходзіць значная колькасць ізаглас. Сярод іх пераважаюць ізагласы паўночнага і паўднёвага напрамкаў. Яны аддзяляюць гаворкі Панямоння ад гаворак Заходняга Палесся. Праходзяць гэтыя ізагласы ў розных месцах, пачынаючы ад паўночных межаў Выганаўскага Палесся да яго паўднёвых ускраін. Названы рэгіён – гэта пераходная зона паміж гаворкамі Панямоння і Заходняга Палесся [4, с. 402; 5–10; 11, с. 115]. Акрамя таго, многія даследчыкі праводзяць паміж арэаламі дадзеных гаворак старажытную балта-славянскую этнічную мяжу, якая, верагодна, праходзіла ў міжрэччы Ясельды і Шчыры. У этнаграфічным аспекце гэтая тэрыторыя з’яўляецца месцам сутыкнення чатырох буйных гісторыка-этнаграфічных рэгіёнаў Беларусі: Паўночна-Заходняга, або Панямоння, Цэнтральнай Беларусі, Усходняга Палесся і Заходняга Палесся.

І як мяркуюць некаторыя даследчыкі, дадзены рэгіён асаблівай цікавасці не ўяўляе. Тут проста суіснуюць моўныя асаблівасці, характэрныя як гродзенска-баранавіцкім, так і заходнепалескім гаворкам. Пытанні дыялектнай сітуацыі на тэрыторыі Выганаўскага Палесся даследаваліся мала. Так, Н.Т. Вайтовіч выдзеліла паўночнабрэсцкія гаворкі, у склад якіх уключана і асноўная частка гаворак гэтага рэгіёна [12, с. 81–82, 107–108, 113, 189; 13, с. 7–8, 38–39; 14, с. 202–203; 15, с. 87–90, 131]. Ф.Д. Клімчук удакладніў межы паўночнабрэсцкіх гаворак, адзначыў некаторыя адметнасці, якія іх дыферэнцыруюць, а таксама на падставе фанетычных рыс вылучыў больш дробныя адзінкі – паўднёвацеляханскія і валішчанска-аброўскія гаворкі. Далей на поўдзень, паводле групойкі даследчыка, размешчаны чатыры досыць адрозныя структурныя разнавіднасці заходнепалескіх, або загародскіх, гаворак – сярэдне-, паўночна-, паўднёвазагародскія і тараканскія гаворкі [13; 14, с. 204–214; 16]. Таму для больш дакладнага вызначэння структуры мясцовых гаворак і характару моўных працэсаў было вырашана даследаваць названы рэгіён лінгвагеаграфічным метадам; пры гэтым аб’ектам вывучэння сталі гаворкі ўсіх населеных пунктаў.

Паводле праведзеных даследаванняў, у гаворках Выганаўскага Палесся назіраюцца значныя адрозненні на ўзроўні фанетыкі, марфалогіі і лексікі. Таму яны падзяляюцца шматлікімі ізагласамі, якія аб’яднаны ў пучкі. Апошнія ў сваю чаргу на тэрыторыі рэгіёна ўтвараюць чатыры асноўныя групы: *паўночную, паўднёвую, цэнтральную і лакальныя пучкі ізаглас* [1, карты № 139–237].

Заўважым, што пучкі ізаглас паўночнай, паўднёвай і цэнтральнай (лакальныя пучкі ізаглас – толькі часткова) груп паступова пашыраюцца амаль на ўсе гаворкі Выганаўскага Палесся. Таму часта яны аб’ядноўваюць дзве і больш дыялектных адзінак. У той жа час нярэдка два і больш пучкоў ізаглас і іх фрагментаў супадаюць. Дыялектныя адзінкі характарызуюцца агульнасцю на ўсіх узроўнях мовы (фанетыка, марфалогія, лексіка). Таму пучкі ізаглас не заўсёды з’яўляюцца межамі паміж групамі гаворак. Аднак на падставе пучкоў ізаглас і іх фрагментаў такія межы ўстаноўлены. Пры гэтым вельмі дакладна, паколькі ў рэгіёне даследаваны ўсе населеныя пункты. Унутранае адзінства асобных дыялектных адзінак устаноўлена на багатым фактычным матэрыяле, які дае «Атлас гаворак Выганаўскага Палесся» [1].

Такім чынам, паводле праведзеных даследаванняў, на тэрыторыі Выганаўскага Палесся вылучаюцца наступныя дыялектныя тыпы. На паўночным захадзе рэгіёна лакалізуюцца гродзенска-баранавіцкія (панямонскія) гаворкі. На асноўнай (цэнтральнай) частцы яго тэрыторыі пашыраны паўночнабрэсцкія гаворкі, пераважна іх цэнтральнацеляханская падгрупа (унутры яе – усходне- і заходнецеляханская мікрападгрупы), у цэнтры – гаворка мястэчка Целяханы. На паўднёвым захадзе і паўднёвым усходзе ад названых гаворак адзначаны адпаведна паўднёвацеляханскія і валішчанска-аброўскія гавор-

кі, на поўдні рэгіёна – сярэднезагародская гаворка в. Сакалоўка [1, карта № II]. Акрамя дыялектных груп і падгруп, пры члянэнні гаворак пэўнай мовы або рэгіёна выкарыстоўваюцца такія катэгорыі, як дыялектная зона і дыялектная мікразона. У межах Выганаўскага Палесся вылучана цяляханская мікразона, якая ўключае цэнтральнацяляханскую падгрупу паўночнабрэсцкіх гаворак і паўднёвацяляханскую групу гаворак.

Разгледзім больш падрабязна паўночнабрэсцкія гаворкі, якія пашыраны на асноўнай (цэнтральнай) частцы даследаванага рэгіёна. Гэтым гаворкам мы прысвяцілі адзін з нашых артыкулаў: «Цэнтральнацяляханская падгрупа паўночнабрэсцкіх гаворак (на матэрыялах лінгвістычнага атласа «Гаворкі Выганаўскага Палесся»)» [17].

У межах Выганаўскага Палесся да паўночнабрэсцкіх гаворак адносяцца гаворкі вёсак Бабровічы, Вулька Аброўская, Вулька Целяханская, Выганашчы, Вяда, Вялікая Гаць, Горталь, Гутка, Доўгая, Жытлін, Козікі, Краі, Малая Гаць, Раздзялавічы, Святая Воля, Соміна, Тупічычы. Большасць гэтых гаворак належаць да цэнтральнацяляханскай падгрупы (акрамя гаворак вёсак Жытлін і Раздзялавічы) [1, с. 55–56; карта № II].

Паўночнабрэсцкія гаворкі, у тым ліку цэнтральнацяляханская падгрупа, мяжуюць з наступнымі гаворкамі рэгіёна: з гродзенска-баранавіцкімі (на поўначы), паўднёвацяляханскімі (на паўднёвым захадзе), валішчанска-аброўскімі (на паўднёвым захадзе і паўднёвым усходзе) і мікраарэалам гаворкі мястэчка Целяханы (на поўдні) [1, карта № II].

Цэнтральнацяляханская падгрупа паўночнабрэсцкіх гаворак аддзяляецца ад гродзенска-баранавіцкіх, валішчанска-аброўскіх, паўднёвацяляханскіх і гаворкі мястэчка Целяханы значнай колькасцю ізаглас.

Цэнтральнацяляханскай падгрупе гаворак уласцівы наступныя адметнасці: сяміфанемны склад галосных гукаў: [i], [ы], [e]¹, [e]², [a], [o], [y]; захаванне *o ў ненаціскных складах пасля цвёрдых зычных /о к а н н е/ (голова́, дора́га, коро́ва, мо́локо, с'е́но, с'е́но, л'е́то, л'е́то, садо́к, трава́ і інш.); галосны [e] на месцы *o ў новых закрытых складах пад націскам (вёз, в'е́з, нёс, стéл, кéн', к'éн' і інш.); пераважна галосны [ы] на месцы *o ў прыназоўніку пад (ныд); пераважна галосны [e] на месцы націскага *Ѣ (л'е́с, с'е́но, сн'е́г і інш.); пераважна паслянаціскны галосны [o] у слове вёце́р (в'е́ц'ор, в'е́ц'ор); пераважна галосны [e] на месцы *е, *Ѣ ў першым пераднаціскным складзе пасля цвёрдых губных (весна́, беда́, мешо́к і інш.); захаванне *е ў першым пераднаціскным складзе пасля мяккіх пярэдняязычных *д, *т, *з, *с, *н /е к а н н е/ (дз'ен'о́к /дз'о́ен'о́к, д'ен'о́к/, з'емл'а́, с'ело́ і інш.); галосны [e] на месцы *е ў пераднаціскным і паслянаціскным складзе ў лексемах глядзэ́ў, зляка́ўся, зляка́цца, за́яц, па́мяць (гл'едз'е́в /гл'едз'е́ў, гл'едз'о́'е́в, гл'ед'е́в/, зл'ека́вса, зл'ека́цца, зл'ека́ц'іса, за́йец, па́мець', па́мець' /па́мець' /па́мець' /па́мет' /); пераважна захаванне *ы ў націскным і першым пераднаціскным складзе пасля губных зычных (бык, вы, вы́п'і вы́со́ко, вы́сытав /вы́сытаў/, грыбы́, мы, мыш, помы́ю, пы́л і інш.); пераважна захаванне націскага *ы ў словах тыпу сын, ва́лы, ры́ба, ды́м (сын, во́лы, ры́ба); пераважна галосны [y] пасля зычнага [б] у словаформах бы́ў, бы́ла, бы́ло, бы́лі (був/буў, бу́ла, бу́ло, бу́лі); пераважна паралельнае ўжыванне пераднаціскных галосных [e], [i] ў слове ня́ма (н'е́ма, н'і́ма); пераважна захаванне [e] ў лексеме далéка (дал'е́ко); пераднаціскны галосны [e] ў словаформе яйцо́м (йейце́м); пераважна цвёрдыя губныя перад рэфлексамі *е /ва ўсіх пазіцыях/, *Ѣ /у ненаціскных складах/ (весна́, васна́, ме́д, бе́рог, ве́чор, до мен'е́, до ман'е́, пе́ршы, беда́, бада́, мешо́к, машо́к і інш.); мяккія пярэдняязычныя перад рэфлексамі *е (дз'ен'о́к /дз'о́ен'о́к, д'ен'о́к/, з'емл'а́, с'ело́, по́л'е); мяккія губныя і пярэдняязычныя перад рэфлексамі *і

¹ Літара е абазначае галосны гук [э] пасля мяккіх, паўмяккіх і цвёрдых зычных.

² Гук [e] абазначае нелабіялізаваны галосны пярэдняга рада сярэдне-верхняга пад'ёму (закрыты, сярэдні паміж [э] і [i(ы)]), які павышаны ў даследаваных гаворках пасля мяккіх, паўмяккіх і цвёрдых зычных.

(м'іска, роб'іц'і, /роб'іц', роб'іц'і, роб'іт'і/, л'іпа, з'іма, ходз'іц'і, /ходз'іц', ходз'іц'і, ход'іт'і/); мяккія і паўмяккія *д, *т перайшлі пераважна ў палаталізаваныя [дз'], [ц'], зрэдку – у мяккія [дз⁰'], [ц^м']³ (дз'ен', ц'епэр, ц'епэра /ц'епэрака/, ц'еп'эр, ходз'іц'і, ц'іхо, дз'ед, ц'ен'; дз⁰'ен', ц^м'епэр, ходз⁰'іц'і, ц^м'іхо, дз⁰'ед, ц^м'ен'); пераважна цвёрдыя губныя і заднеязычныя перад канчаткам -ей у назоўніках жаночага роду множнага ліку роднага склону (бабэй, головэй, йамэй, дорогэй, стрехэй); пераважна цвёрдыя заднеязычныя перад [e] (дóвгейе, дóвге /дóўгейе/, корóткейе, корóтке, ц'іхейе, ц'іхе /ц^м'іхейе, ц^м'іхе, т'іхейе, т'іхе/); мяккія зычныя перад рэфлексамі націскага *Ѣ (в'эц'ер, л'ес, с'эно, сн'ег, в'эц'ор, л'эс, с'эно, сн'эг і інш.); пераважна цвёрдыя зычныя перад рэфлексамі *о ў новых закрытых складах пад націскам (вэз, вёл, корэвка, нэс, стёл, кэн' і інш.); мяккія заднеязычныя ў гістарычных спалучэннях *гы, *кы, *хы (дóвг'і /дóўг'і/, корóтк'і, ц'іх'і /ц^м'іх'і, т'іх'і/); пераважна ацвярдзенне мяккага *т на канцы дзеясловаў у форме трэцяй асобы адзіночнага і множнага ліку (хóдз'іт, хóдз'ат /хóдз⁰'іт, хóдз⁰'ат, хóд'іт, хóд'ат/); пераважна цвёрды і паўмяккі зычны *р, зрэдку захаванне мяккага *р (град, грех, порáдок порéзав, /порéзаў/, рэчка, корéвка; гр'ад, гр'ех, пор'áдок, пор'эзав, р'эчка, кор'эвка і інш.; гр'ех, пор'áдок, пор'эзав, р'эчка); пераважна цвёрдыя шыпячыя (жар, жыто, на межé /на м'ежé/, шапка і інш.); толькі цвёрды гістарычны мяккі *ц (молодз'іца /молодз⁰'іца, молод'іца/, хлопцы, цацка, цэвка /цэўка/, цен); пераважна падоўжаныя зычныя [л'л'], [н'н'] на месцы спалучэнняў *-лј-, *-нј- у пазіцыі паміж галоснымі (з'эл'л'е, нас'эн'н'е); пераважна захаванне звонкіх зычных у канцавым становішчы і ў сярэдзіне слова перад глухімі (вэз, в'эз, дуб, кáзка, скáзка, загáдка); пераважна губна-губны [w] у пазіцыі пасля галоснага перад зычным і ў канцавым становішчы (п ráwда, дówг'і, куп'іw); пераважна эпентэтычны зычны [н'] перад гістарычным націскным *ѣ пасля ацвярдзелага губнога *м (мн'áсо, мн'áта, помн'áв /помн'áў/, ц'эмн'е /ц^м'эмн'е, т'эмн'е/); пераважна цвёрды зычны [в] у прыметнікавай форме нóвае (нóвейе); пераважна адсутнасць прыстаўных зычных у слове вóсень (óс'ен'); пераважна прыстаўны зычны [з] у лексеме вóстры і словаформе нівóднага (гóстры, гóстр'ы; н'і-гóдного /н'ігóнного/); прыстаўны зычны [з] у лексеме ара́ць (гóraц'і /гóraц'і, гора́т'і/); адсутнасць прыстаўных зычных у слове ану́ча (ону́ча); пераважна паралельнае ўжыванне лексем шчо, шо [што]; пераважна ўжыванне злучніка і часціцы чы [ці]; пераважна ўжыванне словаформы оўэ́с [авэ́с]; пераважна ўжыванне словаформ хл'эw, хл'ew [хлеў]; пераважна канчатак -ем назоўнікаў мужчынскага і ніякага роду адзіночнага ліку другога скланення з асновай на мяккі і зацвярдзелы зычны ў творным склоне (кон'эм, рубл'эм, ножэм, йейцэм); канчатак -е назоўнікаў жаночага і мужчынскага роду адзіночнага ліку першага і другога скланенняў з асновай на зацвярдзелы зычны ў месным склоне (на межé, на м'ежé, на мажé; на дворé, на двор'э, на концé); канчатак -і назоўнікаў жаночага, мужчынскага і ніякага роду адзіночнага ліку першага і другога скланенняў з асновай на цвёрды і мяккі зычны ў месным склоне (у (в) хáц'і /у (в) хáц'і, у (в) хáт'і/, у (в) л'эс'і, у (в) нóс'і, у (в) пól'і); формы агульных назоўнікаў і ўласных імёнаў жаночага роду адзіночнага ліку ў клічным склоне (ба́бо, ма́мо; ма́ма /не заўсёды/, Ма́н'а, Ва́л'а); пераважна канчатак -ей назоўнікаў жаночага роду множнага ліку першага скланення ў родным склоне (бабэй, баб'эй, головэй, голов'эй, йамэй, йам'эй, дорогэй, дорог'эй, стрехэй, стрех'эй, хатэй); пераважна канчатак -м'і назоўніка грудзі ў творным склоне (грудз'м'і); формы назоўніка чобаты [бóты] у месным склоне множнага ліку (у чобóц'ах /у чобóц'ах, у чобóц'áх/, у чобóтах /у чобóтах, у чобóтáх/); націскны і ненаціскны канчатак -ы прыметнікаў мужчынскага роду адзіночнага ліку ў назоўным склоне (молоды́, малы́, стары́, дóбры, нóвы, хорóшы); паралельнае ўжыванне націскных канчаткаў -айа, -а або толькі націскага канчатка -айа прыметнікаў жаноча-

³ [дз⁰'] – вымаўленне [дз] з прыгукам [д], [ц^м'] – вымаўленне [ц] з прыгукам [т].

га роду адзіночнага ліку ў назоўным склоне (*молода́йя, стара́йя; молодá, старá*); пераважна паралельнае ўжыванне ненаціскных канчаткаў *-айя, -а* прыметнікаў жаночага роду адзіночнага ліку ў назоўным склоне (*добра́йя, нова́йя; добра, нова*); паралельнае ўжыванне націскных канчаткаў *-ейе, -е* або толькі націскага канчатка *-ейе* прыметнікаў ніякага роду адзіночнага ліку ў назоўным склоне (*молоде́йе, старе́йе; молодé, старé*); пераважна паралельнае ўжыванне ненаціскных канчаткаў *-ейе, -е* прыметнікаў ніякага роду адзіночнага ліку ў назоўным склоне (*нове́йе, нов'ейе, салодке́йе, солóдк'ейе, хорóшейе; нове, нов'е, солóдке, солóдк'е, хорóше*); формы асабова-ўказальных займеннікаў трэцяй асобы мужчынскага, жаночага і ніякага роду адзіночнага і множнага ліку *вѐн, в'ѐн, вонá, вонó, воны́* [ѐн, яна́, яно́, яны́]; пераважна ўласна-асабовы займеннік другой асобы множнага ліку *вы* [вы]; пераважна форма з ус'іма́ азначальнага займенніка ўсе ў выразе *жáла жы́та з ус'імі*; няпэўны займеннік *н'ѐшчо /н'ѐшчо/* [нѐшта]; формы інфінітыва з асновай на галосны пераважна з суфіксам *-ц'і*, зрэдку – *-ц'і^m* (*ходз'іц'і, роб'іц'і, спáц'і; ходз'іц'і^m, роб'іц'і^m, спáц'і^m*); формы зваротных дзеясловаў у інфінітыве пераважна з постфіксам *-са (-с)* (*бра́ц'іса /бра́ц'іса, бра́т'іса, бра́ц'іс/, зва́ц'іса /зва́ц'іса, зва́т'іса, зва́ц'іс/, мы́ц'іса, мы́ц'іс, роб'іц'іса /роб'іц'іса, роб'іт'іса, роб'іц'іс/, умыва́ц'іса /умыва́ц'іса, умыва́т'іса, умыва́ц'іс/*); формы інфінітыва з асновай на [к] (*пец'і, п'ѐкц'і; пец'і́ /п'ѐкц'і́, пец'і́^m, пект'ѐ́; с'ѐкц'і́ /с'ѐкц'і́^m, с'ѐкт'і́*); дзеяслоўныя формы *лята́юць, лета́юць* з націскам на першым складзе асновы (*л'ѐтац'і, /л'ѐтац'і, л'ѐтац'і^m, л'ѐтат'і, л'ѐтайут /л'ѐтайут'і*); формы дзеясловаў *хадзі́ць, насі́ць* у першай асобе адзіночнага ліку (*ходз'у́ /ходз'у́, ход'у́, нос'у́*); цвёрды зычны [с] у зваротнай форме дзеяслова (*бой'у́са, купáйуса, бойáвса, купáвса /купáўса/, зроб'і́лоса /зроб'і́лос/*); пераважна формы *ходз'іт, ходз'ат /ходз'іт, ходз'ат, хóд'іт, хóд'ат/* дзеясловаў другога спражэння ў трэцяй асобе адзіночнага і множнага ліку з націскам на аснове; пераважна формы *пек'ут, пек'у́ц' /п'ѐк'ут/, стрыг'ут, стрыг'у́ц'* дзеясловаў першага спражэння з асновай на [г], [к] у трэцяй асобе множнага ліку; пераважна формы *в'ѐс'ат /в'ѐс'ац'і/* дзеяслова *вісе́ць* у трэцяй асобе множнага ліку; ужыванне слоў: *бу́л'ба; картóпл'і; картóпл'а* 'бульба', *бу́с'ко* 'бусел', *во́вчыіе; овѐчыіе; пол'аны́іе* 'неядомыя грыбы', *волоч'ы́ц'і; бороно́вац'і* 'баранаваць', *вудэ́чка; уздэ́чка* 'аброць', *дз'убен', дз'уб'ен'; дз'уба; дз'убка; дз'уб'ік* 'дзюба ў птушак', *йѐжык* 'вожык', *жалó; жáло; жарлó* 'джала /у пчалы', *журахв'іны* 'журавіны', *звод, звѐд; кóворот; дзвѐн* 'вага ў калодзежным жураўлі', *кл'ун'а; гумно́* 'гумно', *кл'у́чка* 'вочап у калодзежным жураўлі', *кóворот; коворѐт; журавѐл* 'калодзежны журавель', *козл'ак'і; правдз'івы́іе грыбы́* 'ядомыя грыбы', *комн'ѐр; ком'ѐр; ковн'ѐр* 'каўнер у кажусе', *комн'ак'і* 'таўчоная бульба /пюрэ', *коп'іца* 'капа сена', *красногóлóв'ік; красногóлóвец* 'падасінавік', *к'ура; к'урыца* 'курыца', *ла́пно; поб'ѐл* 'вапна', *л'івен', л'ів'ен'; л'іўны дошч; прол'і́вны дошч; вел'і́к'і дошч* 'лівень', *м'ус'іт; м'ус'іц'* 'мабыць', *м'йáвкайе; м'áвкайе; йáвкайе* 'мяўкае /пра ката', *нас'і́лы* 'насілы', *нату́рысты; зац'ѐн'н'івы /н'емно́го берé/* 'натурысты /пра каня', *н'ѐбóга, н'ѐбóга⁴* 'пляменніца', *н'ѐбóж, нѐ́бóж* 'пляменнік', *орабу́шок; гарабу́шок; ворабѐшык* 'вєрабєй', *п'ѐвен', п'ев'ен'; пѐтух* 'пєвєнь', *помѐст; пыдлóга* 'падлога', *пóночы; ц'ѐмно; ц'óмно* 'цѐмна', *птáшка; пту́шка* 'птушка', *перѐхмарок; óблако; óболок, оболóк; óблок* 'воблака', *перѐчынок; берѐмн'е* 'пластаваны абярэмак сена', *р'ухкайут; рóхкайут* 'рохкаюць /пра свіней', *св'ін'н'е; св'ін'н'і* 'свінні', *сковпѐц; скоп'ѐц; рѐжа, рѐза* 'капец бульбы', *слон'ѐчн'ік; слон'ѐчн'ак* 'сланечнік', *сокорáт; сокóчут; кокудáчуц'* 'сакочуць /пра курэй', *сón'ейко* 'сонейка', *сохá; стовп* 'саха ў калодзежным жураўлі', *сповáц'і* 'спяваць', *страм'іна; страб'іна; драб'іна* 'драбіны /прыстаўная лесвіца', *судас'іца; судóс'іца; устрѐц'іца; стрѐца; сустрѐца; спаткáцца⁵* 'сустрэцца', *ц'е-*

⁴ [e'] – галосны гук, сярэдні паміж [e] і [i].

⁵ Граматычныя формы ўніфікаваны ў інфінітыў.

пёр; с'он'н'а; с'егон'а; с'егон'і 'сёння', цеха; радз'ужска; радно́; ц'ёл'н'ік 'палатняная коўдра', часны́к; часн'і́к 'часнок', чобор, чабо́р; чо́бор; чобу́р, чебу́р; чобы́р; чобёр; чаб-рэ́ц 'чабор', чо́боты 'боты', через 'цераз /мост/' [1; 18, с. 48–49, 52–54].

Шэраг спецыфічных асаблівасцей цэнтральнацеляханскай падгрупы паўночна-брэсцкіх гаворак утвараюць дзве дыялектныя мікрападгрупы: усходнецеляханскую і заходнецеляханскую.

Усходнецеляханскай мікрападгрупе характэрны наступныя адметнасці: галосны [i] на месцы *ы ў націскным і першым пераднаціскным складзе пасля губных зычных (б'ік, в'і, в'і́ні, в'ісо́ко, в'ісы́тав /в'ісы́таў/, грыб'і, м'і, м'іш, пом'і́йу, п'і́л і інш.); галосны [ы·]⁶ на месцы націскага *ы ў словах тыпу сын, валы́, ры́ба, ды́м (сы́н, во́лы, ры́ба); галосны [i] на месцы *о ў прыназоўніку пад (п'і́д); мяккія губныя перад рэфлексамі *е, *Ѣ (в'есна́, м'ед, б'э́рог, в'э́чор, до м'ен'е́, п'э́рышы, б'е́да, м'ешо́к і інш.); мяккія губныя і заднеязычныя перад канчаткам -ей у назоўніках жаночага роду множнага ліку роднага склону (баб'е́й, голо́в'е́й, йам'е́й, доро́г'е́й, стрех'е́й); мяккія заднеязычныя перад [e] (до́вг'е́йе, до́вг'е, ко́ротк'е́йе, ко́ротк'е, ц'і́х'е́йе /ц'і́х'е/); мяккія губныя і заднеязычныя перад рэфлексамі *о ў новых закрытых складах пад націскам (в'э́з, в'э́л, к'е́нь і інш.); наяўнасць паўмяккага зычнага *р (гр'ад, гр'ех, пор'а́док, пор'э́зав, р'э́чка і інш.); мяккі зычны [в'] у прыметнікавай форме но́вае (но́в'е, но́в'е́йе); уласна-асабовы займеннік другой асобы множнага ліку в'і [вы]; формы в'і́с'ац', в'і́с'ат дзеяслова вісе́ць у трэцяй асобе множнага ліку; ужыванне слоў: вуздз'э́чка 'аброць', карто́пл'і; карто́пл'а 'бульба', карто́пл'ана́я ка́ша, карто́пл'ана́ ка́ша 'таўчоная бульба /пюрэ]', ко́кочут 'сакочуць /пра курэй]', нос'і́лы 'насілы', п'э́вен, п'э́вен у значэнні 'журавель', по-м'э́ст; п'і́дло́га 'падлога', проле́йны дошч 'лівень', со́н'ен'ко 'сонейка', часно́к 'часнок' [1; 13, с. 53].

Заходнецеляханскай мікрападгрупе ўласцівы наступныя асаблівасці: галосны [a] на месцы *е, *Ѣ ў першым пераднаціскным складзе пасля цвёрдых губных (васна́, бада́, машо́к і інш.); галосны [ы^у]⁷ пасля зычнага [б] у словаформах быў, была́, было́, былі́ (бы́в, бы́ла, бы́ло, бы́лі); палаталізаваны [ц'] на канцы дзеясловаў у форме трэцяй асобы адзіночнага і множнага ліку (хо́дз'і́ц', хо́дз'а́ц'); наяўнасць мяккіх і паўмяккіх шыпячых (ж'ар, на меж'е́, на м'еж'е́, ш'апка; ж'і́то)⁸; частковае аглушэнне звонкіх зычных у сярэдзіне слова перад глухімі (ка́з'ка, зага́д'ка)⁹; адсутнасць прыстаўных зычных у слове во́стры (о́стры); адпадзенне пачатковага гука ў слове ану́ча (ну́ча); канчаткі -ам'і, -іма назоўніка грудзі ў творным склоне (грудз'а́мі; грудз'і́ма); форма зо вс'і́ма азначальнага займенніка ўсе ў выразе жа́ла жы́та з усі́мі; ужыванне слоў: бу́льба 'бульба', воробу́шок; рабу́шок 'верабей', воротн'і́к 'каўнер у кажусе', дз'овб; дз'овбы́ль; дз'овбен 'дзюба ў птушак', йеж 'вожык', красн'і́к 'падасінавік', нос'і́лы 'насілы', обле́йны дошч 'лівень', проз 'цераз /мост/', мн'а́вкайе; ра́вкайе 'кот мяўкае', солон'э́чн'ік 'сланечнік', сосна́ 'хвоя', уздз'э́чка 'аброць', чо́боты; чо́боц'і 'боты' [1; 14, с. 32, 151–152].

⁶ Галосны [ы·] характэрны для большасці заходнепалескіх (загародскіх) гаворак. Ён блізкі да гука [u] ва ўкраінскай літаратурнай мове і некалькі адрозніваецца ад [ы] ў беларускай і рускай літаратурнай мовах, хоць да апошняга [ы·] адносна блізкі. Гэта галосны пярэдняга (пярэдне-сярэдняга) рада верхняга пад'ёму, аднак некалькі паніжаны ў напрамку да сярэдняга пад'ёму. Гук [ы·] адзначаны ў гаворках вёсак Соміна, Горталь, Гутка пасля цвёрдых зычных.

⁷ [ы^у] – галосны гук, сярэдні паміж [ы] і [у].

⁸ Галосны [u] верхняга пад'ёму сярэдняга рада. Ён прыкметна больш пярэдні за гук [ы] ў гаворках асноўнага беларускага віду, больш блізкі да яго варыянта [i] пасля мяккіх зычных. Галосны [u] пашыраны ў гаворцы в. Вяду пасля паўмяккіх зычных толькі ў слове ж'і́то.

⁹ [з'] – зычны гук, сярэдні паміж [з] і [с], [д'] – зычны гук, сярэдні паміж [д] і [т].

Цэнтральнацеляханская падгрупа як састаўная частка паўночнабрэсцкіх гаворак характарызуецца цэлым комплексам моўных асаблівасцей. А паўночнабрэсцкія гаворкі, як вядома, вельмі блізкія да гаворак усходнепалескай часткі слуцка-мазырскай групы паўднёва-заходняга дыялекту беларускай мовы. Яны з'яўляюцца, безумоўна, адзінымі з гэтымі гаворкамі па сваёй дыялектнай аснове і выступаюць фактычна іх працягам, хоць і своеасаблівым, па геаграфіі. Паўночнабрэсцкія гаворкі ўтвараюць адносна нешырокі пояс, які прымыкае да ізагласнай мяжы паміж заходнепалескімі гаворкамі і гаворкамі асноўнага масіву беларускай мовы. Загадкавым і незвычайным з'яўляецца гэты пояс усходнепалескіх гаворак па яго ўтварэнні і паходжанні, што патрабуе спецыяльнага даследавання. Аднак гэта загадка для гістарычнай дыялекталогіі [14, с. 203].

Такім чынам, у выніку праведзеных даследаванняў на аснове матэрыялаў рэгіянальнага лінгвістычнага «Атласа гаворак Выганаўскага Палесся» пацверджана правасмернасць вылучэння намі ў папярэдніх працах цэнтральнацеляханскай падгрупы паўночнабрэсцкіх гаворак, упершыню вызначаны яе межы, унутры гэтай дыялектнай адзінкі выдзелены ўсходне- і заходнецеляханская мікрападгрупы, удакладнены, дапоўнены і сістэматызаваны яе моўныя асаблівасці. Цэнтральнацеляханская падгрупа як састаўная частка паўночнабрэсцкіх гаворак характарызуецца цэлым комплексам фанетычных, марфалагічных і лексічных адметнасцей. Яна выступае як выразна акрэсленая дыялектная адзінка даўняга ўтварэння, якая адасобілася ад іншых груп.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Самуйлік, Я. Р. Атлас гаворак Выганаўскага Палесся / Я. Р. Самуйлік ; Брэсц. дзярж. тэхн. ун-т. – Брэст : БрДТУ, 2013. – 322 с.
2. Клімчук, Ф. Дыялектныя тыпы Берасцейска-Пінскага Палесся / Ф. Клімчук // Моўнакультурная прастора Брэсцка-Пінскага Палесся : зб. навук. арт. : у 2 ч. / Брэсц. дзярж. ун-т ; рэдкал.: М. М. Аляхновіч [і інш.]. – Брэст, 2011. – Ч. 1. – С. 160–166.
3. Клімчук, Ф. Д. Гаворкі Берасцейскай вобласці / Ф. Д. Клімчук // *Gdzie bije źródło... Pieśni ludowe pogranicza Polski i Białorusi* / red. F. Czyżewski, A. Dudek-Szumigaj, M. Żygałova. – Lublin ; Wisznice, 2015. – S. 129–143.
4. Нарысы па беларускай дыялекталогіі : вучэб. дапам. / АН БССР, Ін-т мовазнаўства ; пад рэд. Р. І. Аванесава ; рэдкал.: М. В. Бірыла, І. М. Гайдукевіч, Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1964. – 415 с.
5. Лінгвістычная геаграфія і групойка беларускіх гаворак : атлас / Р. І. Аванесаў [і інш.] ; АН БССР, Ін-т мовазнаўства ; пад рэд. Р. І. Аванесава, К. К. Атраховіча (Крапівы), Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1969. – 112 с.
6. Блінава, Э. Д. Беларуская дыялекталогія : вучэб. дапам. / Э. Д. Блінава, Е. С. Мяцельская. – 2-е выд., дапрац. і дап. – Мінск : Выш. шк., 1980. – 303 с.
7. Дыялекталагічны атлас беларускай мовы / Р. І. Аванесаў [і інш.] ; АН БССР, Ін-т мовазнаўства ; пад рэд. Р. І. Аванесава. – Мінск : АН БССР, 1963. – [2] с., VIII, 338 к.
8. Дыялекталагічны атлас беларускай мовы: уступ. арт., давед. матэрыялы і камент. да карт / Р. І. Аванесаў [і інш.] ; АН БССР, Ін-т мовазнаўства ; пад рэд. К. К. Крапівы, Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск : АН БССР, 1963. – 970 с.
9. Лексічны атлас беларускіх народных гаворак : у 5 т. / НАН Беларусі, Ін-т мовазнаўства ; пад рэд. М. В. Бірылы, Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск : Фонд фундам. даслед. Рэсп. Беларусь, 1993–1998. – Т. 5.
10. Паўднёва-заходнія ізагласы // Лексічныя ландшафты Беларусі: жывёльны свет / І. Я. Яшкін [і інш.] ; НАН Беларусі, Ін-т мовазнаўства ; навук. рэд.: Ф. Д. Клімчук, І. Я. Яшкін. – Мінск, 1995. – С. 180–186.

11. Самуйлік, Я. Міждыялектныя сувязі гаворак Выганаўскага Палесся / Я. Самуйлік // Дыялекталогічныя студыі : зб. ст. / НАН Украіны, Ін-т українознаўства ; відп. ред.: П. Гриценко, Н. Хобзей. – Львів, 2006. – Вип. 6 : Лінгвістычны атлас – від створення до інтэрпретацыі. – С. 115–125.

12. Вайтовіч, Н. Т. Ненаціскны вакалізм народных гаворак Беларусі / Н. Т. Вайтовіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1968. – 220 с.

13. Клімчук, Ф. Д. Гаворкі Заходняга Палесся: фанетычны нарыс / Ф. Д. Клімчук / АН БССР, Ін-т мовазнаўства ; рэд. М. І. Талстой. – Мінск : Навука і тэхніка, 1983. – 126 с.

14. Крывіцкі, А. А. Дыялекталогія беларускай мовы : дапам. для філал. спецыяльнасцей ВНУ / А. А. Крывіцкі. – Мінск : Выш. шк., 2003. – 293 с.

15. Босак, А. А. Гаворкі Верхняга Над'ясельдзя / А. А. Босак, В. М. Босак. – Мінск : [б. в.], 2007. – 130 с.

16. Клімчук, Ф. Д. Гаворкі Берасцейска-Пінскага Палесся і Падляшша як вынік гістарычнага развіцця / Ф. Д. Клімчук // *Porgranicze*. – 2003. – Т. 4. – С. 245–256.

17. Самуйлік, Я. Р. Цэнтральнацеляханская падгрупа паўночнабрэсцкіх гаворак (на матэрыялах лінгвістычнага атласа «Гаворкі Выганаўскага Палесся») / Я. Р. Самуйлік // *Вестн. Брест. гос. техн. ун-та*. – 2012. – № 6. – Гуманитар. науки, ч. 1. – С. 112–116.

18. Мяцельская, Е. С. Беларуская дыялекталогія : практыкум : вучэб. дапам. / Е. С. Мяцельская, Э. Д. Блінава. – Мінск : Выш. шк., 1991. – 287 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.02.2017

Samuilik Y.R. Central-Cieliakhany Subgroup of the North-Brest Dialects: Linguo-Geographical Aspect

On the basis of The Atlas of the Vyhanaiskaje Paliessie Dialects, the article considers the most typical phonetic, morphological, lexical peculiarities and specific features of the Central-Cieliachany subgroup of the North-Brest dialects common to the central part of the region under study. The Vyhanaiskaje Paliessie is the region between the rivers of Jasielida (left inflow of the Prypiats River) and Shchara (left inflow of the Nyoman River). Administratively, it is the southern part of the Ivacevichy district (Cieliachany region) and borderlands of the Pinsk and Hancavichy districts. Geographically and historically, this region occupies a specific transitional zone between the typical Western Paliessie and the Paniamonnie regions, and ethnographically it is the place where the four historical-ethnographical regions of Belarus meet: the North-West or the Paniamonnie, the Central Belarus, the Eastern Paliessie and the Western Paliessie. Linguistically, the Vyhanaiskaje Paliessie is a transitional zone between the Paniamonnie and the Western Paliessie dialects.

УДК 821.161.3'06-313.1

І.Ф. Штэйнер

*д-р філал. навук, праф., загад. каф. беларускай літаратуры
Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны
e-mail: philology*gsu.by*

РЭНЕСАНСНЫЯ АФАРЫСТЫЧНЫЯ ТРАДЫЦЫІ Ў БЕЛАРУСКАЙ САТЫРЫЧНАЙ ПРОЗЕ ХХ ст.

У артыкуле адзначаюцца і аналізуюцца традыцыі класічнай і народнай смехавой культуры ў беларускай сатырычнай прозе ХХ стагоддзя, вызначаецца агульнае і адметнае ў выкарыстанні афарыстыкі, народнай мудрасці, увасобленай ў прымаўках і прыказках, для стварэння вобразна-выяўленчай сістэмы нацыянальнай сатыры і гумару; адзначаюцца тыпалагічныя паралелі ў паэтыцы твораў розных гістарычных эпох.

У 1500 г. Эразм з Ратэрдама выдаў зборнік выслоўяў і прыпавесцяў старажытных аўтараў, *отцов церкви*, а таксама фрагментаў з Бібліі пад агульнай назвай «Прыказкі». Да гэтай кнігі славыты філосаф звяртаўся на працягу ўсяго жыцця, папаўняючы яе ўсё новымі матэрыяламі і артэфактамі. Невыпадкова колькасць узораў і прыкладаў у ёй павялічылася ў наступных выданнях у пяць разоў, а потым цыкл дапоўнілі зборнікі антычных афарызмаў «Парабалы» (1514) і «Апофтэгната» (1531).

Падобны факт сведчыць аб выключнай ролі згаданай старажытнай формы ў сядомасці і мастацкай сістэме вялікага пісьменніка і філосафа. Разам з тым трэба адзначыць, што схільнасць да крылатых выслоўяў і афарыстычных радкоў была надзвычай характэрнай з'явай філасофіі Сярэднявечча, бо дапамагала метафарычна раскрыць сутнасць аналізуемай складанай праблемы. Асабліва плённа вобразна-выяўленчыя мажлівасці жанравай разнавіднасці выкарыстоўваліся ў гумарыстычных і сатырычна-парадытных творах.

Так, Эразм Ратэрдамскі ў раздзеле «Фартуна спрыяе глупству» ягонаў слаўтай кнігі «Пахвала Дурасці» (1514) характарызуе паасобныя з'явы і герояў з дапамогай прыказак і афарызмаў: «*Счастье валит к нему и во сне; Мудрецы рождаются на ущербе, ездят на Сеяновом коне и имеют в кармане тулузское золото*» [1, с. 353]; «*Мудрость есть не что иное, как жизнь по разуму. Глупость, напротив, жизнь по внушению чувств*» [1, с. 277]. Дакладныя і разам з тым паэтычныя выслоўі ён выкарыстоўвае нават пры характарыстыцы тэхнічных працэсаў. Аднак пасля, нібы схамянуўшыся, гаворыць, што хопіць усялякіх прымавак, а то чытачы падумаюць, што яны (а кніга нібыта напісана самаў Дурасцю) украдзены ў свайго сябра Эразма, г.зн. у самога сябе. Выкарыстанне народнай і кніжнай мудрасці характэрна для Ф. Рабле, Сэрвантэса, Грымельсгаўзэна. Менавіта дзякуючы сваёй выключнай вобразнасці і афарыстычнасці, творы апошніх набылі папулярнасць і засталіся актуальнымі да нашых дзён.

Аналагічны эксперымент паўтараецца праз пяць стагоддзяў у нацыянальнай традыцыі, калі на працягу мінулага стагоддзя з'яўляюцца адметныя сатырычныя творы, якія сталіся вехамі ў развіцці беларускага пісьменства: «Тутэйшыя» Янкі Купалы, «Запіскі Самсона Самасуя» А. Мрыя, «Запіскі эмігранта» Л. Савёнка, «Бацька ў калаўроце» Р. Семашкевіча, «Не плач, душа мая» В. Дубінкі, «Прыгоды Рабунькі» А. Наварыча. Падобнае наўрад тлумачыцца непасрэдным уплывам класічных твораў. Хутчэй мы маем справу з законамі тыпалогіі. Як бы там ні было, але наяўнасць у аналізуемых творах выключнай у працэнтных адносінах колькасці прыказак і прымавак да агульнага тэксту таксама ў значнай ступені павязвае іх аўтараў з класікамі эпохі Рэнесансу.

Раман А. Мрыя «Запіскі Самсона Самасуя» (1929) увесь зіхаціць залацінкамі-дьяментамі еўрапейскай і нацыянальнай мудрасці, як і класічныя сярэднявечныя ўзоры. Тут можна знайсці і фабульнае падабенства. Так, А. Мрый, падобна да свайго вялікага папярэдніка, робіць выгляд, што запазычвае крылатыя словы ў народнага суддзі Торбы, да якога за гэтыя справы трэба ўжыць астракізм, зрабіўшы яму перад гэтым ідэйную кастрацьню. Эразм з Ратэрдама даволі скептычна адносіўся да філосафаў, галоўнай прыкметай якіх доўгі час была барада і плашч да пят, бо яны лічаць мудрымі толькі сябе, а ўсе астатнія вандруюць у поцемках: *«Ничего в действительности не зная, они тем не менее воображают себя всезнайками. Между тем они даже самих себя не в силах познать и часто не замечают по телесной близорукости или по рассеянности ям и камней у себя под ногами»* [1, с. 329]. Ад той эпохі ідзе традыцыя падсмейвання з сур'ёзных вучоных, якія быццам усё ведаюць, хаця ў іх высновах няма нічога верагоднага. лепшы доказ таму – пастаянныя спрэчкі паміж сабою, бо кожны не сумняваецца ў сваёй праўдзе. Вось чаму герой рамана Торба – чалавек, які прэтэндуе на гэтае высокае званне, выразна адметная асоба: *«У той жа час, як бліжэй пазнаёміўся я з ім, суддзя – вясёлы чалавек, пракуда, філосаф, які заўсёды здольны выкінуць фартэль, зрабіць дзівацтва, кінуць на агульнае карыстанне моцнае слова, зачэпіць за жывое, дацца ў знакі жанчынам, якіх ён заве “баядэркамі”, закруціць якой-небудзь з іх галаву і потым “накрыцца хвостом”. Адным словам, нявытрыманы індывід»* [2, с. 54].

Ягонія смелыя выказванні і трактаванні класічных народных узораў (невыпадкова аўтар іх называе *тэзісамі*) ствараюць фон, на якім існуючая мудрасць маючых уладу праступае ва ўсёй сваёй галізне і брыдоце. Таму заканамерна, што яго называюць атрутнікам, эксплуатаатарам працоўнай думкі рабочых і сялян, настаўнікам (у горшым сэнсе гэтага слова) моладзі, хістальнікам і бязменам без галавы.

Філасофія месчачовага суддзі, выказаная ў карацельках-афарызмах, лічыцца трухлявай, бо вядзе да мяшчанскага ўхілізму, культурна-буржуазнага здзічэнства і бязмежнага развіцця самадурства. Амаль усе яго ўспрымаюць шкодным у савецкіх умовах філосафам, бо нават падчас судовых пасяджэнняў дазваляе сабе ўжываць моцныя прыказкі, дзівацкія прыслоўі, якія потым распаўсюджваюцца ў народзе і перадаюцца з вуснаў у вусны. Слава народнага філосафа пераходзіць нават межы раёна, у чым мясцовая ўлада інтуітыўна прадчувае небяспеку, бо ён прымушае звычайных людзей задумацца. Згадаем яшчэ раз выслоўі Эразма пра «мудрацоў», якія ў нашых умовах увасабляюць зусім іншыя ідэалы: *«Есть среди них и такие, которые предсказывают будущее по течению звезд, обещают чудеса, невозможные даже в магии, и на счастье свое находят людей, которые всему этому верят»* [1, с. 329].

Андрэй Мрый пры абмалёўцы вобраза выкарыстоўвае і элементы народнай мудрасці, якія мадэрнізуе, а не механічна пераймае. Беларускі пісьменнік значна апярэджвае пазнейшых псеўдафалькларыстаў, што будуць «ствараць» народную афарыстыку ў поўнай «адпаведнасці» з надзённымі задачамі грамадства і кіраўніцтва, высмеяўшы спробы адаптацыі старажытнага класічнага жанру. Згадаем некаторыя псеўдаўзоры нібыта вуснай народнай паэзіі: *Я вадзічкі напілася, / Кружачку навесіла: / Сушаць нас паны праклятыя, / Жывяцца нявесела.*

Разам з тым аўтарскія выслоўі, дакладныя і метафарычныя, па-свойму выразна і дакладна (як у сук улеплена, паводле слоў героя) акцэнтуюць панаванне дурасці і *произвола* як у маштабах мястэчка, так і краіны ў цэлым: *Чалавек думае, а райком кіруе!; Там дрэнна, дзе нас няма; Увесь век вывучай наменклатуру!; Свет вялікі, а дзейца нейдзе; Каровы, якія дужа равуць, мала малака даюць; Жні там, дзе не сееш!*

Падобныя перлы з'яўляюцца, з пункту гледжання новых улад, рупарам дробна-буржуазнай стыхіі, агітацыяй за развал новага жыцця і заклікам вярнуцца да былых часоў, калі было зразумела, што ўвасаблялася ў слове, у тым ліку ў прыказках і прымаў-

ках. А. Мрый бліскуча паказаў, як класічны выраз *Per aspera ad astra* (праз церніі да зорак) увасобіўся ў з’едліва-правільным: *Праз карняплоды да сацыялізму*. Гэта лепш, чым у Гашака: «*И в этой атмосфере продажной любви, никотина и алкоголя незримо витал старый девиз: “После нас – хоть потоп”*» [3, с. 121]. У нібыта нявіннай забаве бачыцца сур’ёзная ідэалагічная барацьба, якая ўвасоблена ў катэгарычным непрыняцці паасобных ідыятычных праяў новай бытнасці. Невыпадкова тагачасны крытык пісаў: «Паказваючы жыццё беларускай вёскі, жыццё мястэчка, аўтар усіх персанажаў твору – ад кіруючае партыйнае верхавіны да звычайных сялян – малое нейкімі недацёпамі, нейкімі дурнямі» [4, с. 459]. Спрыяе таму і слоўная эквілібрыстыка, якой беларускі аўтар блізкі да Вальтэра, сапраўдная асалода для вытанчанага гурмана: *з вашага чароўнага рыла; кваліфікаваная падла; жаба пяшчотная; дзяўчына вулічнага маштабу (рускамоўнае уличная девка); інтрыганіца-жаночы талент; кентаўра сярэдняй велічыні; яе фізіялагічная база (г.зн. цела); ахвяра свайго сладастрашша; усё цячэ, усё старэе, усё разумнее*.

Здрадзіўшы сябру, Самсон Самасуй патэтычна ўсклікае: *Так парваліся цуглі мае дружбы з Торбай*. Тым самым яшчэ раз сцвердзілася выслоўе багіні Дурасці, якая даказвала, што менавіта яна з’яўляецца *и кормою, и носом корабля, доставляющего нам это великое благо* (г.зн. дружба, сяброўства – I. Ш.), аб чым сведчаць усе філосафы, на думку якіх *лишиться дружбы все равно, что лишиться солнца*. Але самі яны не могуць сябраваць, бо глядзяць на грахі і недахопы калегаў вачамі арла ці змея Эпідаўрскага, а ўласных не бачаць, нібы меха на ўласных плячах. Знамянальна, што і тут Эразм выкарыстоўвае выслоўе. А парадыйнасць гучання ў творы А. Мрыя толькі ўзмацняе пачварнасць сітуацыі.

Афарыстычнасць купалаўскай сатырычнай спадчыны даследавана значна больш, хаця і «Тутэйшыя» доўгі час былі пад забаронай. Героі трагічна-смяшлівых сцэнаў валодаюць ёй дасканалы. Невыпадкова адзін з іх рэкамендуе: «*Меней ужывайце простых выразаў*» [5, с. 268]. І сам у сваёй аратарскай «профэсіі» прытрымліваецца гэтай мудрасці. Многія выслоўі народнага паэта сталіся крылатымі: *Можна мець светлагляд адзін, думаць другое, гаварыць трэцяе, а рабіць чацвёртае; Лепей быць добрым пастухом, чымся недапечаным рэгістратарам; Можца думаць усё, што вам падабаецца, але гаварыць абавязаны толькі тое, што іншым падабаецца*.

Цэлую сістэму афарыстыкі стварыў і выкарыстаў у сваім творы Л. Савёнак. Поруч з традыцыйнымі сталымі выразамі: *Такога чалавека не надта з капытоў саб’еш; Хай конь думае, ці дадуць яму сённа аўса, ён стварае і ўласныя: У суполцы хоць святы – і той будзе красці; Калі не паішануе, то і дзеўцы ветрам надуе; Дурань і на паховінах смяецца; Моцны выжыве, а нямоцных жыццё кусае; Дыяген і таго не меў; Гандаль – гэта рухавік усяе культуры; Калі чалавеку шануе, то і ў лапцях танцуе; І на печы катар схопіш; Можна і на месяцы сядзець, а тымчасам на зямлі гарох сеяць; Лепш свае тры аршыны, чым чужая валока; Толькі на дзяржаўнай пасадзе пазнаеш ісціну*.

Асабліва яскравымі і запамінальнымі сталіся фразы, што характарызуюць вучоных. Як і ў Эразма, Рабле, Сервантэса і Свіфта, яны не вельмі добразычлівыя. Так, апавядаючы пра акадэміка, які майстраваў кола, каб тое само круцілася, аўтар сцвярджае: *Упорыстасць у вучонага, што ў майго каня – нічым не пераставіш, або лоб паб’е, або свайго дагне*. Адносіны да вучоных зняважлівыя: *Адзін назоў, што прафесар, а спрыту ніякага няма; Свіней красці – не паперай шаптаць, тут навука патрэбна*. Падчас інтэрпрэтуюцца звыклых выказванні. Так, біблейскае выказванне *Бо не аб адзінным хлебе жывы чалавек* бывае нігілюецца папраўкай – «*да хлеба патрэбна і скварка*» [6, с. 256].

В. Дубінка ў аповесці «Не плач, душа мая» [7] здзейсніў прыгожы эксперымент, падобна да якога не было ў айчыннай прозе: ён напісаў твор, амаль цалкам заснаваны на выкарыстанні схаванай патэнцыі прымаўкі і прыказкі. Вялікія вобразна-выяўленчыя

мажлівасці апошніх дапамаглі яму не толькі прааналізаваць праблемы твора, але і стварыць цалкам адметныя мастацкія вобразы і характары.

Яшчэ раз адзначым, што Анцюха, герой аповесці, – незвычайны. «*Хто любіць выціць, каму новыя боты да свята – лепшы падарунак, а для Анцюхі – прымаўкі, прыказкі*» [7, с. 16]. Па сутнасці, мы маем унікальную аповесць, дзе паэтыка прыказкі адыгрывае выключную ролю. Так, амаль кожны заглавак чарговага раздзела ўяўляе сабой або перапрацоўку народнага ўзору: *Не выбірай дзеўку ў карагодзе, а ў агародзе; Свая сярмяжка не цяжка; Агну ў шапцы неносяць*; або ўласную, створаную ў народным духу: *Дом без жонкі – сірата; Усё жыццё – свята; Цёшчын агарод – не сцежка радасці*. З дапамогай вобразна-выяўленчай сістэмы паэтыкі прыказкі адбываецца самараскрыццё героя, даюцца характарыстыкі ўсім персонажам, добра праяўляецца пазіцыя самога аўтара.

Згадаем яшчэ раз, што ў 1500 г. Эразм выдаў «Зборнік прымавак», у якім змясціліся 818 афарызмаў, выслоўяў, уласна прымавак. А праз сем год здзейсніў новае выданне, у тры разы большае за папярэдняе, з каментарыямі, пад назвай «Хіліяды прымавак» (па-лацінску *Adagio*). І сама Пані падкрэслівала, што не будзе гаварыць прымаўкамі, каб не падумалі, што сплагіявала ў свайго сябра Эразма. У падобнай схільнасці папракалі і Санча Панса, на што славыты зброяносец адказваў: *У меня в голове пословиц больше, чем в книжке. Стоит мне заговорить, как они все разом летят ко мне на язык и наперебой нороят выскочить все вместе. Тогда я хватаю первую попавшуюся и уже не думаю, кстати она или некстати*.

Шкада, што і спроба В. Дубінкі не сустрэла падтрымкі, а нават наадварот. Некаторыя крытыкі назвалі ягоны эксперымент «куляннем праз галаву» (Іван Клімянкоў), што адмоўна паўплывала на агульную ацэнку цікавага і адметнага твора. Анцюха Шалуцка вельмі падобны да Кандзіда і Сімпліцыя, бо знаходзіць сваё шчасце на зямлі. Сэнс ягонага жыцця пісьменнік раскрывае выслоўем: «*Не смейцеся з Анцюхі! Ён зрабіў тры карысныя рэчы на зямлі роднай. Пасадзіў дрэва, выхаваў траіх дзяцей, пабудаваў дом*» [7, с. 301]. Пра падобнае толькі марыў Дон Кіхот і Санча Панса, якія хацелі разам стаць пастухамі.

Алесь Наварыч у маленькай аповесці «Прыгоды Рабунькі» раскажаў пра цялушачку, якая нарадзілася ў сям’і чарнобыльскіх перасяленцаў, і пра дзівосы, што здарыліся з ёю. Рабунька здолела загаварыць чалавечая мовай, змагла чытаць і нават выбілася ў дэпутаты. Аднак не зрабілася шчасліваю. Некалі Эразм заяўляў, што самыя шчаслівыя жывёлы – тыя, што не зведалі ніякай дрэсіроўкі, ніякай вучобы, а таму жывуць выключна ў адпаведнасці з законам і прыроды. Вялікі філосаф Сярэднявечча параўноўвае шчаслівую долю пчолаў, мушак і птушчак, што лётаюць удалечыні ад чалавека, з лёсам каня, які стаў сябрам людзей і таму вымушаны быць падобным да іх, дзяліць з імі не вельмі спагадлівыя жыццёвыя перапетыі. Птушкі, што трапляюць у палон да чалавека, пачынаюць гаварыць ягонай мовай і губляюць пры гэтым бляск першароднай прыгажосці. Конь зведвае ўсе пакуты рабства (абраць, пуга, шпоры, пуга), а потым гіне на полі бою ці проста ў разоры. Не адстае ад уяўнага цывілізаванага чалавека і карова, якая вырашае траціць час на вывучэнне ўсіх навук і філасофіі. І пачынае з Платона, што выразна паўплывала на афарыстычнасць яе «мудрых выслоўяў»: «*Любоў – найвышэйшая лагода жыцця, якую яшчэ трэба заслужыць; Кнігі – як вопыт іншых – галоўнае ў самавыхаванні; Я паранена прыгажосцю свету, і гэтая рана – незагойная; Прыгажосць – наймічка любові; Розум – гэта любоў; Хлусня ўхутвае трапяткімі крыламі; Настаўнік – дзяцел, які дзяўбе адно і тое; Насалода пазнаннем – бязмежная*» [8, с. 106].

Эразм Ратэрдамскі, перакладаючы аповед Лукіяна пра пеўня, у цела якога ўсялілася душа філосафа Піфагора, прыходзіць да высновы, што шчаслівымі могуць быць толькі тыя, хто прымае наканаванасць лёсу. Нават пеўнік, які быў па чарзе філосафам,

мужчынам, жанчынай, царом, рыбінай, канём, жабай, вырашае, што самая горкая доля – быць чалавекам. Бо толькі той намагаецца пашырыць межы сваёй наканаванасці. Выкарыстанне афарызмаў, нібыта створаных цялушкай, дапамагае нашаму сучасніку больш яскрава паказаць абсурднасць сітуацыі. Як некалі вялікаму сатырыку Дж. Свіфту, які раскажаў пра мудрых коней гуігнмаў, што па ўсіх параметрах пераўзыходзяць агідных еху.

Традыцыя стварэння парадыйна-сатырычных сюжэтаў і сітуацый плённа працягваецца ў наш час і мае значныя перспектывы.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Роттердамский, Э. Похвала Глупости : сочинения / Э. Роттердамский. – М. : ЭКСМО-Пресс : ЭКСМО-Маркет, 2000. – 688 с.
2. Мрый, А. Творы : раман, апавяданні, нататкі / А. Мрый. – Мінск : Маст. літ., 1993. – 317 с.
3. Гашек, Я. Похождения бравого солдата Швейка / Я. Гашек. – М. : Правда, 1990. – 736 с.
4. Адамовіч, А. Да гісторыі беларускае літаратуры / А. Адамовіч. – Мінск : Колас, 2005. – 1464 с.
5. Купала, Я. Поўны збор твораў : у 9 т. / Я. Купала ; НАН Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы ; рэдкал.: С. А. Андранок [і інш.]. – Мінск : Маст. літ., 1995–2003. – Т. 7. – 2001. – 399 с.
6. Савёнак, Л. Творы / Л. Савёнак. – Мінск : Лімарыус, 2012. – 352 с.
7. Дубінка, В. Не плач, душа мая: аповесць / В. Дубінка. – Мінск : Маст. літ., 1983. – 303 с.
8. Наварыч, А. Дзённікі Рабунькі / А. Наварыч // Крыніца. – 1996. – № 4 (20). – С. 99–111.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.02.2017

Shteiner I.F. Renaissance Aphoristic Traditions in Belarusian Satirical Prose of the 20th Century

The article focuses on the analysis of the tradition of classical and popular culture of laughter in Belarusian satirical prose of the 20th century. The author highlights similar and distinctive features in the use of aphorisms, folk wisdom embodied in proverbs and sayings, all of which are employed for the creation of the system of national humorous and satirical imagery. Typological parallels in the fiction of different historical periods are singled out.

УДК 398.3

І.А. Швед

*д-р філал. навук, праф., праф. каф. беларускага літаратуразнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна
e-mail: bellit@brsu.brest.by*

МІФАСЕМАНТЫКА І ФУНКЦЫЯНАЛЬНАСЦЬ ВОБРАЗА АРЛА Ў БЕЛАРУСКІМ ФАЛЬКЛОРЫ*

Мэтай працы з'яўляецца вызначэнне міфасемантыкі і функцыянальнасці вобраза арла ў відах і жанрах беларускага фальклору. Гісторыка-генетычнае і функцыянальна-семантычнае даследаванне «тэксту арла» паказала, што ў ім дамінуе семантыка першынства, царскага статусу, усёведання, мужчынскасці і функцыянальнасць як знішчальніка старога і крэатара новага светаладу, а таксама трансгрэсара межаў паміж рознымі сферамі светабудовы. Арол выступае ў адным семантычным полі з такімі сакральна вылучанымі прадстаўнікамі жывёльнага свету, як змяя, рыба, конь, сокал, ястраб, воран, голуб (галубка), зязюля. Ён звязаны з засветамі, небам (хмарами), Богам, царквой, дубам, яварам, морам, атрыбутаваны золатам.

Уводзіны

Арніталагічныя вобразы фальклору і іх міфалагічныя складнікі неаднойчы звярталі на сябе ўвагу даследчыкаў традыцыйнай культуры і фальклору. Іх найперш цікавіла сімволіка паасобных вобразаў у тэкстах фальклору. І толькі апошнім часам пачалі з'яўляцца даследаванні гэтых вобразаў менавіта як чыннікаў арніталагічнага кода традыцыйнай культуры пэўных народаў – найперш тут трэба назваць грунтоўную працу расійскага даследніка А. Гуры [1], зробленую на славянскім матэрыяле. У гэтай жа маанаграфіі пададзена найбольш поўная бібліяграфія і гістарыяграфія пытання, да якой мы і адсылаем. Народным уяўленням славян пра птушак і жывёл, арніталагічным (шырэй – заалагічным) вобразам фальклору беларусаў і іншых народаў прысвечаны таксама працы беларускіх фалькларыстаў, міфалагаў, этнографістаў, археолагаў, культуролагаў А. Боганевай, Т. Валодзінай, Ю. Драздова, Л. Дучыц, Э. Зайкоўскага, У. Лобача, А. Садоўскай, С. Санько, Л. Салавей, І. Швед, Ю. Янкоўскага, у прыватнасці, артыкулы ў энцыклапедычным слоўніку «Міфалогія беларусаў» [2]. Выяўленню асаблівасцей «семантыкі і функцыянавання арнітаваобразаў у беларускім фальклоры ў кантэксце ўніверсальнасці і адметнасці іх у межах славянскай і індаеўрапейскай супольнасцей», «арнітамарфізму як суцэльнай структуры» ў сэнсе «архетыпічнага зместу» прысвечана дысертацыя М. Камаровай «Архетыпічнасць, асаблівасці семантыкі і функцыянавання арнітаморфных вобразаў-сімвалаў у беларускім фальклоры» [3].

Вобраз арла ў міфапаэтычнай карціне свету беларусаў займае важнае месца. Ён звязаны з разнастайнымі ўяўленнямі і выклікае даволі складаныя сімвалічныя асацыяцыі. Між тым гэты вобраз як чыннік арніталагічнага кода беларускага фальклору не быў прадметам спецыяльнага даследавання беларускіх і замежных вучоных, за выключэннем вельмі сціслага артыкула «Арол» М. Камаровай і Л. Салавей у энцыклапедычным слоўніку «Міфалогія беларусаў» [2].

Прапанаваная праца прысвечана гісторыка-генетычнаму і функцыянальна-семантычнаму даследаванню вобраза арла. Мэта працы – вызначыць міфасемантыку і функцыянальнасць арла як чынніка арніталагічнага кода беларускага фальклору.

**Прадстаўлены некаторыя вынікі 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).*

У беларускай народнай традыцыі арол *вызначаецца высокім сакральным статусам, надзелены царскімі і боскімі атрыбутамі, называецца «божай пташкай»*. У казцы «Пціцы на Русі» да арла звяртаюцца не інакш як «бацюшка цар арол» і просяць «рассудзіць», «налажыць піцінню», пакараць «злодзеяў» [4, с. 218–220]. Паводле загадкі (з Магілёўскай губерні) пра хрышчэнне немаўляці, «пад дубам райскім, пад крыжам царскім два арлы арлююць, адно яйцо балуюць» [1, с. 610].

Даўнія міфалагічныя карані, верагодна, мае баладны сюжэт «з забітага арла паўстае царква»: «Ой, за лесам, лесам, на круглам полі / Пагубляў малойчык варанья коні. / Да пашоў малойчык вараных коней шукаць, / Не знайшоў коні вараненькіх, да [г]арла на дубе. / – Ой, ты, гарле, ты сядзіш высока, ты бачыш далёка, / Ой, чы ты бачыў маіх коней вараненькіх? / – Ой, не бачыў, не відзеў тваіх коней вараненькіх. / Ой, узяў малойчык у белыя ручкі стрэльбу, / Узяў стрэльбу да застрэліў гарла на дубе. / Дзе галоўка упала, там цэркаўка стала, / А дзе крыльца ўпалі, там аўтары сталі, // А дзе ножанькі упалі, там свечачкі сталі» [5, кн. 1. с. 447].

У сувязі з царскім статусам арла паказальным з'яўляецца вядомае паданне пра Ліздзейку, якога князь Гедымін знайшоў у арліным гняздзе і якому наканавана было стаць вярхоўным крыве (жрацом) літоўцаў.

У структуралісцкай схеме трактоўкі Сусветнага дрэва ў якасці мадэлі свету, як вядома, птушкі рэгулярна асацыююцца з касмалагічным верхам, змеі, рыбы – з касмалагічным нізам, а чалавек, розныя звяры і свойскія жывёлы – з сярэдзінай. У абрадавых песнях, звязаных з навалеццем, арол з'яўляецца птушкай, якая *маркіруе касмалагічны верх, лакалізуецца ў кароне Сусветнага дрэва і вядзе рытуальны дыялог з «царом» ніза* – рыбай: «Ой над рэкаю, над глыбокаю, / Святы вечар, святы Васіллё. / Там стаяў явор, тонкі, высокі, / Тонкі, высокі, зверху кудравы. / На том яворцы орлічак сядзіць. / Орлічак сядзіць, у ваду глядзіць. / У ваду глядзіць і рыбку бачыць. / Ён рыбку бачыць, з рыбкай гаворыць: / – Ой ты, рыбачка, як ты глыбока, / Як ты глыбока, а я высока. / З цябе, рыбачка, смашная юшка, // А з мяне, арла, мякка падушка» [6, с. 142]. Сімвалічная карціна Сусветнага дрэва з арлом і рыбай выяўляе падкрэслена дынамічную мадэль жыццёвага цыкла Сусвету ад яго пачатку (касмагонія) і да канца, калі «цары» пэўных ярусаў светабудовы адмыслова прыносяцца самі сабе ў ахвяру, становяцца рытуальнай ежай. Тое ж характэрна і для іншых песень навалецця, прыкладам: «...І над рэчкаю да над глыбокою / Там стоіць явор тонкой вусокой, / Ой, да ён стоіць й у воду гледзіць, / У воду гледзіць да з рыбкай гаворыць: / – З цебе, рыбочка, смачная юшка. / – З цебе, орлічку, да м'якка падушка. / – Цебе, рыбочку, на тарэлочку. / – Цебе, орлічка, на гарэлочку» [7, кн. 1, с. 78].

Сувязь арла з ідэяй канца старога свету і пачаткам новага ўскосна выяўлена ў матыве «птушка дзяўбе часткі Сусветнага дрэва, абцярушвае з яго расу». У гэтым плане выключную цікавасць уяўляе валачобная песня, у якой арол адмыслова ініцыюе перастварэнне свету, склёўваючы шышачкі і абіваючы расу з высокага дуба ды гукаючы праўду: «А стаіць дубок, ён тонак, высок, / Вясна красна, зялёна! / Ён тонак, высок, лісцейкам шырок. / А на тым дубку да й сядзіць арол, / А й сядзіць арол, шышачкі ключець, / Шышачкі ключець, расу абіваіць, / Расу абіваіць, праўду гукаіць...» [8, с. 370].

Адмысловымі агенсамі «вечнага вяртання» (М. Эліадэ), узнаўлення часу арлы паўстаюць у загадцы пра год: «Дванаццаць арлоў, пяцьдзясят дзве галкі зняслі адно яйцо» [9, с. 51]. Як можна меркаваць з нагаданага тэксту, праз вобразы арлоў і галак мадэлююцца старажытныя ўяўленні пра час як пра цыкл, які вечна ўзнаўляецца, пра колавы, абарачальны час (згадаем уяўленне пра год як гняздо Брахмана). З ідэяй цыклізму, перыядычных пашкоджанняў і ўзнаўленняў арол звязаны ў замове «ад хвароб жывёл»: «На войстраві на Каяні бел камень ляжыць, на том камяні кедрава дрэва стаіць. Сокал прылятая – гняздо зьвівая, арол прылятая – гняздо збрасая» [10, с. 96]. У гэтай

замове арнітаморфны сакральны памочнік як бы раздвойваецца ў сваёй дзейнасці па выдаленні дэструктыўнай кампаненты з пашкодванага свету (скідае гняздо, якое, верагодна, асацыюецца з хваробай) і ўсталяванні новага светаладу, дзе няма месца немачы. Высакародныя драпежныя птушкі: арол і сокал – выступаюць адначасова саюзнікамі і апазітамі: рэпрэзентуюць разбуральна-знішчальны і стваральна-ўзнаўляльны аспекты. Практычна тую самую функцыю, што і ў замове, арол выконвае ў казцы «Пра Івана Дарагана», дзе арол са шчукай ды гончым сабакам дапамагаюць Івану Дарагану ўзнавіць характэрны для першачасоў ідэальны парадак, аднавіць парушаны Кашчэем свет. У казцы Іван Дараган рве з карэннем «аграмадны» дуб, а «пад тым дубам тры касых сажні ў зямлі сундук незгараемы, незгніваемы, а ў том сундуку заяц, а ў том зайцы вутка, а ў той вутцы яйцо», у якім знаходзіцца смерць Кашчэя Несмяротнага. Названым жывёльным персанажам-памочнікам застаецца разадраць зайца ды качку і дастаць яйка з мора, каб знішчыць Кашчэя ды ліквідаваць нястачу, якую ўчыніў Кашчэй Несмяротны «з пачатку света» – «багатыроў усіх пабіў, і валшэбнікаў усіх пагубіў, і ўкраў сонца, і мясячка, і зорачкі, і стала цёмна людзям» [11, с. 66].

Гэтыя ж уяўленні пра здольнасць арла да аднаўлення парушанага парадку, дэструкцыі ўвасаблення ліха і яго выдалення з чалавечага свету, да трансгрэсіі межаў паміж рознымі светамі, пра далучанасць яго да «чужога» свету па-рознаму прадстаўлены ў замоўных матывах. Прычым, як і ў прыведзеных вышэй песнях навалецця і чарадзейнай казцы, арол у замовах можа лакатыўна звязвацца з сакральна вылучаным дрэвам, найперш, дубам. Так, у замове «ад крыксаў» з формулай «адсылкі» ў засветы (дзе падрыхтаваны добры прыём, пачастунак), арол сядзіць на дубе, а арліца з дзецьмі выяўляецца як антрапаморфны персанаж, якога намагаюцца задобрыць і пасылаюць у «найлепшы свет» у якасці пераносчыка крыксаў: «Першым разам, Божым указом. На горі дуб стоіць. На дубі орёл сыдыть. Пролетае орліца с малымі дзітамі. Святы Мыкола, да с этой деткі крыксы снымай да этой орліцы под крылы отдай, да пусть несут высоко і далёко – в толовые колоскі, в малёваны лужкі, в пуховы подушкы. Святы Мыкола, доступніца Хрыстова, Господі прыступы, поможы, да этой детке сон прынесы» (ФА*; Парахонск, Пінскі р-н). У іншай замове ад бяссоння арол не проста выносіць крыксы ў засветы, а дваццаць пяць арлоў прыносяць з Чорнага мора «сон ражджонаму, хрышчонаму» [12, с. 57].

Замовы ад хвароб жывёлы з формуламі немагчымасці абыгрываюць матыў заганнага дуба і такога ж арла на ім: «Первым разам, добрым часам. На сінім моры, на чыстым полі стаяў дуб без карэння, без карчэўя, без макушкі і без галля. І на етамі дубі сядзеў арол без галавы, без касцей, без пер'я, без крылля. Як етаму арлу па свету не лятаць, разных пташак не пабіваць, так у етаі скаціны, чорнай шарсыціны, чэмеры, патніцы, еляніцы і пералогу не бываць» [10, с. 96]. У іншай замове «заганная» прэцэдэнт-сітуацыя малюецца наступным чынам: арол звівае на дубе «кубло бяздоннае», «нясе яечка бязжоўтнае» і выводзіць «дзяцёнка бязвочнага і бязногага і бяскрылага» [10, с. 96]. Ці, наадварот, арлу прыпісваецца незвычайна вялікая колькасць вачэй і вушэй, што дазваляе яму «далёка відаць і слыхаць»: «На сінім моры стаіць дуб на дваццаць восем сукоў, на тым дубі сядзіць арол на дваццаць восем вачэй, на дваццаць восем вушэй – далёка відаець, далёка слыхаець...» [10, с. 96].

Царом засветаў і яго насельнікаў, які сядзіць на дубе і забірае немач з чалавечага свету, выяўляецца арол у замове «ад рожы»: «...Стаіць дуб, на тым дубе сядзіць арол. Арол, арол, арол, прымі мае слава. Твае когці залатыя, твае крылля дарагія, твае глаза залатыя, прымі, прымі, прымі рожу зялёную і ваду ключавую...» [10, с. 215] (на-

* ФА – Фальклорна-этнаграфічны архіў студэнцкай навукова-даследчай лабараторыі «Фалькларыстыка і краязнаўства» БрДУ імя А.С. Пушкіна

гадаем, што эпітэт «залаты» ўказвае на асаблівы статус аб'екта як прыналежага да сакральных персанажаў і ўсяго сакральнага свету). Ва ўладзе моцнага, велізарнага «арлішча» спачатку дэструктураваць немач (урокі), а потым разнесці яе: «Ляцела ярлішча цераз багнішча з гострым носам, з гострымі пазюрамі, з вялікімі крыламі. Гострым носам раздзяўбе, пазюрамі парадзірае, крыламі размахе і ўрокі разнясе» [12, с. 170].

У замове «ад ворагаў» арал выступае адначасова сакральным памочнікам, на якім перасоўваецца чалавек, і страшачым персанажам, які адпуджвае злога духа: «Госпаду Богу памалюся, / Прычыстай святой пакланюся, / Святому айцу Мікалаю, / Вялікаму цудатворцу. / Першым разам, першым часам, / Арлом еду, вужом паганяю, / Гадзюкай падперажуся, / Ад усякага злога духа адвяжуся!» [12, с. 102].

У шчадроўцы міфалагізаваных вобразы арлоў і сакалоў фігуруюць у аднесенай да навалецця ўзвышана-сакралізаванай карціне вырабу сарочки: «У нашага пана двор гароджаны, / Добры вечар, шчодры Васілей! / Двор гароджаны, садам саджаны, / Добры вечар, шчодры Васілей! / А ў тым садзе хадзіла зверка, / Добры вечар, шчодры Васілей! / Гэта не зверка, маладая дзеўка, / Добры вечар, шчодры Васілей! / Шыла-пашыла шоўкам кашулю, / Добры вечар, шчодры Васілей! / Шчэй на падоле – бурья арлы, / Добры вечар, шчодры Васілей! / А на рукавах – ясны сакалы, / Добры вечар, шчодры Васілей! / Бурья арлы хочучь сядзіць, / Добры вечар, шчодры Васілей! / Ясны сакалы хочучь ляцці. / Добры вечар, шчодры Васілей!» [13, с. 132]. У гэтай песні, як і ў прыведзенай вышэй замове, дзе сокал звівае, а арал скідвае гняздо, гэтыя птушкі мысляцца як парныя і разам з тым проціпастаўленыя вобразы, утвараюць адзінае семантычнае поле, звязанае з уяўленнямі пра вечны кругабег жыцця і смерці, рэгулярнае цыклічнае ўзнаўленне светаладу.

У купальскіх і пятроўскіх песнях пра арла недвухсэнсоўна гаворыцца як пра *божую птушку, якая лётае вышэй нябёсаў, бывае ў Бога і ведае пра важныя падзеі, што адбываюцца ў нябесным свеце*: «Арал, божжа пташка, высокая лятаіць, / Высока лятаіць, у бога бываіць, / У бога бываіць, усё ён знаіць, / Усё ён знаіць, што бог парабляіць, / Што бог парабляіць: сам бог піва варыць, / Сам бог піва варыць – сам бог сына жэніць, / Сам бог сына жэніць, / Ілля дачку ддаець, / Ілля дачку ддаець, сам бог у радасці, / Сам бог у радасці, / А Ілля са смутасцю» [14, с. 315]. Паводле іншай песні, арал бачыць, што на вяселле не запрошаны распарадчык нябесных водаў і агню Ілля. Такое «нешанаванне» стае прычынай гневу Іллі, які «спускае» вельмі непажаданыя падчас уборкі ўраджаю хмары: «Арал, божжа пташка, вышай неба лятаў, / Відзіў, што бог робіць – аж бог сына жэніць. / Усіх святых спрасіў, на дну Іллю забыў. / Ілля надзівіла – тры тучы спусціла: / Адно градавую, другую дажджавую, / Другую дажджавую, трэцю снегавую» [14, с. 316]. І калі ў такіх сюжэтах арал малюецца не агенсам, а простым назіральнікам за тым, што робіцца ў нябёсах (птушка толькі ведае, чаму насылаюцца хмары, але непасрэдна яе сувязь з хмарамі не выяўляецца), то ў песнях з сюжэтам «арол – памочнік малойца» арал абяцае дзейную дапамогу герою ў форме абароны ад «тучы-хмары». Так, жаніх хоча забіць арла, але «арол яму прамаўляя: / – Не страляй у мяне, малады малойчык, / Як будзеш ты да жоначку меці, / Да й наступіць туча-хмара, / Туча-хмара, дробяны дожджык, / Спусччу крыло, сізо перо / Да й накрыю цябе, маладога, / Цябе, маладога, з дружынаю, / З дружынаю, зь дзеўчынаю» [7, кн. 1, с. 149]. Ці ў іншай песні: «Стаяў явар тонкі, высокі, / Шчодры вечар добрым людзям! / Тонкі, высокі, на лісьце шырокі, / А пад яварам да й услончычак, / На слончыку малады малодчык, / Малады малодчык лук напіная, / Лук напіная, у арла страляя. / Арал яму прамаўляя: / – Не страляй у мяне, малады малодчык, / Як будзеш ты да жаніцісь, / Я ў цябе буду ў вялікай прыгодзе, / Як будзеш ты да жоначку весці, / Да й наступіць чорна хмара, / Туча-хмара, дробен дожджык, / Да й пакрыю цябе маладога, / Цябе маладога з дружынаю, / З дружынаю, з дзяўчынаю» [7, кн. 1, с. 82].

У іншых песнях арол прылятае з-пад чорнай хмары, прыкладам, у песні на любоўна-шлюбную тэматыку: «Прыляцеў арол з-пад цёмнае хмары, / Забіў галубка з любімае пары» [15, с. 150].

Непасрэдна сувязь арла з нябеснымі стыхіямі, па назіраннях А. Гуры, выяўляецца ў паўднёваславянскіх матэрыялах. У балгар, сербаў пашырана павер'е, што арол узначальвае градавыя хмары; радопскія балгары лічаць, што такія хмары вядзе двухгаловы арол, разам з тым вераць, што арол змагаецца з хмарай, адводзіць яе ад палёў і ратуе ўраджай. Таму, паводле балгарскіх уяўленняў, нельга забіваць арла і бурыць ягонае гняздо, а парушальніку гэтай забароны пагражае страшная кара – хваробы, няшчасці ў сям'і. У замове арол кідае грамавую стралу ў сырую зямлю. Балгары вераць таксама, што арол здатны наведваць нябёсы і спускацца ў падземны свет [1, с. 611]. У беларускай загадцы хмара выяўляецца праз вобраз арліцы: «Ляціць хмара па сіняму небу, крылы распласталася, сонца заслала» [9, с. 39].

Не толькі сувязь з нябёсамі (хмарамі), але і здольнасць арла да трансгрэсіі межаў паміж рознымі светамі робіць яго прыдатным да ролі *чароўнага памочніка жаніха* ва ўзгаданых і іншых калядных і валачобных песнях. Найзамен на жыццё арол (замест яго могуць фігураваць сокал, змяя або турак) абяцае арганізаваць рытуальны «пераход» праз рэкі, шырокія мары, крутыя горы жаніху, нявесце і ўсім вясельнікам, пры гэтым вобраз арла (сізага, чорнага, бурага, як лісіца) гіпербалізуецца: «Ай, у пана Сямёна, да на яго дварэ, / Шчодры вечар да й добрым людзям! / Там стаяў явар тонкі і высокі, / На тым явары да сядзелі арлы. / Выйшаў Іван да арлоў страляці. / Тыя арлы да й правовілі: / – Малады Іванка, да не бі арлоў, / Да як будзеш да жаніціся, / Да не будзе табе перавозу. / Прыедзеш ты к ціхаму Дунаю, / Тваю дзевачку / Хіму добра знаю, / Пасаджу цябе на правым крыле, / Тваю дзевачку Хімачку да й каля цябе, / А твой поезд на левым крыле, / Тваіх музыкантаў на сізым хвасце» [6, с. 308]. Пры гэтым у арла-«пераносчыка» вылучаюцца шыя, спіна, крылы (на іх размяшчаюцца маладыя), хвост («для сваточкаў», музыкаў). Арол можа не толькі на сабе пераносіць усіх вясельнікаў, але і перавозіць іх на новых чаўночках, а «конікаў ўплаў пушчае», «сабакаў усіх перасвішчвае» [8, с. 372]. «Існуе сюжэт балады пра заклад арла с канём: не адолеўшы каня, арол падае з неба на зямлю. Відавочна, што ва ўсіх выпадках арол – сакральна вылучаная птушка, яна прыраўноўваецца да чалавека, каня, змяі – істотаў, якія займаюць важнае месца ў сакральнай герархіі». У казцы майстар робіць драўлянага арла, царэвіч лётэе на ім у вежу да царэўны; яго ловяць і хочуць пакараць смерцю; з месца пакарання адлятае з царэўнаю [2, с. 25].

У некаторых узорах народных песень карціна непасрэднай помачы з боку арла ў пераадоленні маладымі небяспечных межаў не малюецца – малайцу проста прапануецца замест таго, каб страляць арлоў, узяць сацыяльна прэстыжны шлюб: «У пана Івана явар на дварэ, / Святы вечар! / Вышаў Іван арлоў страляць. / – Не страляй арлоў, едзь да каралёў, / Дасць табе кароль варана каня, / Каралеўна – з-пад залот персень» [6, с. 306]; «Малады Іванка вокны вымае, / Вокны вымае, арла страляе, / Святы вечар! / – Не страляй ты арла, / Едзь да караля. / Дасць табе кароль / Варанога каня, / Варанога каня / І хустку з-пад злата, / І хустку з-пад злата, / І персень на руку» [6, с. 307]. І нарэшце, суаднясенне песенных падзей любоўна-шлюбнага характару з вобразам арла надае ім нейкую асаблівую вызначанасць, эстэтычную афарбоўку, фармалізуецца – адпаведна вобраз арла фігуруе ў канструкцыях з фармальным паралелізмам тыпу: «Высака арол ляцеў, / Далі мне, каго я хацеў, / Тонкую, высокую, / Крэпка недалёкую» [16, с. 150]. Але ў святле вышэй адзначанай сімволікі арла, функцыянавання яго як медыятара і сакральнага памочніка такі паралелізм толькі па форме, але не па змесце можа трактавацца як штучны. У лірычных песнях пазнейшага паходжання да арла звяртаюцца з просьбай занесці туды, дзе знаходзіцца хлопец, які «жэнытіся думая», як у «мужчын-

скай» песні: «Ой ты, орло, сізокрэлы, / Ты вісоко лэтаеш, / Возьмы мэнэ на крылэчко, / Да й занэсы, куда знаеш. / Занэсы, мой ты орла, / Да й на сынэе морэ, / Бо на том сынэм морэ / Лэжыць камэнь на бэрожку. / А на тому команачку / Сэдыть козак молоданькы, / І дэнь жэ він он думая, / Ой, жэнытіся думая. / – Ой осудэ міні Божэ, / Тую дівчіну взя-тэ, / Што батькам нэ до сподобэ, / А до міні до сподобэ» [17, кн. 1, с. 230–231].

Медыятыўная функцыянальнасьць арла і звязанае з ёю ўсёведанне паэтычна прадстаўлены ў сталых песенных зваротах да птушкі з запытаннямі тыпу: «Ты высока лятаеш, можа, ведаеш...». У баладзе ўдава размаўляе з арлом, які сядзіць на явары: «Каля рэчкі Дняпра / Там хадзіла ўдава, / Там хадзіла ўдава. / Там забачыла яна / На явары арла. / – Ой ты, арол, мой арол, / Да ты чорны, як варон, / Ты высока лятаеш / І далёка пазіраеш. / А ці не відзеў ты, арол, / Майго мілага дружка? / – Ох, твой міленькі дружок / Ён з туркамі ваюе, / Ён з туркамі ваюе / Па каленачкі ў крыве / Ды й па шапачкі ў трупе. / А на яму рубашоначка / Ўся ўскіпела у крыве. / – Ой ты, арол, мой арол, / Ох ты, чорны варон, / Ты высока лятаеш / І далёка пазіраеш. / Прынясі-ка ты, арол, / Мне рубашачку ад яго...» [5, с. 78–79]. Несуцяшальным адказ арла на пытанне аб пакінуўшым родны кут чалавеку з'яўляецца і ў іншых тэкстах, прыкладам: «Ныско колос похылывся, / Ныско колос похылывся. / Сын матэры поклонывся: / – А дай на войноньку іду, / Жды мэнэ, матко, молодого, / Як конька вороного. / Шо ж ій вісточкі од его / Тры года маты ждала, / А дай плакаты стала: / – Нема мого сынка молодого, / Як конька вороного. / Летыть орол з чужых сторон, / Дай пытаты стала: / – Можэ, ты орол, высока летаеш, / Можэ, ты мойго сынка ведаеш? / – Ой я, матко, ныско лэтаю, / Твоего сынка шчо дэнь выдаю – / Краснэ мясо выбыраю, / Білы косты й оставляю» (ФА; Лышчыцы, Брэсцкі р-н). Акрамя лучнасці арла з «чужым» светам у такіх кантэкстах выразна прадстаўлены яго драпежніцкі, злавесны характар, вяшчунская функцыя і сімволіка смерці. Гэта збліжае вобразы арла і ворана, матывуе ўзнікненне такой формы звароту да весніка смерці, як «ой ты, арол, мой арол, ох ты, чорны варон». У вераваннях, народных тлумачэннях сноў арол таксама надзелены функцыяй транслятара ў свет людзей недаступнай для іх інфармацыі, у тым ліку пра смерць: «Арол ці птах які прыляціць – то ведамасць» [18, с. 431]; «Арла бычыць – атрымаеш пісьмо пра смерць кагосьці» [18, с. 431].

У шэрагу тэкстаў выразна прадстаўлена *мужчынская сімволіка арла*, прыкладам, у тлумачэнні сну: «Як бярэменнай прысніцца арол – сын будзе» [18, с. 431]. У асобных песнях арлом называюць малойца, казака, пару яму можа складаць такая «жаночая» птушка, як галка: «...Дзяўчына, дзяўчына, ты – чарненька галка, / Дзе я пахілюся, мне – друга каханка, / Дзе я пахілюся, мне – друга каханка. / – Казача, казача, ты сівенькі орлік, / Хто ж цябе без мяне да сябе прыгорне?» [15, с. 214]. Такія «арніталагічныя» назвы з'яўляюцца спосабамі ўзвельчэння лірычных герояў.

Мужчынская сіла, рашучасць, імклівасць, нечаканасць нападу «з вялікага палёту» абыгрываюцца ў сімвалічных карцінах арла, які разбівае стаю і хапае «жаночую» птушку (дзяўчыну). Прыкладам, падчас «ваджэння і пахавання стралы» на Ушэсце спявалі: «...Што на тых на гусачак налятаў сізай арёл, / Налятаў сізай арёл з вялікага поляту. / Ухапіў ён гуску, гуску за галоўку, / Гуску за галоўку, за белаю шэйку, / За белаю шэйку, за правае крыльцо...» [7, кн. 2, с. 766]; «Ўдоль па мору, / Ўдоль па мору, мору сінему. У! / Плыла стая, / Плыла стая лебядзіная. У! / А за ёю, / А зя ёю сакаліная. У! / Адкуль ўзяўся, / Адкуль ўзяўся сізакрылы арол. У! / Разбіў стаю, / Разбіў стаю лебедзіную...» [7, кн. 2, с. 766]; «А на том на возеры жы серы гусі плавалі, / Паміж гэтых гусачак – белая ляб'ёдачка. / Ох, наляцеў, наляцеў сіз арол на крылушках, / Сіз арол на крылушках, у залатых перушках. / Ой, разагнаў, разагнаў гусачак па возеру, / Ой, ухапіў, ухапіў лябёдку за крылушкі...» [7, кн. 1, с. 272].

У баладах арол разбівае пару закаханых (галубоў), ударае «галубка ў сізія плечы», а сам ляціць «пад аблокі», а «за ім галубка, расплакаўшыся»; арол абяцае ёй нагнаць узамен цэлую стаю галубоў [5, кн. 2, с. 586]. У іншай баладзе арол «забівае галубца з правага крыльца», забірае галубку-«ўдавіцу» ў «нявольеньку», корміць яе пшаніцай, поіць вадой з крыніцы [5, кн. 2, с. 589].

У песнях з матрыманіяльнымі матывамі арлы сімвалічна асацыююцца са сваякамі жаніха, яго ваяўнічай дружынай. Сказанае можна праілюстраваць узорами калян-дарна-абрадавых песень: «Чаму, барок, ды не званок? / – А як мне, барку, быць званку, / Калі ў мяне пташак няма? / Адна была зязюлечка, / Адна была шэрэнькая, / І тую арлы забралі / І ястрабам аддалі. / – Чаму, дварок, не мяцён? / А як мне мяцёным быць, / Калі ў мяне дзевак няма? / Адна была Ніначка, / Адна была малада, / І тую сваты забралі: / Таму-сяму – на муку, / А Генечку – да веку» [14, с. 323]; «...Што былі пташачкі, усе ў вырай паляцелі, / Ой, гаю, гаю, у вырай паляцелі. / А адна пташачка ды й прызустала, / Ой, гаю, гаю, ды й прызустала. / Да й тую хочучь арлове узяць, / Ой, гаю, гаю, арлове узяць. / Арлове узяць, сакалам аддаць, / Ой, гаю, гаю, сакалам аддаць. / Арлам на рукі, сакалам навекі...» [13, с. 262].

Важнай матывальнай прыкметай арла ў такіх кантэкстах стае драпежніцтва – адпаведна арлы дзяруць сваю ахвяру (зязюлю), яна ім патрэбная на мяса, што сімвалічна карэлюе з ідэяй прымусовага пераводу нявесты-зязюлі (аб'екта) у іншы стан, іншую сацыяльна-біялагічную катэгорыю: «...Адна й была зязюля, / Тую арлы задралі. / Арлам яна й на мяса, / А й сокалу на пер'я...» [13, с. 185]. Негатыўную канатацыю вобраз арлоў можа набываць у параўнаннях, як у восеньскай песні, дзе «грабцы грабучь, як арлы равуць», везучы ў мора няшчасную замужніцу [19, с. 241].

У вусна-паэтычных творах з сюжэтам «Птушынае вяселле» арол захоўвае сваю мужчынскую сімваліку і функцыю актыўнага дзеяча: ён павінен збіраць на пагулянку ўсё птаства, малоць муку [20, с. 260–261] ці выконваць ролю капітана: «...Сабіраліся, саджаліся / Бальшэ члены к саве на свадзьбу: / Жораў – маёрам, / Арол – капітанам» [20, с. 239]. Між тым драпежніцкі характар арла не дазваляе яму выконваць прызначаную ролю на пагулянцы, замест таго, каб запрашаць гасцей на вяселле, ён выяўляе ў дачыненні да іх агрэсію, пачынае «мардаваці»: «Шчыглік невялікі... / Паслаў арла, паслаў арла / Ўсё птаства збіраці, / А арол напаў на гусі, / Давай мардаваці...» [20, с. 262].

І напрыканцы заключная заўвага адносна прадстаўленасці разгляднага арніта-вобраза ў матыве метамарфоз. Акрамя прыведзенай вышэй песні пра паўстанне царквы з забітага арла (з адпаведным паралелізмам частак цела птушкі і царквы), у нашым распараджэнні маюцца тэксты балад, у якіх у паэтычнай форме абыгрываецца матыву метамарфозы маладой замужніцы ў арліцу: «Ой, даўно-даўно я ў роду была! / Ужо тая сцежэнька дзярном зарасла... / Ой, як я захачу, дзярно патачу / І да свайго баценькі арлом залячу. / Ой, не так арлом, як арліцаю...» [15, с. 239] (вобраз арліцы тут перакрываюцца з вобразам зязюлі, у якую найчасцей скідваецца маладзіца). У іншым сюжэце «мужчынскую» пару арліцы складае сокал-муж: «...Дзесь паехаў мілы на мора гуляць, / А мяне пакінуў у доме гараваць. // Ой, я ў сваёй мамкі ды й даўно была, // Ужо ж тая дарожка дзёрнам зарасла. // Ой, не так жа дзёрнам, як дзярніцаю, // Ён зрабіўся сокалам, я – арліцаю. // А ўзляцеўшы сокалам, я – арліцаю, // Ён зрабіўся мясяцам, я – зарніцаю» [5, кн. 1, с. 404].

Заклучэнне

Падсумоўваючы назіранні пра міфасемантыку і функцыянальнасць вобраза арла ў беларускім фальклоры, падкрэслім, што ў касмалагічных матывах арол звязаны з Сусветным дрэвам і рэалізуе асацыяцыі з ідэямі «вечнага вяртання», канца старога свету (смерцю) і пачатку новага (жыццём), абарачальнасці часу, рэгулярнай узнаўляльнасці

жыцця, а таксама выконвае функцыю сувязнога паміж рознымі сферамі светабудовы, рэгульнае ўзаемаадносіны паміж пэўнымі яе чыннікамі. Далучанасць да касмічнага вер-ху, вышняга, боскага свету і разам з тым да касмічнага нізу, засветаў, антысвету, здоль-насць перасоўвацца паміж гэтым і іншымі светамі матывуе ролю арла як чароўнага па-мочніка-трансгрэсара ў казках, замовах, валачобных і калядных песнях. Гэтымі ж абс-тавінамі тлумачыцца выразная прадстаўленасць у «тэксце арла» семантыкі ўсёведання, першынства, царскага статусу. Усведамленне сакральнасці арла, яго высокага статусу падкрэсліваецца праз суаднесенасць птушкі з Богам, небам (хмарамі), царквой, дубам, яварам, кедром, морам, золатам і іншымі аб'ектамі, канцэптуальна скарэляванымі з не-чалавечым, «чужым», цудоўным, сакральным. Арол выступае ўстойлівым вобразам ма-лойца, мужчыны. Агрэсіўны, крыважэрны, злавесны характар, вяшчунская функцыя і сімволіка смерці, прыпісаныя арлу, аб'яноўваюць яго ў адно семантычнае поле з вора-нам. Ва ўзвышана-сакралізаваных кантэкстах арол можа ўтвараць персанажнае адзінст-ва з сокалам – абедзве драпежныя птушкі характарызуюцца як высакародныя; параў-нанне малойца з імі выступае адзнакай яго найвышэйшых якасцяў. У сюжэтах «вечнага вяртання» арол можа мысліцца як парны і адначасова проціпастаўлены сокалу вобраз.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Гура, А. В. Символика животных в славянской народной традиции / А. В. Гура. – М. : Индрик, 1997. – 912 с.
2. Міфалогія беларусаў : энцыкл. слоўн. / навук. рэд. Т. Валодзіна, С. Санько. – Мінск : Беларусь, 2011. – 607 с.
3. Камарова, М. А. Архетыпічнасць, асаблівасці семантыкі і функцыянавання арнітаморфных вобразаў-сімвалаў у беларускім фальклору : аўтарэф. дыс. ... канд. фі-лал. навук : 10.01.09 / М. А. Камарова ; Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К. Крапівы НАН Беларусі. – Мінск, 2006. – 20 с.
4. Казкі пра жывёл і чарадзейныя казкі / склад. К. П. Кабашнікаў. – Мінск : На-вука і тэхніка, 1971. – 496 с.
5. Балады : у 2 кн. / уклад. Л. М. Салавей, Т. А. Дубкова. – Мінск : Навука і тэх-ніка, 1977–1978. – 2 кн.
6. Зімовыя песні: Калядкі і шчадроўкі / уклад. А. І. Гурскага, З. Я. Мажэйкі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1975. – 736 с.
7. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. / Т. В. Валодзіна [і інш.] ; ідэя і агул. рэд. Т. Б. Варфаламеевай. – Мінск : Выш. шк., 2001–2013. – Т. 6 : Гомель-скае Палессе і Падняпроўе : у 2 кн. – Кн. 1. – 2012. – 910 с.
8. Валачобныя песні / склад. Г. А. Барташэвіч, Л. М. Салавей, В. І. Ялатаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1980. – 560 с.
9. Загадкі / склад. М. Я. Грынблат, А. І. Гурскі. – Мінск : Беларус. навука, 2004. – 368 с.
10. Замовы / уклад. Г. А. Барташэвіч. – 2-е выд. – Мінск : Беларус. навука, 2000. – 597 с.
11. Чарадзейныя казкі : у 2 ч. / склад. К. П. Кабашнікаў, Г. А. Барташэвіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1973. – Ч. 1. – 648 с.
12. Замовы / уклад. У. А. Васілевіч, Л. М. Салавей. – Мінск : Беларусь, 2009. – 519 с.
13. Паэзія беларускага земляробчага календара / уклад. А. С. Ліса, народ. калян-дар падрыхт. У. А. Васілевіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1992. – 612 с.
14. Купальскія і пятроўскія песні / уклад. А. С. Ліса, С. Т. Асташэвіч, Г. В. Таў-лай. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985. – 631 с.

15. Песні Беластоцчыны / уклад. М. Гайдук ; гал. рэд. А. С. Фядосік. – Мінск : Беларус. навука, 1997. – 367 с.
16. Жаніцьба Цярэшкі / уклад. Л. М. Салавей, І. Д. Назінай. – Мінск : Навука і тэхніка, 1992. – 519 с.
17. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў : у 6 т. / В. І. Басько [і інш.] ; ідэя і агул. рэд. Т. Б. Варфаламеевай. – Мінск : Выш. шк., 2001–2013. – Т. 4 : Брэсцкае Палессе : у 2 кн. – Кн. 1. – 2008. – 559 с.
18. Зямная дарога ў вырай: Беларускія народныя прыкметы і павер'і : у 3 кн. / уклад. У. Васілевіча. – Мінск : Маст. літ., 1996–1999. – Кн. 3. – 1999. – 654 с.
19. Восеньскія і талочныя песні / склад. А. С. Ліс, С. Т. Асташэвіч, В. І. Ялатаў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1981. – 678 с.
20. Дзіцячы фальклор / склад. Г. А. Барташэвіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1972. – 736 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.02.2017

Shved I.A. Myth Semantics and Functionality of the Image of Eagle in the Belarusian Folklore

The aim is to define the mythsemantics and functionality of the image of eagle in the types and genres of Belarusian folklore. Historical-genetic and functional-semantic research of «text eagle» showed that of the semantics of the championship, the king's status, omniscience, the male principle dominate in Belarusian folklore. Eagle operates as a destroyer of the old and the creator of a new order. He is also the liaison between the various spheres of the universe. Eagle serves as the general semantic field of sacred animals such as the snake, the fish, horse, hawk, falcon, crow, pigeon (dove) and cuckoo. It is associated with the other world, the sky (clouds), God, the church, oak, sycamore, the sea, and endowed with the attributes of gold.

УДК 811.161.1'373.23:821.161.1-31.09

Т.П. Слесарева

канд. филол. наук, доц., доц. каф. общего и русского языкознания
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова
e-mail: kobirusyaz@vsu.by

АНТРОПОНИМНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОМАНОВ Д. ЕМЦА О ТАНЕ ГРОТТЕР

В статье на примере романов Дмитрия Емца о Тане Гроттер рассматриваются антропонимы, которые в текстах детской литературы используются с определенной стилистической целью и чаще всего воспринимаются как искусственные образования, «говорящие имена». Усиление экспрессии в них происходит за счет нестандартной внешней оболочки онима, структуры его образования и семантики.

Введение

Любое наименование, любое имя собственное – это слово. И как слово оно входит в систему языка, образуется по законам языка, по определенным правилам реализуется в речи. Оно живет в разных формах речевой деятельности человека. Одной из таких форм, поддерживающих жизнь имен и названий или же дающих им жизнь, являются произведения художественной литературы. В настоящее время сформировалось новое направление в исследовании имен собственных в художественном тексте, в языке художественной литературы, которое возникло на стыке ономастики со стилистикой, поэтикой, лингвистикой текста, лексической семантикой. Литературная ономастика изучает особенности употребления собственных имен в тексте художественного произведения и за его пределами.

У каждого большого художника создается и живет в текстах свой уникальный ономастический мир, выражающий художественные идеи писателя. Естественно, что каждый писатель при выборе имен обращает внимание на их фонетику, морфемичку, которые способствуют передаче экспрессивных оттенков. Подбирая имена, автор ориентируется на реальный именник, общепринятую формулу, с помощью которой можно передать информацию о социальном, национальном, возрастном положении именуемого лица. В результате восприятия и оценки имени героя может складываться положительное или отрицательное отношение читателя к созданному образу.

Целью данной работы является анализ антропонимного пространства серии книг русского писателя Дмитрия Емца о девочке-волшебнице Тане Гроттер и её друзьях.

Главная героиня – *Таня Гроттер*, чьи родители погибли от рук злой колдуньи *Чумы-дель-Торт*. Девочка же была защищена талисманом четырёх стихий, поэтому выжила. Детство Тани прошло у единственных родственников – семьи депутата *Дурнева* – под постоянные насмешки и издевательства. Потом её забрали в магическую школу *Тибидохс*, где Таня изучала магию, встретила настоящих друзей и любовь.

В своих книгах Дмитрий Емец создал два отделенных друг от друга мира: мир людей, не имеющих магических способностей (лопухоидов, причем совершенно очевидно, что производящим этого слова является слово «лопух», выступающее в русском языке символом простака), и мир магов. Поэтому и типы антропонимов, встречающихся в текстах, весьма многообразны.

Лопухоидный мир в романах представлен, в первую очередь, семейством *Дурневых*. «Дурнев, а Дурнев! Ты никогда не задумывался, что фамилия у тебя говорящая?» – спрашивали у главы этого семейства *Германа Никитича* [1, с. 57]. С латыни имя «Герман» переводится как «родной», на немецком оно означает «воин». Его обладатель вспыльчив, раздражителен и хитер, способен на подлость и не упустит возможности за-

работать деньги. Дядя Тани (в начале повествования был директором фирмы «Носки секонд-хенд») унаследовал титул председателя организации В.А.М.П.И.Р. Его жену зовут *Нинель*, что значит «доминирующая». По мнению автора, тетя Нинель «была настолько же толстой, насколько ее супруг был худ. Когда она спала, то ее смявшиеся щеки расплзались по подушке, а тело, накрытое одеялом, походило на снежную гору, с которой можно было съезжать на лыжах» [2, с. 37]. Дочка Дурневых *Пипа* (сокращенное от *Пенелопа*) «унаследовала от мамы сдвинутые бровки и фигурку чемоданчиком, а от папы глазки в кучку, оттопыривающиеся уши и редкие белесые волосы. Разумеется, Дурневы души в ней не чаяли и считали свою Пипу первой красавицей в мире» [2, с. 37]. Древнегреческое имя (Πηνελόπη) означает «верная жена». Так звали жену Одиссея, которая, несмотря на двадцатилетнее отсутствие мужа, осталась ему верна и терпела притеснения от женихов, искавших ее руки и требовавших ее решения. Возможно, автор называет так свою героиню за терпение, с которым она, будучи с детства влюбленной в ГП (*Гурия Пуппера*), ожидает взаимности. Но, повзрослев, выбирает *Генку Бульонова*, с которым учится сначала в обычной школе, а затем – в магической. Упоминаются и другие одноклассники Пипы и Тани: *Павлик Явочкин* – «главный остряк класса», *Лена Мумрикова* – «тощая, отливающая зеленью девица, главная из подхалимок Пипы». Носителями привычных имен являются математик *Игорь Валентинович*, классная руководительница *Ирина Владимировна*. Определенная доля иронии заложена в антропонимы *генерал Котлеткин* и *Катерина Колодкина*. Первый – сосед Дурневых, «штабной генерал, отвечавший в армии за зубные щетки и обожавший подглядывать в глазок», а вторая – прима-балерина Большого театра.

В любом языке и в любую эпоху представлены имена как современников, так и давно живших людей и вымышленных персонажей. На страницах романов нам встретились имена философов (*Иммануил Кант, Ницше, Сократ, Зигмунд Фрейд*), ученых (*Михаил Ломоносов, Менделеев, Софья Кавалевская, Павлов*), композиторов (*Лист, Вивальди, Моцарт, Мендельсон, Бетховен*), художников (*Рубенс, Айвазовский, Дали, Репин, Леонардо да Винчи*), поэтов и писателей (*Овидий, Вергилий, Пушкин, Лермонтов, Эразм Роттердамский, Тургенев, Достоевский, Борхес, Блок, Джейн Остин*), представителей театрального мира (*Станиславский, Данченко*), балета (*Вацлав Нижинский*). Упоминались исторические личности (*Суворов, Александр Македонский, Барклай-де-Толли, Наполеон, Юлий Цезарь, император Калигула, Герострат, Карл IX, Людовик XIV, Иван Грозный, Петр Великий, граф Орлов, князь Потемкин, Екатерина II, Иосиф Сталин, царица Клеопатра, фараон Тутанхамон, Стенька Разин, Сусанин*).

Школа магии Тибидохс для трудновоспитуемых начинающих волшебников находится на острове Буяне. Антропонимы волшебного мира представлены именами учеников, их преподавателей, призраков и разных магических существ.

Самая известная ученица школы – *Таня Гроттер (Гроттераши)* – дочка великого белого мага *Леопольда Гроттера* и *Софьи Гроттер*, внучка знаменитого волшебника *Феофила Гроттера*.

Имя *Татьяна* в переводе с древнегреческого языка означает «устроительница», «учредительница». В России особо почитается святая Татиана, считающаяся покровительницей студентов. Имя Татьяна дарит своей обладательнице повышенную активность, сильную эмоциональность и завидное упрямство, что порой доставляет ей множество серьезных жизненных проблем. Вот и Дмитрий Емец проводит свою героиню через множество испытаний.

Имя *Леопольд* германского происхождения. Оно означает «смелый как лев», имя *Софья* древнегреческого происхождения, означает мудрость. «Они были люди искусства, маги высоких материй. Волшебство и музыка – вот ради чего они жили», – так характеризует родителей Тани автор [2, с. 27]. Мы не встречаем деда Тани, создателя уни-

кального магического контрабаса, волшебника *Феофила* – его голосом разговаривает магический перстень. Кроме того, дедушка героини наделил фамильное кольцо отпечатком своего сознания, даровав ему свой ум, память, характер и возможность разговаривать ровно 5 минут в день. Имя греческого происхождения, означает «боголюбивый». Иногда Феофил слывет чудаком. Он упрям и дерзок. Действует грубо и прямолинейно, но часто раскаивается в своей несдержанности. Именно такая характеристика и подходит для этого героя.

Лучшими друзьями Тани в Тибидохсе становятся *Баб-Ягун* и *Ванька Валялкин*. Дружба с Ванькой впоследствии перерастает в любовь.

Баб-Ягун – внучок бабушки *Ягге*, играющий комментатор в драконболе, летает на самых новых и мощных пылесосах. Сын лопухоида и волшебницы, которая погибла в схватке с Чумой-дель-Торт. Все детство Баб-Ягун провел в Тибидохсе, с бабушкой. Шустрый и любознательный, учится на светлом отделении, умеет хорошо подзеркаливать. У Ягуна очень колкий язычок. В параллельном мире есть двойник – странствующий «маг»-жулик *Ягунни*.

Ванька Валялкин (Джон Вайлялка, Маечник) – лучший друг Ягуна, любит различных магических животных. Ветеринарный маг. Родился в мире лопухоидов. У Ваньки было трудное детство, его родители были алкоголиками. Мальчик часто голодал. Его магические способности проявились тогда, когда он, умирая от голода, съел все продукты в супермаркете. Прозвище «маечник» получил за то, что в детстве всегда ходил в длинной жёлтой майке, подаренной ему отцом. В параллельном мире имеет двойника – драконюха *И-Вана Ля Кина*. Имя *Иван* – самое русское имя. А при упоминании выражения «ваньку валять», которое ассоциируется с сочетанием имени и фамилии этого героя, сразу вспоминается детская игрушка под названием «Ванька-встанька», неваляшка, которую и хотел бы повалить, да не можешь. Именно таков наш герой: он открыт, отзывчив, способен за себя постоять, всегда готов прийти на помощь.

Нельзя обойти вниманием и других учеников магической школы.

Шурасик (настоящее имя – *Александр*) – лучший ученик Тибидохса. В мире лопухоидов был отличником, но, когда ему в первый раз ни за что поставили двойку, дневник загорелся, а у учительницы на голове выросли грибы. Не любит, когда его называют именем Шурочка, часто является объектом насмешек со стороны однокурсников. «На Шурасиков не обижаются. Шурасики существуют в собственном мире, который связан с остальным миром разве что крошечным окошком в кирпичной стене» [1, с. 23]. В параллельном мире имеет двойника, мага воздуха *Шурасино* и *Шурей Шурассо* по прозвищу *Мозг*. «Ну что тут еще скажешь? Прозвище говорит само за себя» [3, с. 45].

Катя Лоткова – первая красавица Тибидохса, возлюбленная Ягуна. В мире лопухоидов в Катю влюблялись все мальчики. Потомственная колдунья. Доброжелательна, терпима к людям. Отличница.

Жора Жикин – первый красавчик Тибидохса. В детстве ухитрился силой желания переместиться в прямой эфир популярного телешоу, откуда его и забрали в Тибидохс. В имени героя таится склонность к честолюбию, к некоторому высокомерию.

Семь-Пень-Дыр – жадина и жмот. Попал в Тибидохс после того, как решил все задания городской контрольной по математике за шесть с половиной минут, а потом от скуки превратил свою учительницу в выдру. В параллельном мире его двойник – *Шесть-Хмур-Дыр*.

Рита Шито-Крыто – самая загадочная особа в Тибидохсе (о чем можно догадаться, исходя из семантики фамилии), абсолютно непредсказуемая, ученица темного отделения, отлично владеет черной магией, вуду, специалист по зельям, ядам и сглазам. Имя Рита принято считать краткой формой имени Маргарита, которое означает «жемчужина». По другой версии, имя Рита имеет индийское происхождение и пере-

водится как «смелая». В параллельном мире у нее есть двойник по имени *Рэйто Шейто-Крейто*.

Юра Идиотсюдов попал в Тибидохс после того, как сто семнадцать раз в течение недели подрался со всем классом из-за того, что слишком рьяно проверял у всех сменную обувь, о чём его не просили даже учителя. В параллельном мире *Юрсон Идиот-Сюд*.

Дуся Пупсикова – ужасная сладкоежка. В Тибидохс попала, когда случайно превратила свою подружку в пряник.

Верка Попугаева – сверхлюбопытная особа, нос которой сохраняет явный отпечаток двери, способна видеть сквозь предметы. В Тибидохсе Верка – первый человек, которому известны все новости. Она с удовольствием их повторяет. Отсюда и фамилия.

Гробыня Склепова (настоящее имя – Анна) – соседка Тани по комнате. Родилась она в семье могильщиков, от которых получила фамилию, своеобразное чувство юмора и страсть к замогильным вещам, например, к гробу, который она использует как кровать. Обладает привлекательной внешностью, но скверным характером. После окончания школы стала знаменитой телеведущей. В параллельном мире у нее есть двойник – фрейлина королевства Огня – *Гробулия Склеппи* и *Гробо Клеппо*.

Гуня Гломов (настоящее имя – *Сергей*) – возлюбленный Гробыни Склеповой. Тибидохский силач. Также известно, что Гуня провёл 3 года в первом классе. Закончил школу только благодаря Гробыне. В параллельном мире у него есть двойник – рядовой *Гуннио*.

Гурий Пуппер является намёком на *Гарри Поттера* из серии одноименных романов. Дж. Роулинг. Емец упоминает о сове, очках, заклеенных скотчем. Гурий – один из лучших игроков в драконбол, летает на метле, англичанин, безумно и безответно любит Таню. У него есть верные фэны-гурехранители *Прун* и *Гореанна*. Созвучности их имён указывает на друзей Гарри Поттера *Рона* и *Гермиону*.

Глеб Бейбарсов – приемный ребенок темной ведьмы, выросший в глуши. Летает в ступе. Беспощаден к своим соперникам. Скрытен и практически ни с кем не разговаривает. Имя *Глеб* произошло от древнескандинавского *Guðleifr* (недаром в параллельном мире двойника Глеба, который собирался разрушить грань между мирами, зовут *Гулеб Буй-Борс*). Это двукоренное имя, состоящее из *guð* – «бог», *leifr* – «наследник». Получается, что значение имени Глеб – «наследник бога». Над звучной фамилией Глеба «вечно измывалась Клеппо. Кем Гулеб у нее не побывал: и *Шей-Торсом*, и *Пей-Морсом*, а однажды даже *Брей-Кексом*». Гробыня Склепова тоже строила вариации фамилии Глеба по модели сложных существительных с первой глагольной частью в повелительном наклонении: *Топимикробкин*, *Наступай-на Слонищева*, *Садись-на-Ёжикова*, *Торчимурашкин*, *Катайтелезжин*, *Пинайежиков*, *Лягайосликов*, *Боксируймышкин*, *Крушителезжин*, *Потрошислонищев*, *Догоняйжирафчиков*, *Кусайпёсиков*, *Ломайлошадкин*, *Кусайбукашкин*, *Пинайкошкин*, *Крушискелетов*, *Просикопеечкин*, *Душикотиков*, *Бейстаканчиков*, *Громитарелкин*, *Бейсусликов*, *Давимурашкин*, *Душикрысиков*, *Пинаймушкин*, *Взбевайсметанкин*, *Отрывайхвостихов*, *Мочисобачкин*, *Купайтазиков*, *Грызисухариков*, *Кусайматрешкин*.

В Тибидохсе Таня изучает магию под руководством преподавателей, чьи имена перекликаются с лучшими известными персонажами классической литературы.

Сарданал Черноморов – академик Белой магии. Пожизненно-посмертный глава магической школы Тибидохс, лауреат премии Волшебных Подтяжек. Величайший маг современности и просто хороший человек. Сын дядьки Черномора. Да и внешностью напоминает отца: «Что касается бороды академика, то цвет её был вообще неопределим, поскольку она то появлялась, то исчезала. Наверняка можно было сказать только одно – борода была феноменально длинной, настолько длинной, что её пришлось многократно обмотать вокруг туловища, а конец её спрятать в карман... Правый ус

у него был зелёным, а левый жёлтым. Но самым странным было даже не это, а то, что усы ни секунды не пребывали в состоянии покоя. Они то извивались, как две живые верёвки, то сплетались, то норовили обвить дужки очков и сдёрнуть их у толстячка с носа». Похожее описание встречаем у А.С. Пушкина: «В досаде скрытой Черномор, / Без шапки, в утреннем халате, / Зевал сердито на кровати. / Вокруг браны его седой / Рабы толпились молчаливы, / И нежно гребень костяной / Расчёсывал её извивы; / Меж тем, для пользы и красы, / На бесконечные усы / Лились восточны ароматы, / И кудри хитрые вились».

Медузия Зевсовна Горгонова – заместитель Сарданапала, доцент кафедры нежитеведения. Стараниями Дмитрия Емца пришла к нам из «Мифов древней Греции»: именно она когда-то замораживала взглядом непутевых героев. Была влюблена в Персея, который предал её. «Уф! От лопухоидов можно ждать только гадостей... Мне тоже отрубали голову. Невоздержанный тип в крылатых сандалиях, пялившийся в собственный щит. Тогда я была дурно воспитанной колдуньей с кошмарными привычками...». «Я же превращала путников в изваяния! Любой, кто смотрел на меня, мгновенно становился камнем» [2, с. 12]. Была спасена и вновь оживлена Черноморовым.

Зубодериха (Великая Зуби, настоящее имя – Юлия) – преподаватель снятия и наложения сглаза. Миловидная дама в очках и «с челкой на глазах, как у пони». Рассеяна, но мудра. Обожает средневековую литературу и своего мужа *Готфрида Бульонского* (бывшего спящего красавца). *Юлия* – женственное имя родом из Древнего Рима. В переводе с латинского оно означало «пушистый» или «июльский». Характер девушки, носящей его, гибкий, женственный. В энергетике этого имени звучит увлеченность, упорство, активность, эмоциональность. Вряд ли героине подходит характеристика «пушистая», если в пятнадцать с половиной лет Зуби разнесла одну из башен Тибидохса, которую до сих пор так и не починили, а еще она умеет накладывать такие сглазы, что даже Сарданапалу не всегда удается расколдовать ее жертву.

Поклеп Покленыч – завуч Тибидохса, преподаватель защиты от духов. Владелец пронзительных глазок-буравчиков, скверного характера и навязчивой идеи всех зомбировать. Его имя восходит к апеллятиву, означающему несправедливое, намеренное искажение фактов о ком-либо, ложное обвинение в чём-либо, клевету. Герой все время ходит по Тибидохсу, высматривает, ищет причины, кого бы наказать.

Зигмунд Клоп – глава тёмного отделения Тибидохса. Преподаватель практической магии и зельеварения. Откусив слишком много от молодильного яблока, очень помолодел и стал малюткой Клопиком. Обожает пакостить и придумывать новые заклинания. Имя Зигмунд скандинавского происхождения, что означает «победитель». Герой мечтал занять место Сарданапала. Фамилия восходит к апеллятиву «клоп» – кровососущее насекомое, имеющее сильно сплющенное тело длиной от 3 до 8,4 мм в зависимости от насыщения кровью.

Сказочный персонаж, без которого немислимы русские народные сказки, – это Баба-Яга. Присутствует она и в книгах Дмитрия Емца, правда, действует под именем *Ягге*. «Сейчас ты увидишь мою бабуся. Она тут заправляет, – с гордостью сказал Баб-Ягун. – Только вот что: сразу запомни, что зовут её *Ягге*. Не называй её Ягой, ей это жутко не нравится». *Ягге* – «сухонькая старушка, одетая, как цыганка, с красным платком на голове и закутанная в яркую шаль», курит вишнёвую трубку и выдыхает ароматные клубы дыма, «складывающиеся в причудливых животных» [2, с. 11]. Заправляет в магпункте. Очень заботливая и добрая женщина. К своим больным строга, внимательно следит за выполнением всех предписаний. Ученики ее любят, но стараются без надобности к ней не обращаться.

Тарарах – преподаватель ветеринарной магии. Во времена питекантропов его племя поймало белого дракона и съело. Тарараху достался лишь кусок мяса около хво-

ста. Дракон оказался ядовитым, поэтому племя умерло. А кусочек мяса, который съел Тарарах, давал бессмертие. Не является магом. «Тарарах был низкого роста, кривоногий, но настолько широкоплечий, что, казалось, в ширину он больше, чем в высоту. Волосы у него были длинные, никогда не чесанные, глаза черные, как две маслины, а нижняя челюсть казалась просто огромной». По словарю Т.Ф. Ефремовой, слово «тарарах» означает сильный грохот как действие. Неуклюжий, неповоротливый с виду, Тарарах наивен, правдив и бесхитростен, но вместе с тем удивительно мудр.

Ещё один колоритный персонаж в книги Дмитрия Емца перебрался из былины киевского цикла «Илья Муромец и Соловей Разбойник». Это тренер сборной команды Тибидохса по драконболу *Соловей. О. Разбойник*.

«Едва группа ребят остановилась посреди поля, как к ним, хромя, приблизился маленький кособокий человечек, широкоскулый, кривой на один глаз, не сгибавший при ходьбе в колене левую ногу. На шее у него висел золотой медальон с надписью: «Соловей. О. Разбойник. Тренер по магическому пилотажу». «Что значит “О”?» – шепнула Таня. “Одихмантьевич...” – так же шепотом ответил Баб-Ягун». «Шептались, что эти боевые отметины оставлены Ильей Муромцем. Недаром же у лопухоидов есть на этот счет соответствующая былина» [4, с. 164]. *Соловей О. Разбойник* «в молодости имел проблемы с законом. Разбойничал. Подозревался в причастности к серии грабежей. Третий дан по магическому свисту. Способен расколоть свистом плиту брони толщиной 7 см и ствол дерева до 3 м в обхвате. В ожесточенном бою ранен в глаз и схвачен внештатным сотрудником магического спецназа *Ильей Муромцем*». На дворе князя Владимира успел стать невидимым и сотворить вместо себя дубль, которому Муромец отрубил голову. Уцелевший Соловей Одихмантьевич Разбойник скрылся и долго заживал раны. Вновь был схвачен, приговорен к заключению в Дубодаме, но взят на поруки Сарданапалом.

Встречаемся мы в книгах и с таким персонажем сказок, как *Бессмертник Кошечев*. Глава Магшества Продрыглых Магций. Ненавидит Сарданапала и школу Тибидохс. Судья драконбольных матчей. Один из самых богатых магов в мире. «Скверный старикашка! 40 кг посеребренных костей, золотая черепушка, янтарные зубы – и все это в лаптях от Пако Гробанн!» [2, с. 12].

Чума-дель-Торт (Та-Кого-Нет, Чумиха) – самый главный враг Тани. Убила ее родителей. Является пародией на Волан-де-Морта.

В Тибидохсе есть и циклопы-охранники, среди которых особенно выделяется *Пельменник*, и богатыри *Дубыня*, *Горыня* и *Усыня*, и неистребимая нежить, и, конечно же, привидения.

Поручик Ржевский – друг Тани. Остроумный весельчак, сам громче всех хохочет над своими шутками. Не обидчив, не злопамятен. Любит рассказывать анекдоты и просит новичков поправить 13 ножей, которые он постоянно носит в спине. Женат на *Недолеченной Даме*. Имя героиня получила из-за любви жаловаться на свои болезни.

Безглазый Ужас – старое привидение. Жил в средневековье, пока его однажды заживо не замуровали в стену.

Джинн Абдулла – заведующий библиотекой. Джинны – это воздушные существа с прозрачным телом, которые могут принимать различные формы. Абдулла «походил на плотный сгусток тумана. Семь бородавок на щеках и на лбу, огромная чалма. Само лицо было белое, плоское как блин. Черты появлялись на нем внезапно – то глаз всплывал, то рот...».

Ярким средством проявления эмоционально-стилистической функции литературных имен собственных является их фонетический состав, звуковая «изобразительность», отчетливая внутренняя форма имен собственных, созданных писателем, способная охарактеризовать персонажи и выразить какую-либо их оценку.

На Буяне регулярно проводятся матчи по драконболу. Это международный спорт всех магов. Игра проходит в воздухе и «заканчивается в двух случаях: когда все мячи заброшены или когда все игроки проглочены» драконами, которые служат воротами.

Дмитрий Емец «подбирает» имена членам команд с учетом характера игроков. Вот индийская команда, игроками которой являются гандхарвы (индийские полубоги-полуптицы, проводящие большую часть жизни в воздухе): *Мамарама*, *Рамапана*, *Лукум-Рахит*, *Лакшаман*, *Фетюк-ага*, *Люлидури* и тренер *Кашавара*. Для полета им не нужны никакие инструменты.

Команда полярных духов представлена такими игроками, как *Леденяк* («маленький бойкий крепыш. Он был высечен из цельной ледяной глыбы»), *Вихрило* («верткий худой человек, который, ни секунды не оставаясь неподвижным, все время вращался вокруг своей оси»), *Замерзайло* («пухлый и очень румяный человек»). Во время матча он превратил ангарных джиннов в сосульки и покрыл купол тибидохского драконбольного поля изморозью), *Дед Мороз* (капитан сборной полярных духов). Летает на санях, в которые впряжены Вьюга, Метель и Пурга; в левой руке у него мешок, а в правой – вожжи), *Пингвин-ага* (защитник), *Санта-Клаус* (имеет своего северного оленя, на котором, возможно, и летает), *Снеговик* (летает в ведре), *Холодрыжник* (играет в нападении), *Дубняк* (вид у этого духа всегда такой, будто он злоупотребил мороженым), *Снежная Гурия* (настоящая красавица. Летает на новогодней ёлке со скоростью реактивного истребителя. Играет в нападении. В лопухоидном мире известна как Снегурочка), *Ознобич* (запасной игрок, который сидит внутри дракона своей команды и отбивает мячи).

В древнегреческой мифологии бог-покровитель искусств Аполлон был окружен свитой, состоящей из девяти прекрасных муз, каждая из которых наделена особыми чертами и атрибутами. Поэтому сборная греческих муз во главе с тренером *А. Поллони* – это, конечно же, *Талия* (капитан, летает на авлосе – свирели), *Полигимния* (летает на лютне), *Терпсихора* (черепаховая лира), *Эрато* (семиструнная кифара), *Евтерпа* (флейта), *Уrania* (пикирующий телескоп), *Клио* (труба), *Мельпомена*, *Каллиопа*.

Членами команды невидимок являются *Глинт* – нападающий и капитан сборной (возможный прототип – Маркус Флинт – студент-слизеринец, капитан факультетской команды по квиддичу), *О-Фея-Ли-Я (Фея)* – красавица (возможный прототип – Офелия, невеста принца датского из пьесы Шекспира «Гамлет»), *Шейх Спирия эль Алям* – арабский шейх со славянскими корнями, *принц Омлет* – профи по заговорённым пасам (возможный прототип – Гамлет из пьесы Шекспира), *Гулькинд-Нос* – неглупый паренек с коммерческой жилкой, «адмирал» *Жульсон*, *Бэд-Фэт-Рэт* (имя переводится как «Плохая Толстая Крыса» (Bad Fat Rat), *Кэрилин Курло* – мастер по сглазу в команде невидимок (возможный прототип – Мерилин Монро).

Сборную вечности составляют игроки, чьи имена известны не одному поколению: *Геракл* (известный греческий герой, совершивший 12 великих подвигов), *Минотавр* (получеловек-полубык, которого когда-то победил Тесей), *Гермес* (греческий бог хитрости, который использует свои крылатые сандалии), *Илья Муромец* (великий древнерусский былинный богатырь), *Барон Мюнхгаузен* (великий выдумщик и искатель приключений), *Кентавропег* (смесь кентавра и пегаса), *Дионис* (греческий бог вина), *Фрол Слепой* (прирождённый драконболист – лучший из лучших. Слеп в результате необратимого проклятия и научился играть вслепую), *Аргус* (многоглазый великан-страж), *Леопольд Гроттер* (отец Тани Гроттер), *Тантал* (некромаг, величайший драконболист мира).

Кроме драконбольных матчей на Буяне также проводились «Международные гонки на избушках», участниками которых были Бабки-Ежки. В одной из таких гонок участвовали *Лукерья-в-голове-перья*, *Солонина Андреевна*, *Аза Нафталиновна*, *Матрена Маленькая*, *Матрена Большая*, *Глашка-простоквашка*.

В отдельную группу можно отнести имена богов, мифологических героев и персонажей других литературных произведений, встретившихся на страницах книг: *Сварог* (бог огня, создатель мира), *Перун* (громовержец), *Триглав* (бог чумы и войны), *Велес* (бог торговли, лесных зверей, хранитель стад), *Сварожич* (бог силы и чести), *Даждь-бог* (бог солнца, лета и счастья), *Ариадна*, *Одиссей*, *Хозяйка Медной Горы*, *Емеля*, *Василиса Премудрая*, *Самсон и Далила*, *Ромео и Джульетта*, *доктор Айболит*, *Тарас Бульба*, *Чичиков*, *Собакевич*, *Бобчинский* и *Добчинский*, *Смердяков*, *Карамазов*.

Часто семантику имени, которым Дмитрий Емец наделяет своего героя, можно узнать через описание его внешности или рода деятельности. Но эти новообразования все равно опираются на действующие модели ономастической системы.

Вот *Фофан Бок* – нечто среднее между вытесанным из цельного дубового ствола языческим истуканом и борцом сумо-профи. «Фрекен Бок не ваша бабушка, нет? А то погоняло больно похоже!» [3, с. 358]. *Дон Жульен* – дальний родственник Дона Жуана. *Клопперд Блох* «в профиль похож на палочку Коха. Прыгает по полю как блоха». *Маланья Нефертити* – славянка египетского происхождения; ее выбросили из окна туристического автобуса с рязанскими номерами; летает на крышке от гробницы египетского фараона. *Энтроациокуль* – «бактрийская ведьма, полное имя которой состоит из 273 согласных и горсточки гласных». *Зульфья Станиславовна Пчихишихмыхчук* – «двоюродная тетя, фамилия которой выговаривалась в 4 приема и была похожа на кашель».

Трепун Заболтайский – корреспондент магических новостей, *У. Мертвечилов* – автор мемуаров о загробных странствиях, *З.А. Худдин* (легко читается как Занудин) – профессор, автор книги «Дополнительные упражнения для тех, кому мало уроков», *Авраам Худный* – автор тысячестраничной «Теории сглаза», *Астрокактус Параноидальный* – великий маг: «он начал жизнь, как гений, открытием волшебного спирта, погружающего в состояние вечного удовольствия, и закончил как гений – в психушке с белой горячкой», *Вуддин Ой* (легко читается как Водяной) – автор книги «200 советов, как разлюбить русалку и начать жить», *З.А. Нюханый* (читается Занюханый) – автор брошюры «Как стать своим в компании? Правила социального общежития», легендарный маг под прикрытием *Д.Е. Мосфен* ассоциируется у читателя с Демосфеном – величайшим оратором Афин и Древней Греции.

Фамилию кондитерского короля *Безюкина* можно легко соотнести с названием французского десерта из взбитых с сахаром и запеченных яичных белков, певец *Муйкл Жуксон* соотносится с иконой американской поп-музыки Майклом Джексонем, *Бюджетит Жардо* – со знаменитой французской актрисой, секс-символом 1950-х и 60-х гг. Брижит Бардо, любимец женщин *Дален Одеколон* – с французским актером театра и кино, кинорежиссером, сценаристом и продюсером Аленом Делоном, *Франкер Штейн* – с *Франкенштейном*, главным героем повести «Франкенштейн, или Современный Прометей» (1818) английской писательницы Мэри Шелли, а гвардеец *Пар Тос* ассоциируется с Портосом – королевским мушкетером, вымышленным персонажем романов А. Дюма, *Малюта Скуратофф* – первовампир, временно исполняющий обязанности руководителя Трансильвании – с самым известным царским опричником Малютой Скуратовым. *Вамдам Гуссейн*, известный тем, что однажды взял в заложники журналистов и превратил их в сусликов, соотносится читателями с Саддамом Хуссейном, а *Бам Хлабан* – магорист, которого уже много лет никто не видел, – с Бен Ладеном.

Заключение

Дмитрий Емец устами академика Сарданапала говорил: «Знание чьего-либо имени – огромная ответственность. Особенно если это имя магического существа или древнего бога. Истинное имя обладает сакральным значением. Зная его, можно усилить существо, спасти от верной смерти, но можно и навредить, и уничтожить. Истинное имя –

это ключ к жизни того, кто его носит» [5, с. 131]. В художественном тексте имена собственные всегда выступают семантически значимыми благодаря тесной связи с денотатом – художественным образом, и являются важным стилиобразующим элементом в ономастической системе текста и всего творчества писателя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Емец, Д. Таня Гроттер и локон Афродиты / Д. Емец. – М. : Эксмо-Пресс, 2005. – 427 с.
2. Емец, Д. Таня Гроттер и магический контрабас / Д. Емец. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 415 с.
3. Емец, Д. Таня Гроттер и птица титанов / Д. Емец. – М. : Эксмо-Пресс, 2012. – 381 с.
4. Емец, Д. Таня Гроттер и Исчезающий Этаж / Д. Емец. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 415 с.
5. Емец, Д. Таня Гроттер и посох волхвов / Д. Емец. – М. : Эксмо-Пресс, 2003. – 411 с.
6. Емец, Д. Таня Гроттер и Золотая Пиявка / Д. Емец. – М. : Эксмо-Пресс, 2003. – 378 с.
7. Емец, Д. Таня Гроттер и трон Древнира / Д. Емец. – М. : Эксмо-Пресс, 2003. – 429 с.
8. Емец, Д. Таня Гроттер и молот Перуна / Д. Емец. – М. : Эксмо-Пресс, 2003. – 432 с.
9. Емец, Д. Таня Гроттер и пенсне Ноя / Д. Емец. – М. : Эксмо-Пресс, 2003. – 409 с.
10. Емец, Д. Таня Гроттер и ботинки кентавра / Д. Емец. – М. : Эксмо-Пресс, 2004. – 412 с.
11. Емец, Д. Таня Гроттер и колодец Посейдона / Д. Емец. – М. : Эксмо-Пресс, 2004. – 426 с.
12. Емец, Д. Таня Гроттер и перстень с жемчужиной / Д. Емец. – М. : Эксмо-Пресс, 2006. – 409 с.
13. Емец, Д. Таня Гроттер и проклятие некромага / Д. Емец. – М. : Эксмо-Пресс, 2007. – 407 с.
14. Емец, Д. Таня Гроттер и Болтливый сфинкс / Д. Емец. – М. : Эксмо-Пресс, 2008. – 364 с.
15. Калинин, В. М. Поэтика онима / В. М. Калинин. – Донецк : Изд-во Донец. гос. ун-та, 1999. – 408 с.
16. Рогалев, А. Ф. Имя и образ: Художественная функция имен собственных в литературных произведениях и сказках / А. Ф. Рогалев. – Гомель : Барк, 2007. – 224 с.
17. Суперанская, А. В. Структура имени собственного / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1969. – 220 с.
18. Фоякова, О. И. Имя собственное в художественном тексте / О. И. Фоякова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 103 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.02.2017

Slesareva T.P. Anthroponym Space of the Novels by Dmitry Yemets about Tanya Grotter

In the article on the example of novels by Dmitry Yemets, Tanya Grotter the anthroponyms, which in the texts of children's literature are used with a definite stylistic aim, and often perceived as an artificial entity, «speaking names» are considered. The increased expression is due to non-standard outer shell onima, the structure of its formation and semantics.

УДК 821.161.3-31.09«20»

Г.В. Навасельцава

канд. філал. навук, дац. каф. літаратуры

Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П.М. Маішэрава

e-mail: Novoseltseva.anna@mail.ru**ФІЛАСОФСКІ РАМАН У СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ
(НА ПРЫКЛАДЗЕ ТВОРАЎ «ПАЛЫНОВЫ ВЕЦЕР» ЛЕАНІДА ЛЕВАНОВІЧА
І «НА МЯЖЫ ЦЯРПЕННЯ» УЛАДЗІМІРА ДАМАШЭВІЧА)**

У сучаснай беларускай літаратуры прадстаўлены мастацкія прыклады філасофскага рамана, у якім закранаецца знакавая маральна-этычная праблематыка, прасочваецца аўтарскае асэнсаванне выказанай ідэі на розных узроўнях твора, сацыяльна-псіхалагічны змест рэпрэзентуецца ў агульначалавечым кантэксце. Леанід Левановіч асэнсоўвае наступствы Чарнобыльскай катастрофы, значныя грамадскія зрухі, якія разглядае ў гуманістычным рэчышчы, найперш, праз духоўныя пошукі асобы, звязвае з жыццёвымі шляхам чалавека. Уладзімір Дамашэвіч звяртаецца да праблемы «маленькага чалавека», імкнецца прасачыць трагедыйнасць асобных момантаў жыцця ў тыповых сацыяльных абставінах, паказаць складанасць узаемадзейнасці чалавека і грамадства.

Вартасць даследавання твораў беларускай літаратуры ў жанры рамана выклікана неабходнасцю сістэматызацыі навуковых уяўленняў, распрацоўкі цэласнай тэарэтычнай жанравай мадэлі і выяўлення эстэтычнага статусу рамана ў сучаснай беларускай прозе. Традыцыйна раман разумеецца як адзін з відаў эпічнай аповядальнай літаратуры, а да мастацкіх з'яў гэтага жанру адносяць творы, у якіх адлюстраваны складаны грамадскі працэс, значнае кола жыццёвых з'яў, што паказаны ў развіцці.

Даследчыкі і пісьменнікі звяртаюць увагу на сацыяльную скіраванасць жанру, адзначаючы спецыфіку пазіцыі аўтара, функцыі чытача, асобны характар выяўлення сацыяльнай праблематыкі. Эпічнае паходжанне жанру абумоўлівае неабходнасць адлюстравання паўнаватарскага маштабнага малюнка навакольнай рэчаіснасці, які разам з тым інтэрпрэтуецца аўтарам праз індывідуальнае ўспрыманне і ацэнку галоўным героем. Менавіта «адзначаная дваіснасць, супярэчлівасць надае раману той безупынный рух, які перш за ўсё заўважаецца ўсімі даследчыкамі жанру. І ў гэтым руху раман з максімальнай дакладнасцю ўвасабляе сам свет, само грамадства, самога чалавека, адначасова ўзнаўляючы і мадэлюючы іх, ацэньваючы і творчы» [1, с. 21].

У сучаснай беларускай літаратуры грамадства і чалавек актыўна рэпрэзентуюцца ў раманах-антыўтопіі і філасофскім раманах, якія выступаюць запатрабаванымі пісьменнікамі жанравымі формамі, дзе адбываецца апрацаванне наватарскіх мастацкіх сродкаў. Адметнасць філасофскага рамана на ўзроўні паэтычных сродкаў выяўляецца не толькі праз эмацыйны дыялог герояў, але і праз унутраны маналогі, аўтарскія ўмаўчання, рознага роду асацыятыўныя сувязі, а на ідэйна-зместавым узроўні – праз дынамічны псіхалагічны аповед. Адзначанае вышэй абумоўлівае мэту даследавання – ахарактарызаваць жанрава-стыльваю спецыфіку філасофскага рамана ў сучаснай беларускай літаратуры на прыкладзе твораў «Палыновы вецер» (2002–2008 гг.) Леаніда Левановіча і «На мяжы цярпення» (2006 г.) Уладзіміра Дамашэвіча.

Сюжэтная аснова філасофскага рамана – гэта мастацкая праверка выказаных галоўным героем маральна-этычных прынцыпаў, жыццёвых законаў, агульначалавечых поглядаў на свет. З гэтай мэтай, як сцвярджае У.В. Агеносаў, аўтар канцэнтруе падзеі, пазбягае другасных дэталей і стварае часам надзвычайныя сітуацыі, што дазваляе змадэліраваць палажэнні, у якіх выказаныя ідэі дасягаюць свайго найвышэйшага ўвасаблення.

Жанраўтваральнай спецыфікай філасофскага рамана выступае мастацкае адлюстраванне субстанцыяльнай ідэі на ўсіх ўзроўнях твора (сюжэта, сістэмы вобразаў, кампазіцыі, прасторава-часавых катэгорый). Філасофскі раман вызначаецца спецыфічнай суб'ектнай арганізацыяй: асноўныя героі «дубліруюцца» ў нейкай ступені іншымі персанажамі. Як працягвае даследчык, «гэта дазваляе пісьменніку стварыць персаніфікаваную сістэму адценняў асэнсаванай ідэі, перадаць дыялектыку і складанасць думкі, падкрэсліць універсальнасць ідэі» [2, с. 10].

У цэлым філасофскі раман актыўна выкарыстоўвае інтэртэкстуальнасць, у прыватнасці, міф або прытчу, што дазваляе пісьменніку ўтрымліваць мастацкі аповед у агульнафіласофскім рэчышчы. Літаратурна-гістарычная рэмінісцэнцыя, сімвал, утопія (або антыўтопія) умацняюць філасофскую плынь у творы. Адметную ролю ў філасофскім рамане адыгрываюць і прасторава-часавыя катэгорыі. У.В. Агеносаў слушна заўважае, што раманам гэтай жанравай разнавіднасці ўласцівы так званы «вертыкальны час»: мастацкае дзеянне адбываецца ў розных часавых вымярэннях, аднак дзякуючы аўтарскай сістэме метафар, увядзенню ў твор міфалагічных матываў і вобразаў гэта ўспрымаецца чытачом як адзіны цэласны час, а героі такім чынам становяцца ўдзельнікамі ўсеагульнай гісторыі. Апісанья ў творы падзеі набываюць у выніку агульначалавечы змест, праз які і раскрываецца філасофія аўтара.

Мастацкі псіхалагізм, іншасказальнасць збліжаюць філасофскі раман з раманам-утопіяй (раманам-антыўтопіяй), які на ідэйна-мастацкім узроўні распрацоўвае маральна-этычную і маральна-філасофскую праблематыку. І раман-антыўтопія, і філасофскі раман тыпалагічна блізкія паводле спецыфічнага ўвасаблення мастацкага часу, выяўлення адметнай тэмпаральнай арганізацыі на сюжэтным узроўні, хоць раману-антыўтопіі найперш уласціва асэнсаванне філасофскай катэгорыі будучага.

Глыбокай філасофскай праблематыкай вызначаецца раман «Палыновы вецер» Леаніда Левановіча, які завяршае цыкл раманаў «Шчыглы», «Паводка сярод зімы», «Дзікая ружа», «Сіняе лета», «Бесядзь цячэ ў акіян». У цэлым у названых творах «бачацца рысы станаўлення новага беларускага рамана, арыентаванага на сацыяльна дзейны сінтэз нацыянальнага і агульнаеўрапейскага духоўнага вопыту» [3, с. 571]. Пісьменнік паказвае сваіх герояў неад'емна ад значных сацыяльных і гістарычных варункаў, асэнсоўвае грамадскі вопыт праз індывідуальнае бачанне свету, у чым і выяўляецца традыцыйная эпічнасць раманых тэкстаў. Філасофская плынь аповеду, заяўленая яшчэ ў рамане «Шчыглы» як роздум над духоўнасцю адарванага ад спрадвечных традыцый пакалення, відавочна ўзмацняецца ў апошнім рамане, які прысвечаны асэнсаванню Чарнобыльскай катастрофы.

На ідэйна-мастацкім узроўні аўтарам раскрываецца сімвал палыновага ветру: «Над сцішанаю заснежанаю прастораю, над вершалінамі старадрэвін імчаў пругкі марозлівы зюйд-ост – вецер з Чарнобыля. У яго калючым дыханні адчуваўся невынішчальны водар выпетранага, прамерзлага палыну. Палыновы вецер не ведаў спакою і спачыну нават у навагоднюю ноч» [4, с. 221]. Вобраз-сімвал ветру ў рамане шматаблічны: ён ўвасабляе не толькі смяротны подых радыяцыі, але і веру пісьменніка ў невычэрпныя чалавечыя сілы, спадзяванне на тое, што чалавек можа перамагчы нават Чарнобыльскую катастрофу. Палыновы вецер асацыятыўна супастаўляецца з вялікім гістарычным зрухам – разбурэннем СССР – і паказваецца аўтарам як персаніфікаванае ўвасабленне грамадска-сацыяльных змен: «А калі Ты, Палыновы вецер, залятаеш у хату, то заклікаеш да абнаўлення. Ты рушыш усё, што састарэла, згніло і аджыло свой век. А сам Ты, Вецер, нідзе не нараджаешся і нідзе ніколі не паміраеш, бо Ты вечны. Як вечная наша Зямля-Матухна. І на ёй Чалавек» [4, с. 222]. Такім чынам раскрываецца філасофія пісьменніка: дзеля таго, каб захаваць сваю зямлю і найперш самога сябе, трэба звярнуцца да вытокаў духоўнасці, якіх па-свойму шукае кожны з герояў рамана.

У радыяцыйнай зоне апынулася вёска Хатынічы, дзе засталіся жыць, не захицеўшы перасяляцца, пенсіянеры: напрыклад, былы ўчастковы Бравусаў і былы настаўнік Мамута. Героі падобныя найперш агульнасцю лёсаў: яны асэнсоўваюць мінулае і новыя акалічнасці, як прыродныя, так і сацыяльныя, разумеюць, што пасля вайны напалову спаленая вёска адраділася, а пасля Чарнобыля, на жаль, не ўваскрэсне. Аднак яны імкнуцца пераканаць іншых, а найперш, саміх сябе, што можна жыць і ў зоне да пятнаццаці кюры, і не існаваць ці выжываць, а жыць паўнакроўна, радавацца сямейнаму шчасцю, захапляцца прыгажосцю прыроды, дбаць, як і раней, пра гаспадарку.

Жыццёвыя змены выяўляюць светапогляд прадстаўнікоў старэйшага пакалення, іх стаўленне да новых грамадскіх ідэй. Гэта пакаленне, якое слаба ведае гісторыю роднай Беларусі, як кажа пісьменнік, іх карані былі падрэзаны партыйнай ідэалогіяй, якая гісторыю Беларусі пачынала з Вялікага Кастрычніка, а да гэтага перыяду, як афіцыйна сцвярджалася, былі адно непісьменнасць і галеча. Так, настаўнік-гісторык Мамута лічыў сябе патрыётам Беларусі, аднак незалежнасць успрымаў як нешта неабавязковае: «Ён быў дзіцем Савецкага Саюза, вучыўся ў савецкай школе, савецкім інстытуце. Слаўную гісторыю Вялікага Княства Літоўскага ён пачаў адкрываць толькі зараз з публікацыяй пра “Пагоню” і бел-чырвона-белы сцяг. І часам яму рабілася сорамна: як слаба, павярхоўна выкладаў ён гісторыю роднай Беларусі» [4, с. 205].

Калі Пётр Мамута гатовы прыняць незалежную Беларусь, то Бравусаў да гэтага ставіцца з вялікай насцярогай і недаверам. Былы камандзір партызанскага ўзвода, чалавек смелы і рашучы, ён паказаны аўтарам не без недахопаў, у тым ліку ў святле далёка не лепшых маральна-этычных учынкаў. Калі Пётр Мамута ўвасабляе вясковую інтэлігенцыю, то Уладзімір Бравусаў паказаны як шчыры прыхільнік, а таксама абаронца мясцовай улады, савецкай улады ў цэлым, а таму заканамерна, што ён супраць падзелу Савецкага Саюза. На працягу твора аўтар прасочвае, як герой імкнецца пераадолець значныя стэрэатыпы савецкага мыслення, знайсці пазітыўныя факты ў новай грамадскай рэчаіснасці.

Леанід Левановіч стварае шэраг персанажаў і сярэдняга пакалення, кожны з якіх асэнсоўвае той ці іншы зрэз пэўных грамадска-сацыяльных абставін. Значная мастацкая ўвага нададзена вобразу партыйнага чыноўніка, як гаворыць аўтар, партыйнага функцыянера – Андрэя Сахуты, сакратара абкама партыі па ідэалогіі. Вачыма свайго героя аўтар паказвае, наколькі партыя адышла ад народнага жыцця, стала своеасаблівай сістэмай у дзяржаўнай сістэме, сродкам кар’ернага росту для карыслівых людзей. Сахута не прымае гарбачоўскай перабудовы, новага дэмакратычнага мыслення, ён, «як і большасць ягоных дружбакоў-партакратаў, лічыў, што гэта ўсё робіцца на шкоду партыі і народа, але партыйная дысцыпліна, нібы жалезная аброць, прымушала трымацца баразны, па якой вялі вышэйшыя лідары» [4, с. 28]. Яны не толькі кіравалі, але і бязлітасна тузалі, усё ж вымушаны прызнацца герою самому сабе. Пасля распаду Савецкага Саюза Андрэй Сахута, як і многія іншыя чыноўнікі, застаецца без працы, паколькі новую знайсці аказалася няпроста. Разам з тым пісьменнік не паказвае яго няздольным прымаць змены або рашуча дзейнічаць: Сахута вяртаецца на малую радзіму – у радыяцыйную зону, працуе ў лясніцтве, тады як усе іншыя імкнуцца пакінуць небяспечны для здароўя край. Гэты ўчынак дабратворна ўплывае на самога Сахуту: «Нібы ўкапаны стаяў Андрэй каля выгану, па якім лётаў басаногім хлапчуком. Цяпер прыглядаўся да ўчарнелай някошанай травы, выпетралага бадылля крываўніку, учэпістых кустоў чорнага палыну. Яму падалося, што ніколі раней не дакопваўся так блізка да разгадкі таямніц навейшай гісторыі чалавецтва» [4, с. 121]. Разам з тым Андрэй пакрыўджаны на ўвесь свет за тое, што скончылася яго кар’ера, яму невыносныя спачуванні знаёмых, якія бачаць яго цяперашняе незайздроснае становішча, ён не можа вызначыць для сябе і пэўныя жыццёвыя прыярытэты. Нездарма аб рамане «Палыновы вецер» А.У. Рагуля

азначае, што твор «з'яўляецца своеасаблівым разгорнутым сімвалам – падсумаваннем вынікаў сацыялістычнага будаўніцтва, сэнс якога А. Платонаў азначаў канцэптам *катлаван* у сваім аднайменным рамане. У «Палыновым ветры» Л. Левановіч часта звяртаецца да рэтраспектыўнага паказу сацыяльнай і духоўнай рэальнасці на пачатку вялікага сацыяльнага эксперыменту, калі толькі рыхтаваўся катлаван пад фундамент сталінскага сацыялізму. Даўно перажытае вяртаецца аўтарам у кантэкст актуальнага часу, становіцца аб'ектам рэфлексіі. Гэтым самым у творы рэабілітуецца сучаснасць, занябаная дзеля “светлай” будучыні, аднаўляецца плынь гісторыі» [3, с. 566].

Сістэма персанажаў у рамане арганізавана такім чынам, каб раскрыць розныя інтэрпрэтацыі філасофскіх поглядаў аўтара. У прыватнасці, прадстаўніком лепшай часткі нацыянальнай інтэлегенцыі выступае Пятро Махавікоў – ідэйны апанент і адначасова сябра Андрэя Сахуты. Пятро добра ведае беларускую мову, свядома вітае дэмакратычныя пераўтварэнні ў грамадстве і пераходзіць працаваць у выдавецтва, дзе займаецца беларускімі кнігамі. Паказваючы розныя вобразы жыхароў або выхадцаў з вёскі Хатынічы, Л. Левановіч імкнецца стварыць мікрасвет беларускага грамадства, выявіць найбольш значныя тыпы яго прадстаўнікоў, раскрыць іх светапогляд, параўнаць жыццёвую філасофію.

Калі Леанід Левановіч імкнецца асэнсаваць тыповыя жыццёвыя праявы ва ўмовах надзвычайных, то Уладзімір Дамашэвіч у рамане «На мяжы цярпення» раскрывае складаныя ўзаемаадносіны паміж людзьмі на сацыяльна-бытавым узроўні. Галоўны герой – Алесь Рамейка, сталага веку чалавек, ціхмяны і памяркоўны, добры сем'янін, літаратурны рэдактар па прафесіі, жыве звычайным жыццём, хоць і адчувае яго эмацыйную спустошанасць. Ён разам з жонкай Марынай выхаваў дзвюх дачок, ніколі не імкнуўся да вялікага дабрабыту, прытрымліваўся сялянскай мудрасці пра тое, што чалавек павінен найперш заставацца сумленным. Асэнсоўваючы ўжо пройдзеную значную частку жыццявага шляху, Рамейка вымушаны прызнацца, што, хоць і лічыў сябе шчаслівым, гэта была ўсяго толькі ілюзія. Усведамленне гэтага прыводзіць героя да адчування нязначнасці ўласнага жыцця, якое пазбаўляецца сэнсу. Паступова выпявае канфлікт паміж Рамейкам і яго жонкай, сям'ёй, раднёй, што інтэрпрэтуецца пісьменнікам у рэчышчы і псіхалагічным, і філасофскім, у выніку чаго раман выходзіць за межы сацыяльна-бытавой прозы, выяўляе мастацкую поліфанічнасць.

У адрозненне ад Леаніда Левановіча Уладзімір Дамашэвіч правярае маральна-этычныя прынцыпы свайго героя не ў складаных сацыяльных варунках, не ва ўмовах цяжкіх тэхнагенных катастроф, а ў паўсядзённым жыцці тыповага «маленькага» чалавека, які, аднак, даходзіць да мяжы свайго цярпення, што і заяўлена ў назве рамана.

Няпроста складваюцца ў Алеся адносіны з жонкай. Адсутнасць даверу і паразумення даводзіць героя да распачы, штурхае на неабдуманых ўчынкi. Аўтар прасочвае, як да Рамейкі паступова прыходзіць разуменне, што ў яго сэрцы не будзе Марыны: «Ён прымаў яе дагэтуль як свайго, блізкага чалавека, аказалася, што яна была не такой, якою ён яе бачыў, ведаў; аказалася, што і яна ўспрымала яго не такім, якім ён быў на праўду, лічыла яго ворагам, здраднікам. Чаго больш хацець? Цяпер ён такі, якім яна лічыла яго дзесяць і больш гадоў, цяпер яна можа сказаць, што кажа праўду. Хай ён ёй здрадзіў, але толькі таму, што яна здрадзіла яму першая: адраклася ад яго – сумленнага, чыстага і ні ў чым не вінаватага перад ёю. Калі б яна больш верыла яму, мо не зрабіла б такога, тады не пайшоў бы і ён на крывую дарогу. А так – яны цяпер квіты» [5, с. 63–64]. Алесь Рамейка верыць і спадзяецца на асабістае шчасце, хоць яго здрада жонцы і спарадзіла трагедыю: каханая, якая спадзявалася застацца з ім, урэшце кінутая Алесем дзеля сваёй сям'і, скончыла жыццё самагубствам. Праз нейкі час галоўны герой перажывае больш моцнае пачуццё, калі сустракае сваю зямлячку, Ларысу Ланеўскую, у якую ён некалі па-юначы быў закаханы. Вобразы Алеся і Ларысы пісьменнік малюе як шмат

у чым падобныя. Ларыса, якая адна выгадавала двух сыноў, як і Рамейка, пазбаўлена асабістага шчасця. Героі асацыятыўна супастаўляюць сябе сённяшніх і ранейшых, спрабуюць асэнсаваць памылкі свайго юнацтва, вярнуць страчаны час: у мінулым Ларыса баялася прызнацца, што каханне Алеся было ўзаемным, нялёгка гэта зрабіць і цяпер, калі нечакана з'яўляецца другі шанец.

Уладзімір Дамашэвіч па-мастацку пераканаўча прасочвае, што і роднасным душам, якія ўрэшце знайшлі адна адну, няпроста зблізіцца. Алесь усё ж рашаецца кінуць сям'ю, дзяцей, якія не разумеюць учынак бацькі, балюча перажывае развод з жонкай, а яшчэ стараецца спадабацца новай сям'і, якая не спяшаецца яго прымаць. У гэтых абставінах аўтар паказвае псіхалагічны партрэт асобы, якая знаходзіцца на мяжы маральных мажлівасцяў чалавечага цягнення і выяўляецца пісьменнікам неадназначна. Герою, які ўсё ж займеў асабістае шчасце, не так і лёгка яго ўтрымаць: раптоўна памірае былая жонка Марына. Ён зноў перажывае страту, імкнецца падтрымаць дзяцей, якія не жадаюць прымаць Алеся як бацьку, а сваякі яго адкрыта вінавацяць.

Чалавечыя ўзаемаадносіны і звязаныя з імі асабістыя трагедыі пісьменнік імкнецца ўключыць у агульнабыццёвы кантэкст: сцвярджае, што ў кожнага чалавека і нават народа ёсць нейкі важны пункт адліку, «нейкая мяжа, нейкая печка, ад якое ён пачынае свае скокі. Звычайна гэта землятрус, патопа, войны, якія пакідаюць на зямлі і ў сьвядомасці людзей глыбокія ці менш глыбокія змены, бо, як правіла, не абыходзяцца без ахвяраў» [6, с. 71]. Прыкладам гэтага, працягвае далей пісьменнік, можа стаць любы чалавек, які асэнсоўвае падзеі з уласнага жыцця неад'емна ад грамадскага, гаворыць пра тое, што ў яго жыцці «было да вайны» або «пасля вайны», маючы на ўвазе Вялікую Айчынную. Для Рамейкі «яго “хатняя вайна” стала тым пунктам адліку, які ў яго памяці і сьвядомасці застанецца да канца, пакуль ён жывы» [6, с. 72]. І чым большы адрэзак часу аддзяляе героя ад трагічнай даты, тым больш ён усведамляе страту, асэнсоўвае яе ва ўсіх праявах, хоць і вяртаецца паступова да звыклага жыццёвага ладу. У цэлым мастацкі аповед вылучаецца інтэлектуальнай напружанасцю, аўтарскай устаноўкай на вобразнае абагульненне, выяўленнем значных маральна-этычных праблем, мастацкім паказам розных варыянтаў іх вырашэння.

Як паказвае мастацкая практыка ў цэлым, сучасны раман выяўляе эстэтычную тэндэнцыю да лаканізму, аўтарскага адмаўлення ад апісальнасці і апавядальнасці, да ўзмацнення ролі псіхалагічнай дэталі, што заглыбляе філасафічнасць твора. Разам з тым найперш філасофскі раман увасабляе аўтарскую інтэрпрэтацыю значнай маральна-этычнай ідэі. Пісьменнік на ідэйна-мастацкім узроўні фармулюе тэзіс, які паслядоўна асэнсоўвае на працягу ўсяго твора.

Леанід Левановіч сцвярджае, што ні грамадская, ні тэхнагенная катастрофа не можа адарваць чалавека ад яго малой радзімы, з якой пачынаецца Радзіма ў цэлым. Уладзімір Дамашэвіч пераконвае чытача, што чалавек мае права і можа стаць шчаслівым, хоць з пошукаў шчасця і пачынаюцца яго пакуты, памылкі, страты, стрываць якія яшчэ павінна хапіць цягнення. Леанід Левановіч з тым або іншым выбраным персанажам звязвае асобны аспект тэмы, раскрывае адметную вобразную сістэму. Уладзімір Дамашэвіч выяўляе мастацкую праверку сваёй ідэі найперш праз асобу галоўнага героя, прадстаўляе яго розныя ўчынкi як аргументы і контраргументы адносна жыццёвага крэда. У выніку сацыяльна-псіхалагічны змест пластычна працягваецца быццёвым, філасофская праблематыка ў раманах выступае спецыфічным аб'ектам мастацкага мыслення, дазваляе паглыблена раскрываць светапогляд пісьменніка.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Затонский, Д. В. Искусство романа и XX век / Д. В. Затонский ; ред. С. Лейбович. – М. : Худ. лит., 1973. – 535 с.
2. Агеносов, В. В. Советский философский роман. Генезис. Проблематика и типология : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.02 / В. В. Агеносов ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М., 1988. – 32 с.
3. Рагуля, А. У. Леанід Левановіч / А. У. Рагуля // Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя : у 4 т. / НАН Беларусі, Аддз-не гуманітар. навук і мастацтваў, Цэнтр даслед. беларус. культуры мовы і літ. ; навук. рэд. У. В. Гніламедаў, С. С. Лаўшук. – Мінск : Беларус. навука, 2015. – Т. 4, кн. 3. – С. 544–571.
4. Левановіч, Л. Пальновы вецер : раман / Л. Левановіч. – Мінск : Літаратура і мастацтва, 2009. – 224 с.
5. Дамашэвіч, У. На мяжы цярпення / У. Дамашэвіч // Польша. – 2007. – № 4. – С. 3–74.
6. Дамашэвіч, У. На мяжы цярпення / У. Дамашэвіч // Польша. – 2007. – № 7. – С. 48–78.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.10.2016

Navaseltava G.V. Philosophical Novel in Modern Belarussian Literature (on the Novels «Wormwood Wind» by Leanid Levanovich and «On the Patience Line» by Uladzimir Damashevich)

There are some examples of a philosophical novel in the contemporary Belarussian literature. In these novels the author touches significant moral and ethical problems, shows his own fictional interpretation on various novel levels, the social and psychological plan mixes with the universal one. Leanid Levanovich thinks about the consequences of Chernobyl disaster, important social changes, which are observed in a philosophical sense through the person's spiritual search and shows the context of a personal pilgrimage. Vladimir Damashevich turns to the problem of «a small man», tries to explain the tragedy of some moments in our life in a typical social atmosphere, and shows difficult relationships between the person and the society.

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.147.88(07)

М.П. Осипова

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

ПРИОБЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ

В статье актуализируется проблема совершенствования воспитательного потенциала семьи в контексте педагогического самообразования родителей. Представлены формы взаимодействия педагогов учреждений общего среднего образования с семьей на трех уровнях: классного сообщества родителей, микрогрупп, индивидуальной работы с родителями. Раскрыта методика отдельных форм оказания психолого-педагогической помощи родителям, приобщения их к самообразовательной деятельности в области педагогики семьи.

На современном этапе развития общества широко обсуждается проблема создания в семье условий, способствующих успешности процесса воспитания детей, тем более что ведущая роль семьи в воспитании и социализации личности ребенка обозначена в таких документах, как «Конвенция ООН о правах ребенка» (1989), «Кодекс Республики Беларусь о браке и семье» (2008), «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь на 2016–2020 годы» (2016) и др.

Как свидетельствует анализ теории и практики, цели и задачи воспитания, получившие отражение в государственной семейной политике, инициируемые обществом, многими родителями решаются не на должном уровне, что объясняется рядом причин, одна из которых – низкий уровень воспитательного потенциала семьи. Причем сами родители не могут справиться с задачей его совершенствования – им необходима психолого-педагогическая помощь компетентных специалистов. Но социально ответственные за воспитание ребенка взрослые (педагоги, родители и др.) должны, прежде всего, представлять сущность воспитательного потенциала семьи, педагогической культуры родителей как показателя его уровня, а также направления и формы совершенствования, одним из которых является педагогическое самообразование. Попытаемся конкретизировать теоретико-методические основы разрешения заявленной в названии статьи проблемы.

Воспитательный потенциал семьи: сущностная характеристика

«Потенциал» (от лат. potential) в словарных источниках трактуется как совокупность возможностей в чем-либо. Что касается воспитательного потенциала семьи, то в педагогической литературе имеются такие определения данного понятия, как: совокупность педагогических, психологических, организационных способностей супругов (О.Г. Прохорова); комплекс условий и средств, составляющих педагогические возможности семьи (И.В. Гребенников) и др.

На наш взгляд, суть воспитательного потенциала, его уровень предполагают готовность и способность родителей, прародителей и других близких людей осуществлять процессы воспитания и развития ребенка, а также социализации его личности. Воспитательный потенциал семьи обусловлен: уровнем педагогической культуры родителей (знания и умения, в совокупности составляющие опыт); семейными традициями;

развивающимися в обществе тенденциями по отношению к детям и др. Все это определяет систему межличностного взаимодействия в семье, характер отношения к ребенку, в целом – микроклимат семьи. С целью оказания психолого-педагогической помощи семье важно знать, особенно специалистам, компоненты воспитательного потенциала семьи. В своей практической деятельности, основанной на сотрудничестве со многими педагогами г. Бреста, мы придерживаемся позиции белорусских ученых, которые выделили следующие компоненты воспитательного потенциала семьи:

– эмоциональный, предполагающий благоприятный морально-психологический микроклимат в семье, взаимопонимание между родителями и детьми, единство взглядов родителей на цели и задачи воспитания;

– интеллектуальный, включающий знания азов семейной педагогики и психологии, умения ставить цели воспитания и реализовывать их с помощью различных методов, осознавать суть конфликтных ситуаций в общении «родители – дети» и разрешать подобного рода столкновения;

– действенно-практический, основанный на умениях родителей эффективно действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, организовывать совместную деятельность и общение с детьми на основе сотрудничества [1].

Отметим, что уровень воспитательного потенциала семьи зависит от многих факторов, которые классифицируются на основе различных подходов. Наиболее распространенной является следующая классификация факторов: биологический (зависимость развития индивида от наследственности); психологический (воспитание ребенка определяется типом семьи, стилем взаимоотношений ее членов и создаваемого на этой основе нравственно-психологического климата в семье); экономический (влияние на жизнедеятельность семьи, воспитание ребенка ее имущественного положения). Умеренное или неумеренное сочетание данных факторов влияет на тип семьи. Поэтому для специалистов, особенно классных руководителей, необходимо знание наиболее устоявшейся в науке классификации типов семьи: традиционная (в ней больше внимания уделяется родительскому контролю, огромное значение придается выполнению детьми правил и норм поведения и др., но при этом недостаточно развивается самостоятельность ребенка); детоцентрическая (в этой семье главное – счастье ребенка, что достигается любыми способами, способствующими развитию у детей завышенной самооценки и др.); супружеская, или демократическая, семья (для нее характерно доверие, сотрудничество между ее членами, но детям из этой семьи трудно ужиться с теми, кто воспитывается в традиционной семье).

Анализ практики свидетельствует о том, что некоторые педагоги подчас затрудняются определить ведущую линию жизнедеятельности семьи, а отсюда – и ее тип. С учетом этого в пособии «Педагогика и психология семейного воспитания» [2] нами на основе анализа теоретических источников сгруппированы типы семей (гармоничная, компромиссная, неустойчивая, мнимая, конфликтная, резко конфликтная, потребительская), имеющих четкие отличительные особенности, знание которых может значительно облегчить работу специалистов в оказании ей психолого-педагогической помощи.

Поскольку для воспитательного потенциала семьи характерны динамичность (продвижение по пути совершенствования), детерминированность (причинная обусловленность), дискретность (прерывность, то есть чередование активных периодов его совершенствования с менее спокойными), социальность (изменение жизнедеятельности семьи с развитием общества) и др., то с учетом указанных параметров этот потенциал необходимо постоянно повышать, что выразится в уровне педагогической культуры родителей как цели осуществленной работы, так и ее результата. При этом следует подчеркнуть, что одним из направлений развития данного вида культуры родителей (наряду с их психолого-педагогическим просвещением и обучением через различные формы

работы школы и семьи) является их педагогическое самообразование в сфере воспитания детей. Рассмотрим суть данного феномена.

Педагогическое самообразование родителей учащихся

В работах по социологии, психологии, педагогике и другим наукам учеными (А.Я. Айзенберг, Л.К. Громцева, И.И. Колбаско, М.Л. Князева, Е.А. Шуклина и др.) освещается проблема самообразования, но дается в основном общая характеристика данного феномена. Это:

- целенаправленная, самостоятельная познавательная деятельность по усовершенствованию имеющихся и приобретению новых знаний (А.К. Громцева);
- образование, приобретаемое человеком в процессе самостоятельной работы (Л.В. Мардахаев);
- способность обучаться самостоятельно, систематически и целенаправленно усваивать необходимый материал (В.М. Полонский) и др.

Нет необходимости доказывать, что самообразовательная деятельность человека, как и любая другая, включает потребности, мотивы, цели, средства их достижения и т.п. При этом для достижения результата важно: наличие интереса к этой деятельности, устойчивая мотивация, определенная степень организованности, проявление волевых усилий. Что касается самообразовательной деятельности, то в справочной литературе выделяются следующие из условий ее совершенствования:

- осознание личностью потребности в знаниях, определение цели самообразования;
- организация деятельности личности по самостоятельному приобретению знаний, которая направлена на удовлетворение познавательной потребности;
- возникновение новой потребности, адекватной самообразовательной деятельности [3].

Что касается педагогического самообразования родителей, то на сегодняшний день, по нашему пониманию, это одна из мало изученных проблем. Однако целесообразность данного процесса объясняется тем, что невозможно овладеть определенными знаниями и умениями в области педагогики семьи, воспитания детей без собственных усилий. Поэтому лучше усваивается, применяется в жизни то, что проходит через такие этапы образовательной деятельности человека, как информационно-оценочный, деятельность-моделирующий (деятельностно-творческий), необходимость которых подтверждается и теорией развития личности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.). В связи с этим следует отметить, что включенность родителей в процесс самообразовательной деятельности основывается на их осознанности проблемы, мотивированности, стремлении совершенствоваться в контексте детско-родительских отношений, добиваться цивилизованными способами положительных результатов. Все это обеспечивает успешное выполнение родительской роли, что предполагает: безусловную любовь к ребенку; позитивную установку, которая отличается адекватностью, гибкостью, прогностичностью, согласованностью действий отца и матери; стиль воспитания в семье, основанный на взаимопонимании, уважении, помощи и поддержке.

Поскольку самообразование родителей учащихся в характеризуемой области знания – процесс сложный, то, безусловно, им необходима помощь со стороны специалистов (классных руководителей, педагогов-психологов, педагогов социальных и др.) учреждений общего среднего образования. Но чтобы оказывать данный вид помощи семье, педагогам необходимо включать родителей в самообразование на основе четко поставленных перед собой целей и задач, т.е. выявить: уровень их педагогической культуры; наличие специальной литературы в домашней библиотеке; заинтересованность в самообразовании; имеющиеся в семье проблемы, особенно в отношениях с детьми; потенциальные возможности родителей в осуществлении самообразования и др.

Как видно, этот «шаг» навстречу семье невозможно осуществить без диагностических процедур на нормативном их уровне.

Диагностическая составляющая приобщения родителей к педагогическому самообразованию

Существует большое количество методов, описанных учеными (А.И. Кочетовым, Н.В. Кухаревым, В.Г. Максимовым, Е.В. Сидоренко, Н.Е. Щурковой и др.) в области диагностирования различных педагогических, социальных и других систем, к которым относится и семья. Данные методы (наблюдение, беседа, анкетирование, экспертная оценка, проективные методики и др.) при совокупном их использовании, т.е. с опорой на принципы мультиметодности (синтез диагностических методик, обеспечивающих достоверность полученных результатов), лонгитюдности (поэтапное оценивание результатов исследования) позволяют получить четкое представление по характеризуемой проблеме.

На констатирующем этапе исследования нами изучен уровень педагогической культуры родителей (участвовало 120 респондентов) на основе метода экспертной оценки. За основу взяты критерии, разработанные известным белорусским ученым В.В. Чечетом: осознание (понимание) задач семейного воспитания с учетом требований времени; применение в комплексе разнообразных средств, форм и методов, необходимых для реализации задач семейного воспитания согласно возрасту ребенка; наличие контактов родителей с педагогами и другими специалистами; участие в педагогическом обучении, самообразовании; способность создавать в семье благоприятные условия для полноценного развития детей, гуманизации их жизнедеятельности; участие в обучении других родителей на основе знаний, своего положительного опыта воспитания детей [4]. По результатам исследования зафиксирован низкий уровень педагогической культуры родителей у 58%, средний (допустимый) – у 35%, и только 7% отличаются высоким уровнем. При этом сравнение отношения родителей учащихся к самообразовательной деятельности в сфере семейного воспитания, ее качественных и количественных характеристик, а также уровня педагогической культуры показал, что полученные данные коррелируют. У респондентов с высоким и допустимым уровнем педагогической культуры соответственно выше и уровень их включенности в самообразовательную деятельность, что просчитано с помощью коэффициента ассоциации Пирсона. Как правило, родители с низким уровнем педагогической культуры (зафиксирована цифра 58%) отрицательно относятся к педагогическому самообразованию.

Сложившаяся ситуация поставила нас перед необходимостью изучения ее причин. Анализ программ педагогического взаимодействия с семьей, беседы с педагогами, их анкетирование и др. позволяют констатировать: классные руководители, с одной стороны, осознают значимость подобного вида деятельности совместно с семьей (80%), а с другой – отмечают: «не хватает времени»; «недостаточно овладели механизмами планирования и реализации совместной с семьей деятельности, формами работы с семьей» на разных уровнях. Что касается родителей учащихся, то большая часть из них (74%) считают, что им достаточно того опыта семейного воспитания детей, который получен ими в родительской семье, и не учитывают того, что потребности и интересы ребенка постоянно меняются с учетом быстро развивающихся в обществе тенденций. Это не обходит стороной и процессы воспитания, социализации людей различных возрастов. И как показывает анализ практики, только в процессе содержательного диалога с конкретной семьей удастся «высветить» проблему в воспитании ребенка, убедить родителей изменить ту или иную позицию в общении с детьми, согласиться выполнять определенные рекомендации, в том числе и в плане самообразования. Родители начинают понимать, к примеру, что невозможно преодолеть непослушание ребенка, посетив

лекцию, приняв участие в практикуме и др. Для этого целесообразны такие формы, как индивидуальное консультирование, включенность в процесс самообразования (изучение необходимых рекомендаций на основе «памяток», буклетов, материалов «папки-передвижки» и т.п.). Это важно потому, что причины непослушания детей разные, их множество, а определить необходимо ту, которая характерна для ребенка из конкретной семьи.

Как свидетельствуют полученные нами результаты педагогического эксперимента, возникающие между классным руководителем и семьями учащихся вопросы решаемы, если налажено позитивное педагогическое взаимодействие на принципах целенаправленности и системности деятельности, ее дифференциации и индивидуализации, необходимости и достаточности, управляемости и развития.

С учетом этого нами разработана система приобщения родителей учащихся младшего школьного возраста (3–4 классы) к педагогическому самообразованию, которая апробирована совместно с магистранткой Н.А. Бобрик (учитель начальных классов) в учреждении образования «Средняя школа № 13 имени В.И. Хована г. Бреста».

Уровни и формы приобщения родителей учащихся к педагогическому самообразованию

Цели-задачи формирующего этапа опытно-экспериментальной работы состоят в следующем: апробация разработанной системы совместной деятельности «педагог – семья», направленной на совершенствование самообразования родителей в сфере воспитания детей; определение влияния самообразовательной деятельности родителей на уровень их педагогической культуры как показателя воспитательного потенциала семьи.

Поскольку речь идет о системе, то при ее разработке важно учитывать ряд обстоятельств, одно из которых заключается в том, что системное познание, преобразование чего-либо (мира, объекта и т.п.), по мнению ученых (И.В. Блауберга, Л.М. Лузиной, Е.Н. Степанова, В.Г. Юдина и др.), предполагает: рассмотрение объекта деятельности как системы, т.е. ограниченного множества взаимодействующих элементов; определение состава, структуры, организации элементов и частей системы, нахождение главной связи между ними; обнаружение главных внешних связей системы; определение функции системы и ее роли; анализ развития структуры и функций системы [5].

Безусловно, что педагоги постоянно находятся и действуют в мире систем (учащийся, родитель, коллектив школы, семья и др.), поэтому системный подход явился для нас методологической ориентацией в исследовательской деятельности, направленной на создание системы приобщения родителей к педагогическому самообразованию, которая основана на определенных положениях теории и практики (целезаданность системы, ее структурированность, интегративность, целостность и др.).

Особое внимание при разработке характеризуемой системы обращалось на разноуровневый характер ее целевой, содержательной, технологической составляющих, а также научно-методического обеспечения процесса приобщения родителей к самообразованию с учетом специфики работы с семьей, запросов и возможностей родителей. При этом как и в любом деле, важное значение приобретают механизмы реализации поставленных целей и задач, одним из которых выступает форма взаимодействия субъектов. С учетом позиции ученых (Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова и др.) форма понимается нами как выражение содержания деятельности педагогов и родителей через определенную структуру их отношений.

С учетом теоретических предпосылок исследования разработана практическая составляющая иницируемой системы приобщения родителей к самообразованию, которое осуществлялось через разнообразные формы на трех уровнях.

1. Уровень классного сообщества. Специфика данного направления работы состоит в том, чтобы привлечь к самообразовательной деятельности всех родителей по тем проблемам, которые неминуемо возникают в семье: адаптация ребенка к школьной жизни на определенных ступенях обучения, поощрения и наказания детей в семье, культурно-досуговая деятельность семьи, режим дня школьника, здоровье семьи (психологическое, физическое) и др.

На данном уровне результативным является родительское собрание при условии, если: выступает как комплексная форма работы (рассматриваются различные вопросы – обучаемость и воспитанность детей, организация их жизнедеятельности в семье, взаимодействие родителей со школой и др.); проводится ежемесячно в традиционно назначенный день, время; в программу работы с родителями обязательно включены вопросы по их педагогическому просвещению и обучению в виде мини-лекций, дискуссий, обсуждения педагогических ситуаций в области воспитания, читательских конференций и др. Возьмем, к примеру, последнюю из форм. Она предполагает тщательную подготовку классного руководителя (при необходимости педагога-психолога или педагога социального) с целью определения совместно с родителями темы конференции, а также выступающих с их стороны, оказания помощи докладчикам при анализе прочитанного по проблеме разговора-дискуссии и др. При этом главная обязанность педагога – подобрать книгу для обсуждения, которая вызовет интерес у всех участников. Это могут быть книги «Мы и наши дети» (Б. и Л. Никитины), «Семейные портреты» (Т.М. Афанасьева), «Добрая книга о воспитании» (Л. Эйер, Р. Эйер), «Как сказать ребенку о...» (П. Коулмен), «О душевной сущности ребенка» (К. Гейденбрандт) и др. Можно брать для обсуждения и отдельные разделы из книг. С целью результативности данной формы работы желательно заранее с выступающими, на основе прочитанных книг, оформить материалы (рекомендации, аннотации, фрагменты позитивного опыта с конкретными примерами и т.п.), которые могут быть обсуждены в домашней обстановке всеми взрослыми членами семьи. Важен и такой момент: при выборе данной формы работы следует учитывать, что конференция создает определенные сложности (выбор книги, подготовка выступающих, владение умением вести дискуссию, разработка практических материалов для каждой семьи и т.п.). С учетом этого периодичность ее проведения, как свидетельствует наш опыт, до 2 раз в год, поэтому целесообразно ее сочетание по содержанию с другими формами приобщения родителей к педагогическому самообразованию.

2. Уровень работы в микрогруппах. Необходимость данного вида работы объясняется тем, что имеются семьи с однотипными проблемами (непослушание детей, гиперактивность ребенка, высокая степень мультимедийной зависимости и др.), которые не являются характерными для учащихся всего класса и не представляют интереса у их родителей. Просвещение и обучение участников групп эффективно тем, что они все концентрируются на одной проблеме, активно ее обсуждают, обмениваются опытом, не боясь осуждения тех, кому трудно их понять. В классе, как правило, по однотипной проблеме набирается от 2 до 3 семей, поэтому можно организовывать данный вид работы совместно с родителями параллельного класса, но состав обучающихся не должен превышать 6–7 человек.

Как свидетельствует наш опыт организации данного вида работы, наиболее популярными и результативными являются такие ее формы, как: групповая беседа, практикум, тренинг, обсуждение рекомендаций специалистов и др. Но важно хорошо знать методику применяемых форм. Возьмем, к примеру, групповую беседу: нужна тщательная подготовка, чтобы заинтересовать родителей, включить в откровенный разговор, помочь прийти им к правильному решению по отношению к ребенку и др. При этом необходимо учитывать и тот факт, что первое время ее участники не всегда идут на кон-

такт, не обо всем рассказывают, чтобы не нанести вреда ребенку, а подчас некомпетентны по обсуждаемому вопросу. В подобных случаях беседу желательно начинать с краткого рассказа (или мини-лекции) до 10–12 минут. И что немаловажно, беседу следует проводить без присутствия посторонних лиц, включая и специалистов школы.

Поскольку данный вид совместной деятельности отличается многоплановостью, проблемностью, непредсказуемостью разговора (дискуссии), то трудно раскрыть его содержательный компонент. А вот рекомендации по разрешению возникших в воспитании ребенка вопросов следует дать родителям четкие и обоснованные (лучше в письменном виде для ознакомления всех старших членов семьи), побуждающие их к самостоятельному изучению возникшей проблемы, то есть к педагогическому самообразованию. К примеру, в семье недисциплинированный ребенок. Родители и все другие воспитатели (бабушки, дедушки и т.п.) должны усвоить:

Жесткие запреты или вседозволенность не работают на достижение успеха.

Ребенок «разбушевался» – надо дать время, чтобы он успокоился, осмыслил свое поведение.

Не следует наказывать ребенка неэффективными способами: не разговаривать с ним, игнорировать в общении, читать морали и т.п. Это лишь усугубит ситуацию.

Наказание применяется с учетом проступка, но желательно предварительное предупреждение (за что будет наказан, изучена реакция ребенка и т.п.), так как наказания без предупреждения вызывают у детей лишь агрессивность.

Не следует от детей требовать сразу многого (особенно это касается младших школьников), т.е. устанавливать для них большое количество правил-требований; пусть овладевают ими постепенно, в меру своих возможностей.

Желательно, требуя от ребенка дисциплинированности, меньше говорить, а действовать – убеждать своим примером.

Замечать и подчеркивать даже самые незначительные позитивные действия недисциплинированного ребенка, чаще хвалить.

Всегда помнить, что дети очень болезненно переносят крик близких людей и неосознанно реагируют на него, особенно если это частое явление в доме.

Важно уметь набраться терпения и ждать, особенно если ребенок переживает кризис (3 лет, 6–7 лет и т.д.), безусловно, не переставая ему в этом помогать.

Как уже отмечалось в первом разделе статьи, всему родителям трудно научить, они должны сами изучить проблему, осознать ее, «примерить» те или иные рекомендации к своему ребенку и т.п. Поэтому, что касается проблемы недисциплинированности ребенка, то целесообразно посоветовать им для самообразования книги, к примеру, «Непослушный ребенок. Что делать?» [6].

3. Уровень индивидуальной работы с родителями. Наиболее продуктивной формой работы с отдельными родителями, как свидетельствует мировая практика, является консультирование. В нем особо нуждаются те родители из микрогрупп, дети которых отличаются высокой степенью проявления тех или иных девиаций в поведении. Но, чтобы родители стремились повысить уровень своей педагогической культуры по возникшей в их семье проблеме, специалистам важно приложить определенные усилия для формирования позитивной установки родителей в индивидуальном взаимодействии с ними; создать комфортные условия в процессе консультирования, чтобы клиенты не боялись раскрыть свою проблему; соблюдать этико-педагогические нормы поведения; терпеливо выслушивать жалобы, сомнения родителей; стимулировать собеседников к самосовершенствованию за счет самообразовательной деятельности. Тем более что издан ряд работ ученых (А.А. Бадхена, А.М. Родиной, Н.И. Олиферович, Н.Н. Посысоева и др.), которые может использовать педагог в своей работе, так как консультирование – сложная форма в деятельности специалистов, поэтому необходимо

четко представлять условия его эффективности, поэтапность и др. Так, Н.Н. Посысов выделяет такие этапы («шаги») в деятельности консультанта: установление контакта (создание благоприятной атмосферы, поддержки клиента); сбор информации (уточнение сути проблемы, как она понимается клиентом); определение целей консультирования; выработка альтернативных решений (приобщение родителей к творческому решению проблемы); анализ результатов, определение дальнейших перспектив [7].

В своей практике на базе научно-методического центра «Школа – Семья» БрГУ имени А.С. Пушкина наряду с вышеуказанными работами специалистов в области консультирования нами используются рекомендации Гордона Хэбли (Новая Зеландия), реализация которых дает существенные результаты в работе с клиентами, так как представляют собой практическое руководство для консультанта [8].

Важно, характеризуя данную форму индивидуальной работы с семьей, обратить внимание специалистов на то, что после консультирования целесообразно посоветовать родителям прочитать книги по интересующей их проблеме, поделиться мнениями прочитанном с другими старшими членами семьи, чтобы действовать адекватно и согласованно в оказании помощи ребенку. Но, как свидетельствует наш опыт работы с семьями учащихся, некоторые родители неохотно идут на ознакомление с имеющейся литературой, мотивируя это тем, что «не всегда есть время», «на основе прочитанного не хватает знаний выделить то, что необходимо взять для себя» и т.п. С теми клиентами, которые соглашаются на предложенный вариант самообразования, следует договариваться о совместном с педагогом обсуждении прочитанного, чтобы убедиться в правильно отобранной ими информации. Имеются и другие способы приобщения родителей, нуждающихся в индивидуальной психолого-педагогической помощи, к самообразовательной деятельности. В нашей практике эффективность подтвердили такие формы работы, как:

1. «Калейдоскоп рекомендаций». В папку специалистами (классный руководитель, педагог социальный, педагог-психолог и др.) из книг, журналов и других источников делаются ксерокопии материалов, подбираются имеющиеся памятки-рекомендации и т.п. Папка выдается семье во временное пользование.

2. «Памятка-рекомендация». Как правило, это одна страница, на которой представлены, к примеру, симптомы (психологические или физические): игровой компьютерной зависимости детей, агрессии ребенка, причастности к воровству и т.п.

3. «Буклет». В небольшой по объему (до 3–4 страниц) брошюре раскрывается суть проблемы, даются рекомендации по коррекции действий ребенка в контексте проявления тех или иных девиаций.

Более подробное описание вышеназванных и других форм индивидуальной работы с семьей заинтересованные читатели смогут найти в пособии [9], где описан наш опыт совместной деятельности с педагогами школ по оказанию помощи родителям в воспитании детей с учетом возникающих в семье проблем.

Разработанная и апробированная нами система приобщения родителей к самообразованию в области педагогики семьи подтвердила свою целесообразность, о чем свидетельствуют полученные результаты. Повысился уровень педагогической культуры родителей (как показатель воспитательного потенциала семьи). На начало опытно-экспериментальной работы зафиксированы следующие данные: низкий уровень – 58% респондентов, средний (допустимый) – 35%, высокий – 7%, а к концу имеются существенные различия: низкий уровень – 13%, средний – 67%, высокий – 20%. Что касается качественного анализа проводимой работы, то количество родителей, которые выразили удовлетворенность организованным их просвещением и обучением со стороны школы, значительно увеличилось. Особое внимание обращалось на то, что приобретенные знания и умения помогли им устранить многие противоречия, которые возникли в се-

мье, в частности, детско-родительских отношениях, преодолеть проявление тех или иных девиаций в поведении ребенка и т.п. Тем не менее исследование подтверждает и тот факт, что приобщение родителей к просвещению и обучению – процесс сложный, не всегда предсказуемый. Результата можно достичь лишь при соблюдении ряда условий: постановка педагогами четких целей и задач в совместной деятельности с семьей; развитие мотивированности, интереса родителей к участию в самообразовательной деятельности; использование как традиционных, так и инновационных форм просвещения и обучения родителей учащихся; разработка и реализация вариативной системы форм взаимодействия педагогов и родителей на основе определенных принципов (системности, деятельностной сущности содержания работы, ее дифференциации и индивидуализации, необходимости и достаточности, управляемости и развития); постоянная демонстрация достижений в совместной деятельности педагогов и родителей; постепенное переключение родителей учащихся на самообразовательную деятельность за счет увеличения ее объема.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Семья и личность : пособие / Е. И. Сермяжко [и др.] ; под ред. Е. И. Сермяжко. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2004. – 112 с.
2. Педагогика и психология семейного воспитания / М. П. Осипова [и др.] ; под ред. М. П. Осиповой. – Минск : ИВЦ Минфина, 2008. – 360 с.
3. Пидкасистый, П. И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 354 с.
4. Чечет, В. В. Педагогика семейного воспитания : учеб. пособие / В. В. Чечет. – Минск : Пачатк. шк., 2007. – 187 с.
5. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 272 с.
6. Пшеничная, О. А. Непослушный ребенок. Что делать? : пособие / О. А. Пшеничная ; под общ. ред. М. П. Осиповой. – Брест : БрГУ, 2016. – 118 с.
7. Основы психологии семьи и семейного консультирования : учеб. пособие / под ред. Н. Н. Посысоева. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
8. Практика телефонного консультирования : хрестоматия / ред.-сост. Л. Н. Моховиков. – 2-е изд., доп. – М. : Смысл, 2005. – 463 с.
9. Осипова, М. П. Педагогическое взаимодействие с семьей : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования / М. П. Осипова, Е. Д. Осипов. – Минск : ИВЦ Минфина, 2015. – 192 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.02.2017

Osipowa M.P. Encouraging Parents to Pedagogical Self-education as a Factor of Improvement of Educational Potential of a Family

The article raises the problem of the improvement of educational potential of a family in the context of pedagogical self-education of parents. It presents the forms of interaction of pedagogues in establishments giving secondary education with a family at three levels: class parental society, micro groups, individual work with parents. The article describes the methods of separate forms of giving psychological and pedagogical help to parents by encouraging them to self-education in the sphere of family pedagogics.

УДК 37.017.316.774

Д.М. Бодненко¹, С.П. Радченко², В.Г. Самойленко³¹канд. пед. наук, доц. каф. інформаційних технологій
и математических дисциплин Киевского университета имени Б. Гринченко²канд. физ.-мат. наук, доц. каф. інформаційних технологій
и математических дисциплин Киевского университета имени Б. Гринченко³д-р физ.-мат. наук, зав. каф. математической физики
Киевского национального университета имени Т. Шевченко
e-mail: d.bodnenko@kubg.edu.ua**УЛУЧШЕНИЕ ВОСПРИЯТИЯ МАТЕРИАЛА ПУТЕМ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ СРЕДСТВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК**

Рассмотрен ряд важных вопросов, связанных с повышением эффективности использования иллюстраций в процессе изучения естественных наук. Проблема наглядности в современной высшей школе состоит в том, что во многих исследованиях ее принципы формулируются в достаточно общей форме. Они имеют право на существование, однако не всегда дают достаточный эффект в конкретных курсах, имеющих определенную специфику. При изучении естественных наук абстрактная составляющая выходит на первый план и требует дополнительного рассмотрения с методической, логической, психологической и других точек зрения. Предпринята попытка конкретизировать основные принципы использования зрительных образов для улучшения восприятия теоретического материала в таких науках, как физика и математика.

Введение

Как известно, более 90% информации человек получает визуально, т.е. при помощи зрения, а 50% ресурсов головного мозга расходуется на зрительное восприятие. В частности, мозг человека воспринимает текст как набор изображений. Поэтому качество восприятия учебного материала обучаемыми существенно зависит от его формы, содержания и способа подачи.

Традиционно обучение студентов по естественным наукам проводится с использованием в основном классических средств преподавания (доска, мел, таблицы, графики, макеты и другие демонстрационные материалы), в то время как на современном этапе развития информационно-коммуникационных технологий возможно применение различных технических средств обучения, которые могут существенно содействовать активизации восприятия учебного материала учащимися и значительно повысить эффективность использования аудиторного учебного времени.

При использовании технических средств обучения применяются различные формы подачи материала, среди которых рисунки с пояснением, диаграммы, схемы, графики, таблицы, виртуальные лаборатории, прикладные пакеты визуализации численных исчислений, анимационные данные и др., при подготовке которых необходимо учитывать специфику иллюстрационных материалов для естественных наук и особенности обучаемого контингента учащихся.

Проблемы использования изображений при передаче информации в процессе обучения впервые рассматривались известным датским гештальт-психологом Эдгардом Рубином в 1915 г., который, кстати, учился в одном классе с Нильсом Бором – знаменитым физиком-теоретиком. В своей классической работе [1] Э. Рубин выявил зависимость осознания содержания рисунков от формы и вида их подачи, дал описание субъективных признаков фигур и фона, а также указал на то, что фигура, в отличие от фона, является формой и запоминается лучше, чем фон, который кажется чем-то непрерывным и находится позади фигуры. Кроме того, Э. Рубин заметил, что фигура восприни-

мается как предмет, а фон – как материал, а изменение фона может привести к тому, что фигура не будет распознаваться, и при этом любая из частей рисунка может восприниматься и как фигура, и как фон.

Роль образных явлений в познавательной деятельности изучал также психолог Рудольф Арнхейм [2].

Процесс коммуникации между учителем (преподавателем, тренером, тьютором) является одним из существенных элементов образовательного процесса. В связи с этим уместно вспомнить о классических исследованиях канадского философа и литературного критика Маршалла Маклуена, получившего мировое признание в качестве эколога средств коммуникации и теоретика воздействия артефактов как средств коммуникации. М. Маклуен [3], изучая влияние электронных средств массовой информации на общество, сформулировал свое известное утверждение «The Medium is the Message», что можно перевести и как «Средство коммуникации является сообщением», и как «Способ передачи информации также является информацией». Это высказывание подчеркивает необходимость изучения скрытых медиаэффектов при передаче информации и указывает также на то, что такие эффекты можно с успехом использовать при обучении учащихся, а не только акцентировать их внимание на смысле рассказа (лекции, сообщения).

В исследованиях Д. Бодненко, С. Радченко, И. Юртина [4; 5], которые опираются на результаты работ Э. Рубина, Р. Арнхейма, М. Маклухана [1–3], проанализирована специфика использования иллюстраций в преподавании естественных наук.

В данной статье рассматривается вопрос как об использовании иллюстраций в преподавании естественных наук (физики и математики), так и об основных требованиях, которые, на наш взгляд, целесообразно учитывать при подготовке таких иллюстраций, чтобы они способствовали повышению эффективности учебного процесса.

Требования к свойствам иллюстративного материала и его составляющих

Преподавание математики и физики имеет ряд особенностей, среди которых, прежде всего, следует указать на необходимость гармоничного сочетания теоретических (лекционных) и практических (лабораторных) занятий. Для обоих видов учебных занятий важную роль играет использование презентаций, например, рисунков, раскрывающих содержание представляемого учебного материала. В любом рисунке (иллюстрации), как правило, можно выделить две сущности: объект и фон. Особенности соотношения объекта и фона впервые были описаны в работе Э. Рубина [1], где было отмечено, что объект как сущность рисунка (иллюстрации) воспринимается сознанием человека в первую очередь, хотя на практике влияние фона на результат восприятия иллюстрации может быть весьма существенным.

В соответствии с общепринятыми представлениями можно выделить некоторые градации влияния формы, размеров, расположения фона и объекта на важность восприятия той или иной информации, представленной в конкретном рисунке (иллюстрации). При этом важным моментом восприятия является подсознательная уверенность обучаемого в том, что он правильно распознает фон и объект как самостоятельные сущности. Решающую роль в таком распознавании принадлежит наличию четкой границы между фоном и объектом.

Учитывая общие представления об основных правилах построения иллюстраций, коснемся некоторых стандартных требований к ним. Отдельные иллюстрации иногда называют презентациями (для того чтобы подчеркнуть важность их восприятия). При построении иллюстраций (презентаций) чаще всего используются каскадный метод и метод минимизации, а также учитываются следующие их основные свойства:

- сочетание смысловой и инструментальной составляющих;
- взаимосочетаемость и преемственность фрагментов;

- пропорциональность составляющих иллюстраций;
- масштабирование;
- местоположение объектов.

Каскадный метод построения иллюстраций заключается в том, что сложная иллюстрация представляется в виде последовательности нескольких иллюстраций, каждая из которых является продолжением предыдущей. Это не только позволяет показать процесс в динамике (развитии), но и значительно упрощает ход восприятия сложной иллюстрации, поскольку обучаемый последовательно знакомится с постепенно усложняющимися иллюстративными объектами. В среде электронных курсов такие иллюстрации (презентации), как правило, реализуются в виде анимации. При этом фиксированная последовательность изображений, построенных по принципу добавления новых деталей, может не только описывать динамические процессы, но и быть динамикой процесса восприятия представляемой информации, что дает возможность уловить основные связи между объектами иллюстрации в явном виде без сложных умозрительных построений.

Метод минимизации заключается в отсеивании (на этапе подготовки иллюстрации) всех несущественных деталей, которые могут создать некоторые помехи в восприятии, что приведет к непроизводительным затратам внимания обучаемых.

Рассмотрим теперь кратко сущность упомянутых выше свойств иллюстраций.

Как известно, взаимовлияние и взаимопроникновение объектов имеют две характеристики: *смысловую и инструментальную*. *Смысловая* составляющая определяется характером самого материала и является основополагающей, поскольку содержится в сути (содержании) описываемого материала (процесса/явления). *К инструментальным* составляющим относятся графические элементы (типы линий, глубина цвета, структура, четкость графических элементов и др.) построения презентаций, которые могут существенно влиять на зрительное восприятие материала. Удачное сочетание различных инструментальных составляющих позволяет прежде всего успешно решить проблему распознавания (понимания) сути представляемого объекта и дополнительных второстепенных характеристик (т.н. фона). Заметим также, что оптимальное сочетание смысловой и инструментальной составляющих позволяет свести к минимуму (или избежать) многократное переключение внимания слушателей (их фокуса зрения) с основных смысловых (по содержанию) элементов презентации на второстепенные и наоборот.

Взаимосочетаемость и преемственность фрагментов имеет большое значение при подготовке иллюстраций, особенно их серий, когда исследуемое явление разбивается на этапы. Это свойство заключается в наследовании характерных особенностей, присущих равнозначным элементам серии, и основывается на том, что сознание человека одинаковым по зрительному восприятию элементам изображения присваивает одинаковые характеристики. С точки зрения методики преподавания это дает большую экономию усилий (времени) и, как результат, прочные знания изучаемого материала.

Пропорциональность объектов в рамках уровней значимости определяет наглядность не только визуальную, но и пространственную. Другими словами, совокупность элементов иллюстрации должна иметь равную степень наглядности на различных расстояниях от нее.

Масштабирование. Размеры объектов, которые находятся в поле зрения обучаемого, сами по себе являются важнейшим фактором эффективности процесса восприятия смыслового содержания презентации. В этом плане можно выделить три уровня значимости размеров объектов иллюстрации.

Первый уровень – ключевые объекты иллюстрации, которые представляют суть излагаемого материала, от понимания которых зависит общее представление о смысле всей информации, заложенной в изображении.

Второй уровень – объекты, воспринимаемые как расширение или продолжение объектов первого уровня. Эти объекты выполняют, как правило, дополнительные (вспомогательные) функции.

Третий уровень – вспомогательные, или т.н. декоративные, объекты, которые не используются для выражения основных идей иллюстрации и смысловое наполнение которых не имеет важного значения для понимания сути объясняемого явления. Такими объектами могут быть, например, линии, используемые для обозначения границ фрагментов, направлений и др.

Понятие размеров в смысловом контексте имеет весьма относительный характер. Если речь идет о линии, то может иметь значение как ее толщина, так и длина на общем фоне рисунка (иллюстрации). Если в иллюстрациях художественного характера детали зачастую имеют важное значение для передачи их содержания, то для презентаций естественнонаучного характера излишние элементы (детали) нежелательны, и их, как правило, лучше исключить, поскольку содержание любой иллюстрации по естественным предметам (наукам) должно восприниматься однозначно.

Местоположение объектов может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на осмысление представляемой иллюстрации в целом. Следует отметить, что не во всех случаях имеет место определенная свобода в выборе вариантов расположения содержательных элементов презентации. Однако при прочих равных условиях можно отметить компактность расположения основных элементов вокруг некоего центра внимания, что позволяет воспринимать их как единое целое.

Особенности построения иллюстративного материала в естественных науках

При рассмотрении вопроса о подготовке иллюстраций, используемых в преподавании естественных наук, в частности, математики и физики, следует учитывать т.н. «визуальное мышление». Термин «визуальное мышление» предложен американским психологом Р. Арнхеймом [2] и используется для подчеркивания творческого характера процесса решения рассматриваемых задач с использованием наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Другими словами, визуальное мышление предполагает активное развитие у обучаемых как абстрактного, так и образного мышления. Подобные вопросы в контексте изучения роли образных явлений в познавательной деятельности рассматривались в Г.В. Лаврентьевым, Н.Б. Лаврентьевой, Н.А. Неудахиной в работе «Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов» [6; 7]. Однако следует весьма осторожно подходить к предлагаемым методикам, так как часто многие рекомендации имеют достаточно общий характер и (при известном упрощении) могут привести к результатам, существенно отличающимся от ожидаемых. Поэтому необходимо уточнить основные характерные особенности применения методов визуального воздействия на мыслительный процесс обучаемых при изучении учебного материала по естественным наукам. Встает вопрос, какие особенности изучаемого материала по математике и физике следует учитывать при создании и использовании иллюстраций.

Выделим следующие свойства и характеристики изучаемого материала:

- 1) уровень абстрагирования физических объектов;
- 2) степень упрощения модели процесса;
- 3) достоверность соответствия явлению предлагаемой визуальной модели;
- 4) степень очевидности, связанная с моделью;
- 5) адекватность иллюстрации математическим утверждениям;
- 6) уровень математической обоснованности иллюстративных образов.

Ограничимся рассмотрением только последних двух свойств, проанализировав конкретные примеры.

Как известно, наиболее распространенным в математике методом графического представления фактов (математических свойств) и понятий является геометрическая интерпретация (графики, рисунки).

Профессиональные математики осознают, что рисунок в геометрии является всего лишь способом сделать более доступным содержание некоторых конкретных фактов, касающихся определенных свойств рассматриваемых математических объектов. При этом кажущаяся очевидность вывода некоторых свойств не может рассматриваться как строгое (математическое) доказательство таких свойств. Такая точка зрения является единственно правильной, поскольку ее игнорирование может легко привести к грубым математическим ошибкам, в чем легко убедиться, рассмотрев следующий пример (рисунок 1).

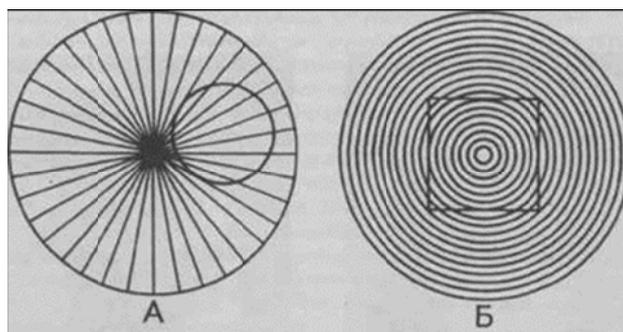


Рисунок 1. – Влияние структуры фона на объект

Предлагаем ответить на следующие вопросы:

1. Замкнутая линия внутри окружности на рисунке 1 (А) является окружностью или эллипсом?

2. Является ли четырехугольник внутри концентрических окружностей на рисунке 1 (Б) квадратом?

Реципиенты дают разные ответы на эти вопросы. В первую очередь заметим: ошибочные ответы на поставленные вопросы частично обусловлены несоответствием между содержанием рисунка 1 и его фоном, когда серый фон в системе «объект – фон» на рисунке 1 не отображает полезной информации, а носит лишь отвлекающий характер. Безусловно, в предлагаемых иллюстрациях искажение восприятия основных линий достигнуто намеренным насыщением рисунка излишними (паразитными) деталями. Однако в реальности такие графические фрагменты могут возникать совершенно случайно либо с искренним желанием автора усилить наглядность изображения, что может привести к нежелательным эффектам. С другой стороны, при изучении многих математических задач с помощью геометрических построений может создаваться иллюзия очевидности наличия отдельных свойств у рассматриваемых объектов, которых на самом деле у него нет. Например, иллюзия равенства неравных отрезков (углов), непараллельности параллельных прямых, совпадения окружности и эллипса и др.

Еще одним классическим примером очевидного отсутствия связи между математическими свойствами изображенных геометрических объектов являются иллюстрации некоторых понятий, не связанных с опытом той реальности, в которой находится обучаемый, например, при изучении различных неевклидовых геометрий.

Как известно, в геометрии Лобачевского факт существования непересекающихся и непараллельных прямых часто иллюстрируется следующим, далеко не соответствующим интуитивным представлениям обучаемого рисунком (рисунок 2).

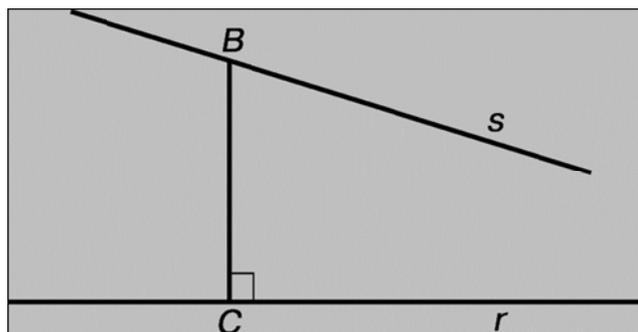


Рисунок 2. – Прямые не могут пересечься

Вместе с тем следует заметить, что в некоторых случаях геометрические иллюстрации могут использоваться при доказательстве отдельных геометрических свойств. Например, при доказательстве теоремы Евклида о внутреннем и внешнем углах треугольника используется тот факт, что один из углов является частью другого. Последнее устанавливается при помощи соответствующего рисунка [8].

Приведенные примеры убедительно подтверждают тезис о том, что иллюстративный материал в преподавании естественных дисциплин, прежде всего математики и физики, может иметь лишь вспомогательный характер и должен использоваться только с методической целью.

Проверка эффективности различных способов представления иллюстраций

Для проверки изложенных выше положений проведены эксперименты по изучению восприятия материала по курсам «Общая физика» и «Математика».

Участникам одного из экспериментов предлагалось оценить уровень своего восприятия иллюстраций, используемых при изучении темы «Закон полного отражения» (курс «Общая физика») и темы «Кривые 2-го порядка» (курс «Математика»).

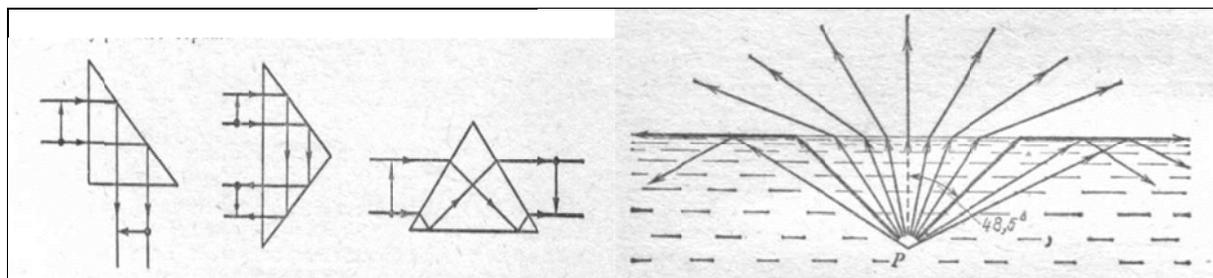


Рисунок 3. – Примеры рисунков по теме «Закон полного отражения»

На рисунке 3 представлены четыре иллюстрации, из которых только одна имеет фон. Несмотря на наличие декоративных элементов в последней иллюстрации рисунка 3, имитирующих водную среду, именно эта иллюстрация наиболее точно соответствует требованиям наглядности, так как четко отражает взаимосвязь количественных характеристик (угол наклона падающего луча) с качественными изменениями свойств его отражения. В сознании обучающегося этот частный случай полного отражения не мешает перенести увиденное на случай других сред.

В эксперименте с использованием системы дистанционного обучения LMS Moodle участвовали две группы учащихся: экспериментальная (66 человек) и контрольная (64 человека). По результатам блицопроса учащихся, проведенного с использованием технологий SmartBoard и GoogleDocs, определена наиболее эффективная иллюстрация

из всех, представленных на рисунке 3. Результаты тестирования контрольной и экспериментальной групп обработаны с использованием статистического t -критерия Стьюдента. При уровне значимости $\alpha = 0,01$ установлено, что

$$5,11 = t_{эм} > t_{кр}(0,01;63) = 2,66 .$$

Иными словами, нулевая гипотеза H_0 об отсутствии различий между усредненным результатом решения тестовых заданий контрольной и экспериментальной группами (при уровне значимости $\alpha = 0,01$) отклоняется, что свидетельствует о различном уровне решения контрольной и экспериментальной группами тестовых заданий по теме «Закон полного отражения».

Аналогичная ситуация наблюдалась при рассмотрении темы «Кривые 2-го порядка» (курс «Математика»). Изучалось влияние характера соотношения «объект – фон» на эффективность восприятия смысловой части материала. Предложенные задачи были снабжены иллюстрациями, выполненными с использованием двух различных форм, один из примеров которых приведен на рисунке 4.

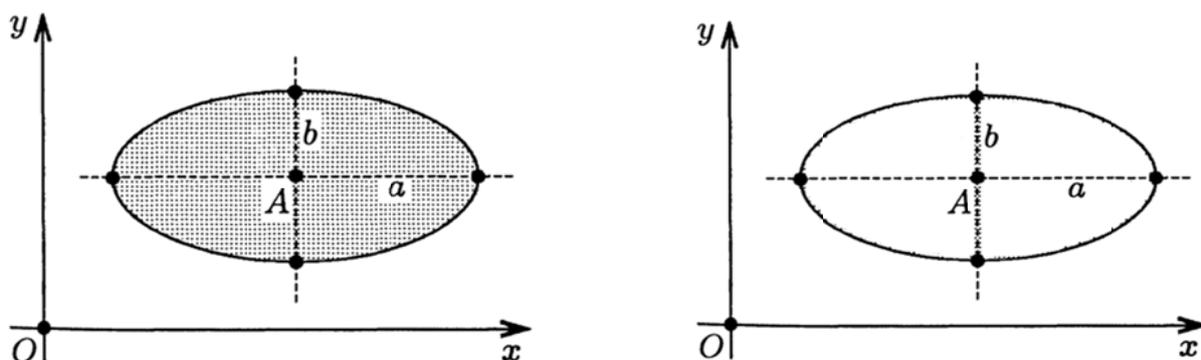


Рисунок 4. – Примеры рисунков по теме «Свойства эллипса»

На левой части рисунка 4 легко обнаружить не только избыточность фона, в который «погружен» эллипс, но и отвлекающие от главного смысла иллюстрации метрические ассоциации, связанные с задачей вычисления площади эллипса. В свою очередь, правая часть рисунка не содержит с точки зрения задач аналитической геометрии ничего лишнего и таким образом является оптимальным для достижения методической цели.

В эксперименте, проведенном с использованием системы дистанционного обучения LMS Moodle, участвовали две группы учащихся: экспериментальная (73 человека) и контрольная (48 человек). По результатам блицопроса учащихся, проведенного с использованием технологий SmartBoard и GoogleDocs, определена более эффективная иллюстрация из двух, представленных на рисунке 4. Результаты тестирования контрольной и экспериментальной групп обработаны с использованием статистического критерия Крамера – Уэлча. При уровне значимости $\alpha = 0,05$ установлено, что

$$2,786 = t_{эм} > T_{кр}(0,05) = 1,96 .$$

Иными словами, нулевая гипотеза H_0 об отсутствии различий между усредненным результатом решения тестовых заданий контрольной и экспериментальной группами (при уровне значимости $\alpha = 0,05$) отклоняется, что свидетельствует о различном уровне решения контрольной и экспериментальной группами тестовых заданий.

Заметим также, что при подготовке иллюстраций можно использовать методы и средства интерактивного обучения, например, практиковать проведение кратковременных опросов обучаемых по поводу содержания и качества иллюстративного материала, что, на наш взгляд, представляется весьма полезным средством повышения активности обучаемых и, как следствие, увеличения эффективности учебного процесса.

Заключение

1. Результаты исследования показали, что большинство учащихся, изучающих естественные науки, относят себя к визуалам, т.е. к тем, кто отдает предпочтение информации, представленной в визуальном виде.

2. Восприятие материала во время изучения лекционного (теоретического) материала зависит от ряда критериев-характеристик: уровня абстрагирования физических объектов; степени упрощения модели процесса; достоверности соответствия явлению предлагаемой визуальной модели; степени очевидности, связанная с моделью; адекватности иллюстрации математическим утверждениям; уровня математической обоснованности иллюстративных образов. Подавляющее большинство реципиентов отдают предпочтение критериям достоверности и адекватности иллюстративного материала.

3. Анализ тестирования и анкетирования контрольных и экспериментальных групп дает возможность утверждать, что уровень абстрагирования физических объектов пропорционален степени упрощения модели процесса. Во время проведения исследования авторы использовали сканированные копии иллюстраций учебных пособий по естественным наукам. Для построения изображений в самостоятельной работе учащимся предлагалось использовать облачные сервисы: Filelab, Anymaking; InpaintOnline; Picadilo; Фотофания и др. Результаты анкетирования по работе с растровыми изображениями в облачных сервисах вывел в число наиболее популярных следующие сервисы: Фотофания, Filelab, Фотошоп в режиме онлайн.

4. Для улучшения восприятия теоретического материала можно (и необходимо) использовать исчерпывающие иллюстрации. При этом:

1) в процессе эвристической беседы апробировать несколько рисунков из разных научных источников;

2) найти самую подходящую иллюстрацию, основываясь на репрезентативной выборке учащихся по вышеуказанным критериям или по критериям, адаптированным под конкретную дисциплину;

3) использовать (а при необходимости усовершенствовать) отобранные иллюстрации, применив прикладное программное обеспечение (компьютерную графику) или их аналог (облачные сервисы).

5. Улучшение презентаций может выполняться с учетом изложенных письменно учащимися об изложенных с соответствующей аргументацией мнений учащихся о представленных иллюстрациях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Rubin, E. Synsoplevede Figurer: studier i psykologisk analyse / E. Rubin. – Copenhagen : Gyldendal : Nordisk Forlag, 1915. – 228 p.

2. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм ; пер. с англ. В. Л. Самохина ; общ. ред. В. П. Шестакова. – М. : Прогресс, 1974. – 392 с.

3. McLuhan, M. Understanding media: the extensions of man / M. McLuhan. – New York : McGraw-Hill, 1964. – 458 p.

4. Бодненко, Д. Использование иллюстраций для улучшения восприятия материала при изучении естественных наук / Д. Бодненко, С. Радченко, И. Юртин // Про-

ceedings of the International Scientific Conference «Society. Integration. Education», May, 23–24, 2014. – Rezekne, 2014. – Vol. I. – С. 356–365.

5. Радченко, С. П. Особливості використання символіки при навчанні дисциплін у природничих спеціальностях [Електронний ресурс] / С. П. Радченко, Д. М. Бодненко, І. І. Юртин. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/12727/1/S_Radchenko_D_Bodnenko_I_Urtin_PSPO_IS.pdf.

6. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов : в 2 ч. / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во Алтайс. гос. ун-та, 2002. – Ч. 1. – 146 с.

7. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов : в 2 ч. / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудачина. – Барнаул : Изд-во Алтайс. гос. ун-та, 2002. – Ч. 2. – 232 с.

8. Ефимов, Н. В. Высшая геометрия / Н. В. Ефимов. – М. : Физматлит, 2004. – 584 с.

9. Жданов, Л. С. Физика для средних специальных учебных заведений : учебник / Л. С. Жданов, Г. Л. Жданов. – 4-е изд., испр. – М. : Наука, 1984. – 339 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 15.03.2017

Bodnenko D.M., Radchenko S. P., Samoilenko V.G. Improving the Perception of Material Through the Use of Illustrative Tools in the Process of Studying Natural Sciences

In this article a number of important issues related to improving the efficiency of the use of illustrations in learning of natural sciences are highlighted. The problem of clarity in the modern higher school is that in many studies its principles are formulated in a rather general form. They naturally have a right to exist, but do not always give adequate effect to the specific courses that have a particular specificity. In the study of natural sciences abstract component comes to the fore and require further research with a methodical, logical, psychological and other perspectives. In the study conducted by the authors the attempt is made to specify the basics of visual images using to improve the perception of the theoretical material in such sciences as physics and mathematics. The authors do not believe to the conclusions made in the article be the final so the study of this question can be continued in the direction of accumulation of factual material as well as greater specificity and binding characteristics of the presentation of certain scientific disciplines.

УДК 372.8:57

И.А. Мартысюк

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

ЭКОЛОГО-ЭВОЛЮЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КУРСА «БИОЛОГИЯ. 7 КЛАСС»: ИСТОРИЧЕСКИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ АСПЕКТЫ

Обоснована необходимость эколого-эволюционной направленности преподавания учебного предмета «Биология. 7 класс». Проведен исторический анализ проникновения экологических и эволюционных идей в курс биологии, проанализированы современные экологические аспекты, отраженные в действующем учебнике В.Н. Тихомирова «Биология. 7 класс», предложены некоторые эволюционные понятия, которые целесообразно ввести в содержание биологии на современном этапе образовательной практики.

Введение

Экология и современная эволюционная теория тесно взаимодействуют и находятся в органическом единстве, которое было воплощено уже в учении Ч. Дарвина. По сути дела, каждый эволюционный фактор, обоснованный с точки зрения классической эволюционной теории, имеет экологические предпосылки. Экологические факторы всегда оказывали воздействие и на такое эволюционное явление, как изоляция, которая во многих случаях вызвана влиянием окружающей среды.

Идеи эволюционного учения обуславливают новое веяние экологии, помогают ставить и решать проблемы эволюции как отдельных видов растений, так и природных фитоценозов. Каждый конкретный фитоценоз, как и произрастающая в нем ценопопуляция, является ареной и регулятором эволюционного процесса. Популяционный уровень организации живого – перекресток экологии и эволюции, ибо каждая природная популяция представляет собой объект исследования научных дисциплин, изучающих совокупности особей конкретного вида, обитающих в определенных экологических условиях.

В последние десятилетия в биологии наблюдается тенденция к синтезу эволюционного учения и экологии при преподавании биологических дисциплин. Эволюционное учение и экология обеспечивают понимание целостности природы, составляющее научную основу рациональной деятельности человека в биосфере, способствует выходу биологического сознания за рамки типично эмпирической конкретности.

Экологические понятия тесно связаны с эволюционными. Фундаментом экологии является эволюционное учение. Эколого-эволюционные понятия составляют теоретическое ядро биологических знаний, и их необходимо последовательно развивать в системе биологических учебных предметов.

Усиление эколого-эволюционной направленности школьного курса биологии, в частности, раздела «Биология. 7 класс», должно осуществляться путем постепенного формирования экологических и эволюционных понятий, что облегчит восприятие и осознание содержания завершающего курса «Биология. 11 класс».

В данной статье предпринимается попытка проследить путь проникновения эколого-эволюционных идей в школьный курс биологии, а также рассмотреть современный аспект данного вопроса.

Эколого-эволюционные идеи в школьных курсах естествознания в конце XVIII – начале XX в.

Проникновение экологических и эволюционных аспектов в школьные курсы естествознания проходило поэтапно. Наличие эволюционных идей (идеи развития природы по восходящей линии), как идей прогрессивных, в учебниках конца XVIII – начала XX в. во многом зависело от политической ситуации в стране, от победы идеалистического или материалистического направлений в естествознании.

В 80-е гг. XVIII столетия была проведена реформа школьного образования, и в учебный план главных народных училищ впервые вводится «естественная история». В 1786 г. издается первый русский учебник по естествознанию «Начертание естественной истории», написанный академиком и профессором Василием Федоровичем Зуевым. Система школьного естествознания, установленная В.Ф. Зуевым, обосновывалась научными идеями М.В. Ломоносова и А.Н. Радищева о природе как едином целом, развивающемся по восходящей линии. При описании каждой группы растений обстоятельно рассматривались немногие, но наиболее типичные представители, характеризовались их образ жизни, среда обитания (экологический подход). Например, при характеристике хвойных В.Ф. Зуев указывает на особенности их внешнего строения в связи со средой их обитания [1].

В начале XIX в. в России происходят изменения в области народного просвещения. Естественной истории придается практическое направление. Учителю рекомендовалось собирать травы, различные роды земель, камней и разъяснять их свойства и отличительные признаки. В зимнее время учитель с частью своих учеников должен был осматривать в городе фабрики, мануфактуры и мастерские художников, чтобы предметы, которые он преподает, объяснить на практике.

В дополнение к «Начертанию естественной истории» издается учебник А.М. Теряева «Начальные основания ботанической философии». А.М. Теряев, продолжая эволюционную идею, предлагает вести изучение растений по восходящей линии, начиная с простейших (водорослей) [2]. Кроме того, издается учебник Ивана Кастальского «Начальные основания ботаники для юношества». И.И. Кастальский указывает на связь растений с условиями обитания, без которых растения не способны жить. Он знакомит учеников с растительным миром от простых форм к сложным, что подводило к идее об историческом развитии растительного мира [3]. Учебники А.М. Теряева и И.И. Кастальского способствовали укреплению эволюционно-материалистической основы школьного ботанического курса, разработанного В.Ф. Зуевым.

В 50-е гг. XIX в. появились новые учебники по естествознанию. Авторы этих учебников ставят перед собой цель привести учащихся через изучение природы к познанию Бога [4; 5]. Но в этих учебниках наряду с телеологическими утверждениями имеется ряд важных экологических и эволюционных положений:

- 1) зависимость от окружающих условий таких важных жизненных функций растений и животных, как дыхание, питание, выделение (Ю.Я. Симашко, И.И. Шиховский);
- 2) идея об изменяемости видов (И.И. Шиховский).

После отмены крепостного права естествознание включается в учебный план женских училищ. Издается учебник, излагающий материал без телеологических трактовок (В.И. Григорьев, 1861 г.).

В 1860–1880-е гг. в России господствует идеалистическое (любоновское) направление. Авторы учебников не признают идеи развития природы по восходящей линии, но зато предлагают рассматривать живую и неживую природу во взаимосвязи, по возможности доводить до понимания учащихся закономерности и целесообразность всего существующего и совершающегося в природе (Г.Ф. Хмелевский, 1876 г.; М.П. Варавва, 1878 г.; К.Н. Ярошевский, 1879 г.; Э.К. Брандт, 1882 г.) [6].

Параллельно с любеновским развивается материалистическое направление, самым ярким представителем которого в этот период является Александр Яковлевич Герд, написавший «Краткий курс естествознания» [7]. У А.Я. Герда четко прослеживаются экологическая направленность и эволюционные идеи. Он был убежден, что вся природа возникла в результате прогрессивного развития материи, рекомендовал начинать изучение организмов с низших форм и постепенно переходить к высшим. Курсы ботаники и зоологии заканчивались краткими обзорами. Такие обзоры, по мнению А.Я. Герда, должны были объяснить причины распространения организмов по Земле, показать неразрывную взаимосвязь между неживой природой, растениями и животными, раскрыть родственные отношения внутри растительного и животного мира и разъяснить поступательный ход исторического прогресса природы в целом. Для детей старшего возраста А.Я. Герд ввел курс «История Земли».

Выдающиеся русские ученые естествоиспытатели К.А. Тимирязев, И.М. Сеченов, И.И. Мечников, И.П. Павлов приветствовали проникновение идей эволюции в школьные курсы естествознания.

В конце XIX – начале XX в. преобладает идеалистическое направление в преподавании естествознания. В России переводится учебник по ботанике Отто Шмейля [8]. Издается отечественный учебник «Начальная ботаника» Д.Н. Кайгородова [9], который предлагает изучать природу по «принципу общежития» (природных сообществ). Из всех сообществ для изучения он выбирает шесть: лес, поле, сад, луг, пруд и реку. Основная форма занятий – экскурсии на природу в весеннее и осеннее время года. Такой метод преподавания естествознания получил название «биологический метод». В духе «биологического метода» был написан и учебник В.В. Половцова для средних учебных заведений [10].

В.М. Шимкевич составляет новую программу по естествознанию. В этой программе главное внимание уделялось соотношению между организацией форм, образом жизни, средой обитания и закономерностями онтогенеза и филогенеза. В духе программы В.М. Шимкевича был написан учебник ботаники для средних учебных заведений В.Ф. Капелькина и А.Ф. Флерова [11]. На примере споровых авторы сумели показать основные причины эволюции растений: адекватную изменчивость, наследование приобретенных признаков и действие отбора, последовательно подводя учащихся в конце изучения второго раздела ботаники к пониманию исторического развития растительного мира в целом. Для облегчения этой задачи в учебник была включена цветная таблица, показывающая схему исторического пути и развития растительных групп.

Очень удачным для того времени был учебником «Ботаника» Л.Н. Никонова [12], последователя А.Я. Герда. В этом учебнике развивались следующие экологические и эволюционные идеи:

- 1) разнообразие формы листьев, их изменчивость в зависимости от условий жизни и среды обитания;
- 2) зависимость жизни растения от природной среды, изменения которой влияют на его строение;
- 3) систематическое построение растительных групп от простых форм к сложным.

Экологические и эволюционные идеи в школьных курсах биологии в XX в.

После революции 1917 г. была создана единая общеобразовательная трудовая школа. Академик В.Л. Комаров указывал на то, что при изучении естествознания нельзя скрывать от подрастающего поколения самое главное: эволюционный метод исследования явлений природы [13].

В первых проектах советских программ по биологии для средней школы (1918 г.) предлагалась следующая структура курса: концентрически построенные природоведе-

ние, ботаника и зоология сменялись физиологией и общей биологией. В программу естествознания был введен курс эволюционной теории Ч. Дарвина. Б.Е. Райков впоследствии отмечал, что «биологическое» направление школы советская методика не отбросила, а преобразовала в «эволюционно-биологическое» [14].

В 20-е гг. XX в. ведущей проблемой содержания биологического образования становится связь теории с практикой (в этот период были отменены систематические биологические курсы, курс общей биологии сохранялся в VIII–IX классах). Большое внимание уделялось внеклассной работе с детьми, было организовано движение юных натуралистов. При этом широко использовались идеи К.А. Тимирязева о необходимости изучения местной природы (краеведческий подход). К.А. Тимирязев отмечал, что ни в какой отрасли знаний наше общество не отстало так от западного, как в знакомстве с окружающей природой [15]. По примеру тимирязевской биостанции вскоре начали организовываться кружки юных натуралистов. Наряду с развитием юннатского движения получило большой размах экскурсионное дело, была создана широкая сеть экскурсионных станций.

В 1930-е гг. издается учебник Б.В. Всесвятского «Ботаника», который переиздавался более 30 лет [16]. Позже как дополнение к нему была издана «Методика преподавания ботаники» [17], где указывается на необходимость проследить в курсе ботаники идею исторического развития растительного мира, уделяется большое внимание экологическим аспектам ботанических знаний. По каждому отделу растений рассматриваются вопросы происхождения. В темах «Мхи» и «Голосеменные» логически связываются экологические и эволюционные понятия. В учебнике ботаники Б.В. Всесвятский отмечает, что введение в курс ботаники элементов экологии поднимет интерес учащихся к ботанике, а также будет способствовать усвоению ботанических знаний.

В 1950–1970-е гг. были опубликованы работы ведущих методистов, раскрывающие проблему развития биологических понятий, среди которых большое внимание уделялось экологическим понятиям [18; 19]. В книге Н.М. Верзилина «Уроки ботаники в шестом классе» отмечается, что нельзя рассматривать преподавание темы «Основные группы растений» только как изучение отдельных представителей растительного мира. Необходимо сформировать у учащихся понятие о многообразном растительном мире, основных закономерностях его развития, его роли в жизни природы. Н.М. Верзилин составил схему «Развитие растительных групп и среда» и указал на то, что сравнение строения и условий жизни основных групп растений позволяет понять происхождение растений и развитие всего растительного мира [20].

И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина одной из важнейших целей биологического образования называют ознакомление учащихся со строением и функциями биологических систем, их индивидуальным и историческим развитием, взаимоотношениями с окружающей средой и практическим значением для человека [21].

Несколько десятилетий учащиеся советских школ изучали ботанику по учебнику В.А. Корчагиной [22]. Насыщенный разнообразным фактическим материалом, он был практически лишен экологической и эволюционной направленности. Филогения растений рассматривалась лишь в теме «Развитие растительного мира», состоящей из двух параграфов. В них выстраивается образная картина появления и развития растительного мира на нашей планете. Вопросы филогении вынесены в два заключительных параграфа темы «Отделы растений». При изучении отделов растений, бактерий, грибов и лишайников затрагивались только вопросы их значения в природе и жизни человека. Об охране растительного мира речь шла лишь в параграфе «Влияние хозяйственной деятельности человека на растительный мир», в котором не назывался ни один охраняемый растительный объект.

Первым после распада СССР на территории Республики Беларусь стал учебник «Биология. 7 класс» [23]. В нем практически не просматривается экологическая направленность в изложении материала. Вопросы эволюции растительного мира в этом учебнике почти не затрагиваются при изучении отделов растений. Нет ни одного параграфа, посвященного вопросам филогении.

Экологические и эволюционные аспекты в учебниках «Биология. 7 класс»

Новое понимание экологизации образования требует концептуальной его перестройки, переосмысления роли биологических дисциплин в плане их насыщения элементами экологических знаний. Идея интеграции разрозненных экологических знаний в содержании отдельных биологических дисциплин выступает как необходимое условие принципа единства обучения и развития личности, а также как способ практического воплощения экогуманитарной парадигмы образования. Рассматриваемое в таком ракурсе экологическое образование наиболее адекватно и полно должно выполнять социальный заказ современного общества на воспитание личности, способной воспринимать и осуществлять идеи коэволюции, ориентированной на непрерывное саморазвитие и приоритет природоохранных ценностей [24].

Включение основ экологии в обучение учащихся следует понимать как настоятельную необходимость третьего тысячелетия, обусловленную небывалым ранее развитием биологических наук, в системе которых экология достигла высочайшего уровня. Важнейшим способом обеспечения учащихся экологическими и эволюционными знаниями является внедрение их основ в систему общего биологического образования.

В настоящее время учащиеся 7 класса изучают биологию по учебнику В.Н. Тихомирова [25]. По сравнению с предыдущими учебниками, например, под редакцией Н.Д. Лисова или под редакцией В.П. Мартыненко, в нем прослеживается экологическая направленность при изложении материала. В частности, при изложении вопроса «Значение мхов» автор отмечает, что мхи играют важную роль в регулировании водного режима экосистем, сообщает о последствиях осушительной мелиорации заболоченных земель. В параграфе «Размножение хвойных. Значение голосеменных» сказано, что хвойные леса играют важную водорегулирующую роль, а также являются средой обитания для других растений и животных и т.д.

Однако эволюционный подход к ботаническому материалу в учебнике В.Н. Тихомирова прослеживается только в построении по восходящей линии отделов растительного мира. Поэтому целесообразно дополнить учебный материал биологии в 7 классе, например, следующими содержательными элементами:

- 1) гипотеза о происхождении мхов от зеленых водорослей (тема «Мхи»);
- 2) гипотеза о происхождении покрытосеменных растений от голосеменных (тема «Покрытосеменные»);
- 3) усложнение грибов в процессе эволюции от плесневых к шляпочным (тема «Грибы»);
- 4) гипотеза о происхождении лишайников от грибов и водорослей (тема «Лишайники»);
- 5) псилофиты – первенцы сухопутной флоры.

Возможно, эволюционные понятия для учащихся 7 класса не являются простыми, но формирование их на доступном для этого возраста уровне сложности необходимо и имеет пропедевтическое значение для восприятия содержания учебного предмета «Биология. 11 класс».

Заклучение

Проникновение экологических и эволюционных идей в школьный курс естествознания началось в XVIII в., когда был написан учебник В.Ф. Зуева для главных народных училищ. Экологические аспекты в содержании школьного образования сохранялись постоянно, а эволюционные зависели не только от степени развития биологической науки, но и от политической ситуации.

В настоящее время экологическая направленность курса «Биология. 7 класс» прослеживается в достаточной мере, но нуждается в усилении его эволюционной направленности. Отсутствие эволюционных понятий при изучении ботаники затрудняет изучение главы «Эволюция органического мира» в курсе «Биология. 11 класс». Это следует учесть при переиздании действующего учебника и при написании новых учебников по биологии для 7 класса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зуев, В. Ф. Начертание естественной истории для главных народных училищ Российской империи / В. Ф. Зуев. – СПб., 1786. – 460 с.
2. Теряев, А. М. Начальные основания ботанической философии / А. М. Теряев. – СПб., 1809. – 270 с.
3. Кастальский, И. Начальные основания ботаники для юношества / И. Кастальский. – СПб., 1826. – 246 с.
4. Симашко, Ю. Я. Руководство к зоологии для гимназий / Ю. Я. Симашко. – СПб., 1852. – 196 с.
5. Шиховский, И. И. Краткая ботаника / И. И. Шиховский. – СПб., 1853. – 165 с.
6. Федорова, В. Н. Развитие методики естествознания в дореволюционной России / В. Н. Федорова. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1958. – 434 с.
7. Герд, А. Я. Краткий курс естествознания / А. Я. Герд. – СПб. : Л. Ф. Пантелеев, 1878. – 82 с.
8. Шмейль, О. Очерки по методике естествознания / О. Шмейль. – СПб. : Л. Ф. Пантелеев, 1912. – 185 с.
9. Кайгородов, Д. Н. Начальная ботаника / Д. Н. Кайгородов. – СПб. : А. С. Суворин, 1900. – 142 с.
10. Половцов, В. В. Учебник ботаники для средних учебных заведений / В. В. Половцов. – М. : М. Сытин, 1914. – 191 с.
11. Капелькин, В. Ф. Учебник ботаники для средних учебных заведений / В. Ф. Капелькин, А. Ф. Флеров. – М. : М. и С. Сабашниковы, 1906. – 64 с.
12. Никонов, Л. Н. Ботаника : учеб. для сред. возраста / Л. Н. Никонов. – М. : И. Д. Сытин, 1909. – 368 с.
13. Комаров, В. Л. Происхождение растений / В. Л. Комаров. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1961. – 189 с.
14. Райков, Б. Е. Пути и методы натуралистического просвещения / Б. Е. Райков. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 280 с.
15. Тимирязев, К. А. Сочинения / К. А. Тимирязев. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1952 – 264 с.
16. Всесвятский, Б. В. Ботаника : учеб. для 6–7 кл. сред. шк. / Б. В. Всесвятский. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1963. – 214 с.
17. Всесвятский, Б. В. Методика преподавания ботаники / Б. В. Всесвятский, В. Н. Вучетич. – М. : Учпедгиз, 1941. – 349 с.
18. Верзилин, Н. М. Общая методика преподавания биологии / Н. М. Верзилин, В. М. Корсунская. – М. : Просвещение, 1983. – 381 с.

19. Трайтак, Д. И. Формирование познавательного интереса учащихся к ботанике / Д. И. Трайтак. – М. : Педагогика, 1975. – 72 с.
20. Верзилин, Н. М. Уроки ботаники в шестом классе / Н. М. Верзилин – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 286 с.
21. Зверев, И. Д. Экологическое образование школьников / И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина. – М. : Педагогика, 1983. – 158 с.
22. Корчагина, В. А. Биология. Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники : учеб. для 6–7 кл. сред. шк. / В. А. Корчагина. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
23. Бавтуто, Г. А. Биология : учеб. пособие для 7-го кл. общеобразоват. шк. / Г. А. Бавтуто [и др.] ; под ред. Н. Д. Лисова. – Минск : Ураджай, 1998. – 351 с.
24. Ясвин, В. А. История и психология формирования экологической культуры / В. А. Ясвин. – М. : Наука, 1999. – 100 с.
25. Тихомиров, В. Н. Биология : учеб. пособие для 7-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения / В. Н. Тихомиров [и др.] ; под ред. В. Н. Тихомирова. – Минск : Нар. асвета, 2010. – 199 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.02.2017

Martysuk I. A. Ecological and Evolutionary Orientation of the Course «Biology. 7 Class»: Historical and Contemporary Aspects

In the article the necessity of ecological and evolutionary orientation school subject «Biology. 7 class» teaching is highlighted. A historical analysis of the penetration of ecological and evolutionary ideas in biology course is conducted, the current situation, reflected in the current textbook by V.N. Tikhomirov «Biology. 7 class», is analyzed, some evolutionary concepts that are useful to introduce the contents of Botany at the present stage of educational practice are offered.

УДК 373.2

Т.В. Александрович¹, А.А. Багнюк²¹канд. пед. наук, доц., доц. каф. дошкольного образования
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина²магистр пед. наук, воспитатель яслей-сада № 63 г. Бреста

e-mail: met-preschool@brsu.brest.by

**ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ**

Рассматривается сущность понятия «гендерное воспитание» и содержание гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста; определяется педагогический потенциал взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи как условия гендерного воспитания дошкольников; предлагается методическое обеспечение взаимодействия педагогов и родителей в области гендерного воспитания и социализации личности.

Введение

Гендерное воспитание как процесс, направленный на формирование у детей и учащихся гендерной культуры, т.е. сформированности у человека представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе, их социальном статусе, функциях, взаимоотношений в обществе и семье, является составляющим компонентом базовой культуры личности.

Результаты исследований в области гендерного воспитания как зарубежных (Р. Бейлс, С. Джаклин, Т. Парсонс, Э. Маккоби и др.), так и постсоветских ученых (В.А. Геодакян, В.А. Здравомыслина, А.А. Темкина и др.) свидетельствуют о том, что гендерное воспитание специфически отражается на социализации личности, на личной и профессиональной судьбе человека. В современном мире социокультурный информационный фон изменяет психологические стереотипы маскулинности (мужественности) и фемининности (женственности), что не способствует позитивной полоролевой социализации и приводит к частичной, а иногда и полной утрате истинно маскулинных качеств у мальчиков и юношей и фемининных – у девочек и девушек.

Дошкольный возраст – непреходящий, самоценный период в развитии человека. К.Д. Ушинский писал: «Характер человека более всего формируется в первые годы его жизни, и то, что ложится в этот характер в первые годы, – ложится прочно, становится второй натурой человека... Все, что усваивается человеком впоследствии, никогда не имеет той глубины, какой отличается все усвоенное в детские годы» [1, с. 86]. Согласно исследованиям современных ученых (Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон, Т.А. Репина и др.), дошкольное детство является сензитивным периодом гендерного воспитания и социализации ребенка, охватывающим все сферы его личностного становления. В этот период начинают формироваться представления о половой принадлежности и содержании ролевого поведения, соответствующего полу; возникают и активно развиваются полоролевые предпочтения, ценностные ориентации, потребности, мотивы, специфичные для пола; происходит осознание себя как представителя определенного биологического и социально-психологического пола, идентификация себя с мужчиной или женщиной, выбор модели поведения в соответствии со своим полоролевым образом.

Освоение детьми культуросообразных форм маскулинности и фемининности сегодня, по мнению Т.А. Репиной и других исследователей, весьма затруднено по многим причинам. Это и отход от духовных ценностей, цементирующих национальное само-

сознание и единство народа, и кризис семьи, института законного брака, и либерализация половой морали, и сексологизация детской субкультуры, и недостаточная компетентность педагогического персонала учреждений образования по вопросам полоролевого воспитания, и агрессивное внедрение инородных культурных знаков, обслуживающих полоролевою идентификацию подрастающего поколения [2].

Среди многих факторов, обеспечивающих своевременное и качественное развитие человека в период дошкольного детства, особое место занимает педагогическое взаимодействие учреждения дошкольного образования и семьи, так как только единство дошкольного образовательного учреждения и семьи позволит эффективно решать задачи воспитания, обучения, развития и социализации личности.

Сущность и основные характеристики гендерной воспитанности как интегративного личностного образования

Многомерное, развивающееся, по-разному толкуемое многочисленными исследователями понятие «гендер» стало в последней трети XX столетия центральной категорией междисциплинарной научной области знания под названием «гендерные исследования». Анализ теоретических предпосылок к проблеме исследования сущности данной дефиниции дает основание для выделения разных интерпретаций понятия «гендер». Так, например, «гендер – это социальные проявления принадлежности к полу, или “социальный пол”, специфический набор культурных характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин, их взаимоотношения между собой» (Р. Столлер), [3]; «гендер – социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии.

Базовым образованием в гендере является психологический пол личности, т.е. достижение определенного уровня самосознания и половой идентификации, реальное овладение мужской или женской ролью» (А.А. Чекалина) [4]. Е.А. Здравомыслова понятие «гендер» трактует как «социально-психологический конструкт, имеющий сложную многокомпонентную структуру, отражающую сущность, механизм и специфику формирования маскулинности и феминности в обществе» [5, с. 171]. Как видно из определений, понятие «гендер» используется многими авторами как синоним понятия «социальный пол», или «социополовая роль». Гендер – это продукт культуры, социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества. Гендер указывает на то, как мы представляем свой биологический пол в социальном пространстве, как демонстрируем его окружающим, насколько мужественно или женственно ведем себя, на какие идеалы опираемся.

Одним из факторов полоролевой социализации является полоролевое, или гендерное, воспитание, которое определяется как «процесс присвоения ребенком социальных норм (социализации) и одновременно постоянное открытие, утверждение, формирование себя как субъекта (индивидуализации)» (Т.Г. Кукулите) [6, с. 154]; как «процесс, посредством которого личность обучается моделям поведения в обществе, ценностям, соответствующим понятиям мужское и женское» (А.В. Гайденко) [7, с. 86]. Концептуальным для данного исследования является определение гендерного воспитания как педагогической деятельности, направленной на овладение детьми гендерным репертуаром, навыками гендерного поведения, культурой взаимоотношений полов и способствующей позитивной гендерной социализации.

В работах зарубежных и отечественных исследователей (Л.В. Коломийченко [8], И.С. Кон [9], Т.А. Репина [2] и др.) процесс полоролевой социализации ребенка рассматривается как этапный. На первых этапах происходит половая идентификация (я –

мальчик, я – девочка), ребенок дифференцирует пол других людей. На следующем этапе у него формируются половые предпочтения в различных сферах жизнедеятельности. Далее ребенок овладевает формами поведения в соответствии с полоролевыми стандартами. К концу шестого года жизни ребенок овладевает половой ролью/идентичностью, которая выражается единством сознания и переживания себя как носителя половой роли и проявляется в способах поведения, характерных для людей того или иного пола, у него формируется системная половая идентичность.

В основе полоролевой идентичности лежит «адаптационный образ Я» как представителя определенного пола. «Адаптационный образ Я» преимущественно складывается под влиянием бытующих в обществе стереотипов мужественности и женственности (В.Е. Каган) [10, с. 12]. К концу дошкольного периода ребенок, согласно исследованиям И.С. Кона, окончательно осознает необратимость половой принадлежности, что совпадает с бурным усилением половой дифференциации интересов, деятельности и установок [9].

Таким образом, в возрасте 5–6 лет складываются основы гендера: отношение к мужчине и женщине, родителям, социально заданным образцам психики и поведения мужчины и женщины. В это время на фоне развития речи, мышления, самосознания ребенок научается различать людей по внешности (половым) и гендерным признакам. У него формируется уверенность в принадлежности к определенному гендеру и неизменяемости этого гендера. Ребенок произвольно выбирает для себя манеру поведения, которая наиболее полно соответствует его запросам и в то же время не противоречит общественным нормам.

Результатом гендерного воспитания является гендерная воспитанность как интегративное личностное образование, проявляющееся в единстве когнитивной, эмоционально-ценностной и поведенческой сфер и обуславливающее поведение человека в соответствии с нормами гендерной культуры. Рассмотрим последовательно содержание каждого компонента.

Когнитивный компонент, т.е. гендерное самосознание, отражает представления ребенка о гендерной культуре определенного общества и включает в себя:

- 1) представления о своей гендерной принадлежности и гендерной принадлежности других людей;
- 2) представления о различных проявлениях мужских и женских особенностей (внешний вид, увлечения, особенности поведения, особенности проявления эмоциональных реакций);
- 3) представления о привлекательных качествах представителей своего и противоположного пола, аргументированное обоснование их ценности;
- 4) представления о нормах и правилах поведения, принятых в обществе, относительно своей гендерной принадлежности;
- 5) представления о перспективах взросления в соответствии со своей гендерной ролью;
- 6) представления о способах взаимодействия между представителями разного пола с учетом их гендерной принадлежности.

Эмоционально-ценностный компонент отражает сформированность у детей ценностей и мотивов поведения, эмоциональное отношение детей к собственной гендерной принадлежности, обусловленных осознанием значимости собственной гендерной принадлежности и гендерной принадлежности других людей. Составляющие эмоционально-ценностного компонента гендерной воспитанности личности дошкольника таковы:

- 1) проявление чувства собственного достоинства в отношении своей гендерной принадлежности;

- 2) осознание ребенком ценности гендерной принадлежности представителей противоположного пола, уважительное отношение к ним;
- 3) проявление в процессе деятельности стремления к усвоению определенных способов поведения, соответствующих собственной гендерной принадлежности с ориентацией на выполнение будущих социальных ролей;
- 4) осознание нравственной ценности поступков мужчин и женщин по отношению друг к другу;
- 5) осознание нравственной ценности собственного гендерного поведения;
- 6) проявление положительного отношения, желания и инициативы к взаимодействию со сверстниками и взрослыми своего и противоположного пола;
- 7) проявление положительного отношения к предметам и видам деятельности, которые традиционно доминируют у людей разного пола, с учетом принятой в обществе гендерной культуры;
- 8) проявление чувства симпатии к детям своего и противоположного пола.

Поведенческий компонент (гендерное поведение) отражает способы поведения и особенности взаимодействия ребенка как представителя определенного пола. Поведенческий компонент включает в себя следующие умения [3; 9; 11; 12]:

- 1) выполнять нормы и правила поведения, соответствующие половой роли в быту, в общественных местах, в общении;
- 2) устанавливать взаимосвязь между своей гендерной ролью и различными проявлениями мужских и женских качеств, принятых в обществе на основе сложившихся культурных традиций;
- 3) осуществлять различные виды деятельности, доминирующие у людей собственного пола, ориентируясь на типичные для определенной культуры особенности поведения мужчин и женщин и собственную гендерную принадлежность;
- 4) выбрать способы взаимодействия с детьми и взрослыми с учетом собственной гендерной принадлежности, владение способами оказания знаков внимания.

Таким образом, гендерное воспитание детей дошкольного возраста как целенаправленный процесс педагогического сопровождения дошкольника в его накоплении социального опыта выполнения гендерных ролей, предполагает сформированность не отдельных качеств, а целого комплекса социально значимых качеств и свойств, характеризующих систему отношений ребенка к обществу, сверстникам, взрослым, труду и самому себе.

Организация и результаты исследования гендерной воспитанности детей старшего дошкольного возраста

Эмпирическое исследование гендерного воспитания детей дошкольного возраста в процессе взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 63 г. Бреста». В исследовании приняли участие 50 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет): экспериментальная группа (ЭГ) составила 25 детей старшей группы «А», контрольная группа (КГ) – 25 детей старшей группы «Б» – и 25 родителей.

В разработке основных параметров (критериев и показателей) гендерной воспитанности мы исходили из того, что она является одной из сфер личностного развития и представлена совокупностью когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов. Когнитивный компонент отражает качественно различные знания доступных элементов гендерной культуры (первоначальные, дифференцированные, обобщенные представления); эмоционально-ценностный – интерес к общению с людьми своего и противоположного пола, потребность в установлении толерантных отношений; поведенческий – конкретные способы взаимодействия с другими людьми, адекват-

ные общепринятым нормам гендерной культуры, умения отражать имеющиеся представления в разных видах детской деятельности (игровой, трудовой, интеллектуально-познавательной, музыкальной, художественной).

В соответствии с обозначенными показателями оценок гендерной воспитанности нами были определены ее уровни: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень гендерной воспитанности: ребенок четко знает свой пол, называет его признаки (атрибутивные и поведенческие), имеет представления о социальных полоролевых функциях в будущем (будет мамой, папой, строителем и пр.); называет признаки эталонных фемининных и маскулинных качеств мальчика и девочки; осознает необратимость своего пола; выражает позитивное отношение к себе как к мальчику или девочке (гордится своей принадлежностью к полу и выполнению социально требуемых полоролевых функций); обнаруживает положительное отношение к представителям противоположного пола; проявляет постоянство «мужских» («женских») способов поведения в различных ситуациях и видах деятельности.

Средний уровень гендерной воспитанности: ребенок знает свой пол, понимает, что пол необратим (нельзя из мальчика превратиться в девочку и наоборот), но довольно легко соглашается на воображаемое изменение пола; оценивает себя в целом положительно, считая плохими лишь отдельные свои качества, если таковыми их считают другие; знает, как ведут себя мальчики или девочки, перечисляет их отличительные признаки (одежда, рост, ряд качеств, поведение); называет некоторые функции мальчика и девочки в семье в настоящее время и в будущем; называет лишь 2–3 эталонных качества мальчика или девочки; половозрастную хронологию выстраивает, но допускает ошибки в определении последовательности; проявляет индифферентное отношение как к своей гендерной принадлежности, так и к соответствию эталонным качествам мальчика или девочки; нестабильно проявляет маскулинные или фемининные способы поведения.

Низкий уровень гендерной воспитанности: ребенок знает свой пол и некоторые его атрибутивные и поведенческие признаки; обнаруживает неустойчивые представления о своих социальных гендерных функциях в настоящем и отсутствие их знаний в будущем; допускает ошибки в построении половозрастной хронологии; не знает эталонных качеств мальчика и девочки и соответствующих им способов поведения; допускает возможность изменения пола, его обратимость (возможность превращения мальчика в девочку и наоборот); нередко дает себе как мальчику или девочке отрицательные оценки; проявляет негативное или недоверчивое отношение к представителям противоположного пола; отсутствие представлений о своих будущих полоролевых функциях в обществе и семье; неопределенные представления об особенностях поведения мальчиков и девочек в среде сверстников и семье. У такого ребенка выражена нестабильность в проявлении адекватных полу способов поведения в различных ситуациях.

Определение уровня гендерной воспитанности детей старшего дошкольного возраста проводилось по методике «Беседа с ребенком», разработанной А.М. Щетининой, О.И. Ивановой [13], дополненной наблюдением за поведением детей в разных ситуациях и видах детской деятельности.

Беседа с ребенком состояла из 2 блоков вопросов. Первый блок объединяет вопросы с 1 по 6, цель которых – выявить представления ребенка о своем образе «Я – мальчик» или «Я – девочка» и особенности идентификации ребенка со своим полом, о позитивном либо негативном отношении ребенка к своей половой роли. Второй блок объединяет вопросы с 7 по 13, цель которых выявить представления ребенка о своей настоящей половой роли.

Результаты оценивались так: самостоятельный, правильный, развернутый ответ – 3 балла; ответ правильный, при помощи педагога, наводящих вопросов – 2 балла;

односложный ответ или его отсутствие – 1 балл. Уровень сформированности представлений детей о половых ролях и полоролевых функциях, отношение к себе как представителю определенного социально-психологического пола определяется количеством набранных ребенком баллов: 27–39 баллов – высокий уровень; 14–26 баллов – средний уровень, 1–13 баллов – низкий уровень.

Наблюдение за поведением детей. Цель – выявить особенности взаимодействия мальчиков и девочек в разных видах деятельности детей, предпочтения в выборе партнера по игре, особенности гендерных отношений и поведения детей в самостоятельной игровой и организованных педагогом видах деятельности (трудовой, познавательной, музыкальной и др.). Объектом наблюдения были действия, поведение и отношения детей в игре, в которой выявлялись женские и мужские признаки и качества личности.

Оценка поведенческого компонента:

2 балла – способы взаимодействия с другими людьми (взрослыми, сверстниками) соответствуют принятым нормам и правилам, выполняются самостоятельно в различных видах специально организованной, самостоятельной и творческой деятельности;

1 балл – способы взаимодействия с другими людьми (взрослыми, сверстниками) соответствуют принятым нормам и правилам, выполняются при напоминании взрослого в различных видах специально организованной, самостоятельной и творческой деятельности;

0 баллов – способы взаимодействия с другими людьми (взрослыми, сверстниками) частично соответствуют принятым нормам и правилам, не всегда адекватны, отдельные правила поведения выполняются по настоянию взрослого, выполняются в отдельных видах деятельности, организуемых взрослыми.

Уровни сформированности поведенческого компонента гендерной воспитанности: 0–4 балла – низкий уровень; 5–9 баллов – средний уровень; 10–14 баллов – высокий уровень.

В результате беседы и наблюдений за детьми в разных видах деятельности было установлено:

1. У детей старшего дошкольного возраста недостаточно полно развиты представления о роли и занятости, социальном статусе мужчины и женщины в семье и обществе; о поведенческих, функциональных различиях мальчиков и девочек.

2. Не у всех респондентов правильно развиты формы поведения в соответствии с полоролевой принадлежностью; у некоторых наблюдаются агрессивные реакции при взаимодействии с представителями противоположного пола; возникают сложности в установлении субъект-субъектных отношений со сверстником своего и противоположного пола, общение не всегда носит доброжелательный характер, особенно если возникли споры о распределении ролей.

3. Большинство детей продемонстрировали либо средний (40% ЭГ и 44% КГ), либо низкий (по 32% в ЭГ в КГ) уровни сформированности когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов гендерной воспитанности.

4. 20% детей ЭГ и 24% КГ продемонстрировали высокий уровень сформированности поведенческого компонента гендерной воспитанности; у 48% ЭГ и 44% КГ выявлен средний, у 32% ЭГ и КГ – низкий уровень.

У дошкольников преобладают эгоистические мотивы как в поведении, так и в интерпретации предложенных проблемных ситуаций, ярко выражено стремление к манипулированию. Многие девочки лишены скромности, терпения, нежности, не умеют мирно разрешать конфликтные ситуации, стараются доминировать над мальчиками. Мальчики же не могут постоять за себя, лишены эмоциональной устойчивости, у них наблюдается отсутствие культуры поведения по отношению к девочкам. В сюжетно-ролевых играх дети выстраивают модели поведения, не свойственные полу ребенка.

Не все дети старшего дошкольного возраста способны к эмпатии, сочувствию. Чаще лишь по инициативе взрослого замечают состояние окружающих и реагируют на него.

На основании полученных данных были выявлены дети с высоким (28% в ЭГ и 24% в КГ), средним (40% и 44 % соответственно) и низким (по 32% в ЭГ в КГ) уровнем сформированности представлений о половых ролях и полоролевых функциях, отношения к себе как представителю определенного социально-психологического пола (рисунок 1).

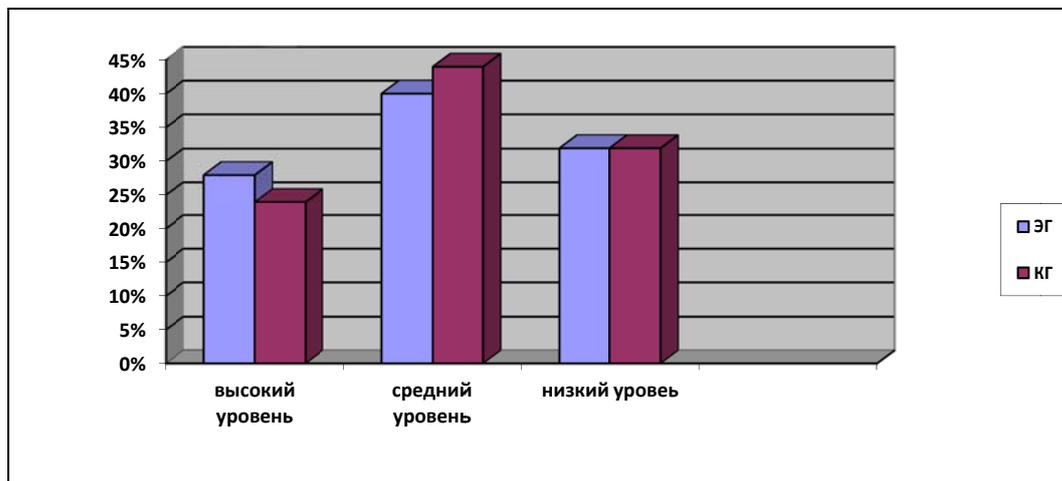


Рисунок 1. – Уровни сформированности когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов гендерной воспитанности дошкольников на констатирующем этапе

Для оценки различий между КГ и ЭГ по уровню сформированности гендерной воспитанности у старших дошкольников был использован метод математической статистики (критерий Манна – Уитни). Были выдвинуты две гипотезы:

- 1) H_0 : экспериментальная группа не превосходит контрольную группу по уровню гендерной воспитанности;
- 2) H_1 : экспериментальная группа превосходит контрольную группу по уровню гендерной воспитанности.

Расчет проводили по формуле:

$$U = (n_1 \times n_2) + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T.$$

Проранжировав значения показателей уровня сформированности знаний о половой принадлежности и полоролевых функциях у старших дошкольников двух групп, мы установили, что сумма рангов экспериментальной группы равна 626,5, контрольной – 648,5. Далее рассчитали эмпирическую величину по формуле:

$$U_{эмп.} = (25 \times 25) + \frac{25 \cdot (25 + 1)}{2} - 648,5 = 301,5.$$

$$U_{крит.} = 227 (p < 0,05) \\ 192 (p < 0,01).$$

Так как эмпирическое значение U больше критического, принимается H_0 : экспериментальная группа не превосходит контрольную группу по уровню сформированности диагностируемых компонентов гендерной воспитанности личности. Таким образом,

полученные данные на констатирующем этапе педагогического эксперимента указывает на необходимость поиска средств, создания условий повышения эффективности гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Проект гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи

Очевидно, что для того, чтобы обеспечить полноценное развитие ребенка в семье с учетом его гендерных особенностей, родители должны быть знающими, осведомленными в данном вопросе, т.е. компетентными. Компетентность родителей предполагает приобретение и усвоение ими гендерных знаний, умений и способов гендерно корректного поведения и взаимодействия с детьми.

Для оптимизации данного направления воспитания был разработан педагогический проект гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи. Его задачи:

1. Способствовать гендерной социализации детей старшего дошкольного возраста:
 - а) формировать устойчивое представление о своей половой принадлежности, умение дифференцировать себя от представителей другого пола;
 - б) воспитывать у дошкольников эмоционально-ценностные отношения к себе как к представителю определенного социально-психологического пола;
 - в) воспитывать у дошкольников качества мужественности и женственности, соответствующие формы этикета во взаимоотношении полов.

2. Развивать педагогическую культуру родителей в области гендерного воспитания детей.

В работе мы исходили из того, что взаимодействие учреждения дошкольного образования с родителями в области гендерного воспитания детей – важнейшее организационно-педагогическое условие эффективного гендерного воспитания старших дошкольников, без которого результат от соблюдения всех остальных будет или минимизирован, или сведен к нулю.

Педагогическое взаимодействие с родителями осуществлялась через такие *формы работы*, как теоретические семинары, семинары-практикумы, беседы, тренинги, консультации, викторины, дискуссии и диспут, вовлечение родителей в детскую деятельность как равных по общению партнеров (спортивные игры-соревнования, игры-драматизации, праздники и др.). Для родителей были оформлены тематические папки-передвижки («Как научить ребенка управлять своими эмоциями и поведением»; «Как развивать чуткость у ребенка», «Как правильно реагировать на проявление сексуального развития детей разных полов»), подготовлены рекомендации по воспитанию дочерей и сыновей, подобраны книги для домашнего чтения. Совместно с родителями была подготовлена и оформлена наглядная информация по таким темам, как «Мальчики и девочки – любить по-разному, воспитывать по-разному», «Мир движений мальчиков и девочек», «Как и во что играют мальчики и девочки» и др.

Интересными для родителей стали тематические родительские собрания «Роль игры в гендерном воспитании детей», «Давайте познакомимся с мальчиками и девочками», викторина для родителей «Мальчики и девочки», консультация для родителей на тему «Дифференцированный подход к физическому воспитанию мальчиков и девочек», дискуссия на тему «Мужчина – добытчик, женщина – хранительница домашнего очага» и др.

Совместно с родителями воспитанников в группе был оформлен фотоальбом «Моя дружная семейка», проведены конкурсы среди родителей «Руки папы, ручки мамы и мои ручонки», «Трудятся мальчики, трудятся девочки».

Для полноценного усвоения детьми гендерных моделей мужского и женского поведения, формирования их гендерного сознания, обогащения опыта взаимоотношений между представителями своего и противоположного пола совместно с родителями была организована соответствующая среда. Был подготовлен для повседневной деятельности детей уголок светского этикета, тематические выставки «Женская красота», «Мужская красота», «Красота женской одежды», «Книги для девочек и про девочек», «Книги для мальчиков и про мальчиков».

Вместе с родителями был изготовлен ряд атрибутов к сюжетно-ролевым играм: «Салон красоты», «Супермаркет», «Скорая помощь», «Такси», «Семья», «Школа», «Моряки», «Пожарные», «Военные», «Рыцари» и др.; создана фонотека песен о папе, маме, бабушке, дедушке для ежедневного прослушивания («Папа может быть кем угодно», «Лучше папы друга нет», «Любимый папа», «Далеко от мамы», «Лучшая самая», «А я игрушек не замечаю» и др.). Воспроизведение данных песен во время повседневной хозяйственно-бытовой и самостоятельной художественно-эстетической деятельности детей обогащало представления дошкольников о социальных ролях и функциях мужчин и женщин, особенностях их поведения.

В рамках родительского собрания была апробирована методика моделирования игровых ситуаций Е.П. Арнаутовой. Например, родителям предлагалось успокоить плачущего ребенка, уговорить ребенка выполнить просьбу (убрать игрушки, выключить мультфильм, помочь маме и т.д.). Важно, что родители в ходе данной деятельности анализировали свое родительское поведение, делились опытом друг с другом, помогали оценить поведение с детьми другим участникам встречи.

Оценка эффективности гендерного воспитания дошкольников в процессе взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи на контрольном этапе эксперимента показала, что высокий уровень когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов гендерной воспитанности продемонстрировали 72% детей ЭГ и 32% КГ, средний уровень – 28% дошкольников ЭГ и 60% КГ. Низкий уровень обнаружен у 8% детей только из КГ (рисунок 2).

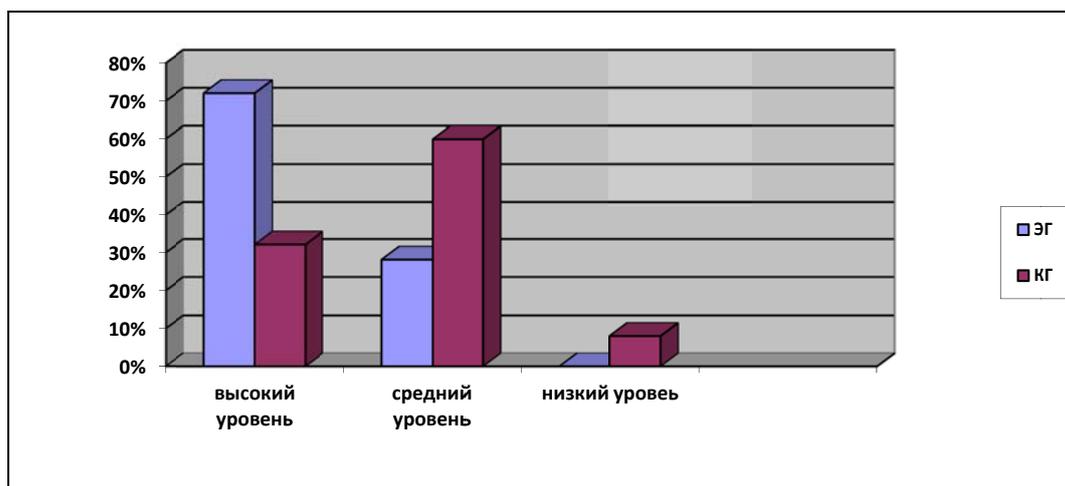


Рисунок 2. – Уровни сформированности когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов гендерной воспитанности дошкольников на контрольном этапе

Проранжировав значения диагностируемых показателей уровня гендерной воспитанности старших дошкольников двух групп, мы установили, что сумма рангов экспериментальной группы равна 841, контрольной – 434. Далее рассчитали эмпирическую величину:

$$U_{\text{эмп.}} = (25 \times 25) + \frac{25 \cdot (25 + 1)}{2} - 841 = 109.$$

Так как эмпирическое значение U меньше критического, принимается H_1 : в экспериментальной группе уровень сформированности знаний о полоролевой принадлежности и полоролевых функциях у старших дошкольников выше, чем в контрольной группе.

Наблюдения за поведением детей в сюжетно-ролевых играх, на занятиях, в повседневной жизни и в специально-созданных ситуациях также показывают положительную динамику развития гендерной идентификации мальчиков и девочек экспериментальной группы. Поведение 2/3 детей экспериментальной группы соответствует ценностным гендерным характеристикам (маскулинности и фемининности). Дети владеют опытом мужского и женского поведения в различных видах деятельности (бытовой, игровой, трудовой), проявляют постоянство «мужских» («женских») способов поведения в различных ситуациях, демонстрируют доброжелательное отношение к сверстникам.

Заключение

Гендерная воспитанность – это сложное личностное образование, включающее знание основ гендерной культуры (когнитивный компонент), потребность в реализации себя как представителя определенного пола (эмоционально-ценностный компонент), способы поведения и взаимодействия с другими людьми в соответствии с генетически заданной половой принадлежностью и принятыми в социуме нормами гендерной культуры (поведенческий компонент).

Семья и учреждение дошкольного образования – два наиболее важных института социализации личности ребенка-дошкольника. Взаимодействие учреждения дошкольного образования и семьи – важнейшее педагогическое условие эффективного гендерного воспитания детей дошкольного возраста. Под этим взаимодействием мы понимаем взаимосвязанный процесс обмена воздействиями между его участниками, ведущий к формированию и развитию субъект-субъектных отношений в разных видах деятельности и других общественно значимых качеств личности.

Правильно организованное, методически обеспеченное сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи обладает большим педагогическим потенциалом для формирования у детей правильного представления о жизненном предназначении мужчины и женщины, присущих им положительных качествах и чертах характера, их статусе, функциях, взаимоотношениях в социуме, о мужском и женском достоинстве. Исследование показало, что включенность родителей в образовательный процесс, развитие их педагогической компетенции по вопросам гендерного воспитания, обучение их способам деятельности и поведения, которые помогали им культивировать в семье чувство любви и доверия, выстраивать бесконфликтные отношения со своими детьми, успешно реализовывать социальные роли, сознательно готовить детей к выполнению этих ролей, положительно сказались на гендерной воспитанности детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Днепров, Э. Д. Ушинский и современность / Э. Д. Днепров. – М. : Изд. дом ВШЭ, 2008. – 232 с.
2. Репина, Т. А. Проблема полоролевой социализации детей / Т. А. Репина. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. – 288 с.
3. Глоссарий «Гендер» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gender.cawater-info.net/knowledge_base/glossary/index.htm. – Дата доступа: 22.03.2014.

4. Чекалина, А. А. Гендерная психология : учеб. пособие / А. А. Чекалина. – М. : Ось-89, 2006. – 240 с.
5. Здравомыслова, Е. Социальное конструирование гендера / Е. Здравомыслова, А. Темкина // Социол. журн. – 1998. – № 3. – С. 171–182.
6. Кукулите, Т. Г. Половое воспитание дошкольников в детском саду и семье / Т. Г. Кукулите // Детство : пед. альм. ; под. ред. Т. Н. Бабаевой [и др.]. – СПб. : Акцидент, 1998. – С. 152–158.
7. Гендерное развитие детей дошкольного возраста : метод. пособие / авт.-сост. В. Н. Нохрина. – Екатеринбург : Обруч, 2003. – 264 с.
8. Коломийченко, Л. В. Динамика и особенности полоролевой социализации мальчиков и девочек дошкольного возраста / Л. В. Коломийченко, О. В. Прозументик // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1. – С. 12–25.
9. Кон, И. С. Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива / И. С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 270 с.
10. Каган, В. Е. Воспитателю о сексологии / В. Е. Каган. – М. : Педагогика, 1991. – 256 с.
11. Татаринцева, Н. Е. Полоролевое воспитание дошкольников в условиях ДООУ / Н. Е. Татаринцева. – М. : Центр пед. образования, 2008. – 212 с.
12. Евтушенко, И. Н. Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. Н. Евтушенко. – Челябинск, 2008.
13. Иванова, О. И. Формирование позитивной половой идентичности у детей старшего дошкольного возраста / О. И. Иванова, А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2009. – 124 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.04.2017

Alexandrovich T.V., Bagnjuk A.A. Gender Upbringing of Pre-school Children in the Process of Interaction of Pre-school Education and the Family: Theoretical Bases and Ways of Solution

The article describes the essence of the notion of «gender education» and the content of gender upbringing of children under school age; the pedagogical potential of interaction of preschool education and the family as a condition of gender education of pre-school children is determined; methodological provision of interaction of teachers and in the sphere of gender education and socialization is offered.

УДК 378.046.4

М.С. Ковалевич

канд. пед. наук, доц., доц. каф. дошкольного образования
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: maria_brest@tut.by

ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ БЕЛОРУССКОГО ОБЩЕСТВА

Представлены теория и практика подготовки и переподготовки специалистов в области помогающих профессий, которым предстоит работать в условиях социокультурной трансформации и экономической модернизации белорусского общества. В основу теоретических положений положен синергетический подход, обладающий значительным эвристическим и методологическим потенциалом. Раскрыты сущность и закономерности просоциального поведения. Сформулированы условия и принципы педагогической поддержки профессионального становления специалистов помогающих профессий. Акцентировано внимание на специфике процесса подготовки и переподготовки специалистов помогающих профессий.

Введение

В условиях современного общества, в котором происходит переход от традиционных ценностей взаимопомощи и поддержки к ценностям, характерным для индивидуалистических западных обществ, таким как гедонизм, индивидуальный успех, конкуренция, становится особенно актуальным изучение психологических механизмов и технологий, способствующих сохранению и развитию традиций взаимопомощи среди населения. Интерес ученых к такому виду социального поведения людей, которое направлено не на причинение вреда другим, а на оказание им помощи, прослеживается в работах начиная с середины XX в. (Х. Хекхаузен, Д. Пилявин и др.). Но до сих пор не сложилось единого определения данного феномена, не раскрыты условия его формирования и факторы, лежащие в основе его проявления. В науке существует множество понятий, отражающих поведение по оказанию помощи: «помогающее поведение», «просоциальное поведение», «альтруистическое поведение», «гуманное отношение».

Сущность и закономерности просоциального поведения

В последние десятилетия в обыденной жизни, социальной практике, а также в работах зарубежных и отечественных ученых термин «помогающие профессии» упоминается все чаще (А.Т. Лидерс, Н.Г. Осухова, И.В. Жуланова и др.). В деятельности этих специалистов присутствует как минимум один объединяющий их факт – их профессиональная деятельность является проявлением *помогающего поведения как мотивированного, осознанного действия*. Профессиональные действия специалиста достигнут цели и помощь станет помогающей, если получающий помощь человек, не чувствуя себя униженным вследствие внешнего вмешательства в его жизнь, обнаружит и построит способы изменения ситуации. Это становится возможным, если «помогающий специалист» «удерживает» задачу *сопереживания* возможному улучшению состояния нуждающегося в помощи человека.

Подготовка или переподготовка профессионала по специальности «Социальная работа» обеспечивает обучение будущих и уже состоявшихся специалистов методам реализации комплекса профилактических, социальных, социально-психологических, медико-социальных, педагогических, технических мероприятий, способствующих экономической независимости или активному разрешению социальных проблем лицам, оказавшихся в трудной социальной ситуации или нуждающимся в постороннем уходе.

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

В зарубежных исследованиях для описания данного вида поведения чаще всего используется термин «просоциальное поведение». Ученые полагают, что его значение является более широким по отношению к остальным. Различные направления в психологии накладывают свой отпечаток на понимание просоциального поведения. Так, в *бихевиоризме* оказание помощи рассматривается как позитивная форма поведения, формируемая путем подкрепления (Дж. Уотсон, Ф. Скиннер) или следования эталонной модели поведения (А. Бандура); в *психоанализе* – как продукт трансформации первичных эгоистических мотивов (З. Фрейд). *Гуманистическая психология* рассматривает доброе начало и любовь к другому человеку как генетически сформированное в человеке (К. Роджерс, В. Франкл). По мнению представителей *когнитивной психологии* (Х. Хекхаузен), человек следует принципу рациональности в построении моделей помогающего поведения.

Подобные разногласия существуют и при характеристике мотивации просоциального поведения. Д. Майерс выделяет три теории, объясняющие мотивы формирования просоциального поведения: теорию социальных норм, теорию социального обмена и эволюционную теорию [1]. Мотивами большинства наших действий, согласно данной теории, выступает желание максимизировать полученное вознаграждение в виде получения помощи в подобной ситуации в будущем, ослабления негативных эмоций от увиденного и получения одобрения со стороны других людей (либо самоодобрения) или желание минимизировать издержки. Представители эволюционных теорий руководствуются тем, что поведением человека управляют генетические факторы, передающиеся по наследству, согласно принципу естественного отбора Ч. Дарвина [2].

Таким образом, различные теоретические направления и школы имеют различные подходы не только к самому феномену просоциального поведения, но и объяснению его мотивов и механизмов. Вопрос о мотивах, а также других ситуативных и личностных факторах, служащих основой для просоциального поведения, несмотря на ряд исследований в данной области (Б. Латане и Дж. Дарли; Р. Чалдини и др.), по-прежнему остается актуальным и до конца не изученным [3]. Исследования М. Снайдер, А. Омото и Д. Клэри обнаружили ряд мотивов просоциальной деятельности, среди которых защита собственного «Я» (т.е. желание избавиться от чувства вины) и повышение самооценки (укрепление чувства собственного достоинства и уверенности в себе).

Белорусскими учеными (Н.В. Кухтова, И.А. Фурманов) изучались ситуативные и личностные детерминанты просоциального поведения, а также его формирование у школьников подросткового возраста [4; 5]. Просоциальное поведение определяется как поведение, ориентированное на благо общества и помощь людям. Модель просоциального поведения включает в себя:

- а) позитивные представления личности о себе, связанные со способностями к солидарности и сочувствию, а также определяющие отношение к другим, что отражается в способностях к эмпатии, в сотрудничестве и взаимопомощи, в умении разрешать конфликтные и трудные ситуации;
- б) систему жизненных ценностей, которые определяют стратегии взаимодействия с миром;
- в) способность личности реализовывать себя на пути альтруистической, общественно значимой деятельности.

Ю.В. Ковалевой установлены достоверные различия в просоциальном поведении студентов в зависимости от этнокультурной принадлежности: студенты белорусского этноса чаще других оказывают помощь людям выше себя по социальному статусу ради повышения оценки себя в глазах окружающих, установления собственного душевного спокойствия, взаимного обмена помощью. Студенты русского этноса реже других оказывают помощь представителям других национальностей, лицам подозрительной наружности, чаще других оказание помощи у них основано на эмоциональном сопереживании нуждающимся.

Исследователем выявлены общие характеристики просоциального поведения студентов белорусского и русского этносов во взаимосвязи с индивидуальными ценностями, проявляющиеся в том, что просоциальное поведение, основанное на следовании нормам социальной ответственности, взаимности и справедливости, направленное на оказание помощи всем людям в случае необходимости, обусловлено ориентацией на ценности Сохранения и Самопреодоления.

Просоциальное поведение, побуждаемое эгоистической мотивацией – повышением образа «Я» в глазах других, связано с ориентацией белорусских и русских студентов на ценности Изменения: «Самостоятельность», «Стимуляция». Актуализация эгоистической мотивации устранения душевного дискомфорта и получения благодарности при совершении просоциальных поступков обусловлена ориентацией студентов всех изучаемых групп на ценности Самовозвышения, тогда как актуализация альтруистической мотивации обусловлена ориентацией на ценности Самопреодоления [6, с 14].

Проявление белорусскими и русскими студентами анонимного и уступчивого просоциального поведения, следование норме социальной ответственности при оказании помощи обусловлено их ориентацией на ценности блока Изменения. Обнаружено, что для студентов изучаемых этносов характерно одновременное существование индивидуалистско-помогающего и альтруистического типов просоциального поведения, в основе которых лежат как ценности, выражающие интересы исключительно индивида, так и ценности, выражающие интересы группы [6].

Таким образом, на сегодняшний день в науке накоплен богатый материал о закономерностях просоциального поведения и ценностной структуре личности/группы. Определена социально-психологическая обусловленность профессионального самоопределения студентов, обучающихся помогающим профессиям социономического типа (врачи, клинические психологи, специалисты социальной работы и системы здравоохранения, учителя), включающая особенности их профессионального самоопределения на этапе профессионального обучения в вузе (показатели профессионального самоопределения) и систему внутренних (психологических) и внешних (социальных) факторов, их обуславливающих [7].

Особенности подготовки будущих педагогов как представителей помогающих профессий с точки зрения их субъектного развития исследованы в работах М.В. Клименко, В.В. Серикова, Г.С. Трофимовой, Е.А. Чиркиной и др. [8–11].

Установлено, что главной в организации образовательного процесса в вузе, способствующего личностному развитию студентов, является создание фасилитационных (совокупность помогающих, индирективных (не управляющих, не предписывающих) педагогических условий, содействующих личностному росту, процессам самоактуализации и саморазвития. К.Р. Роджерс назвал их фасилитацией (от англ. tofacilitate – облегчать, помогать, способствовать). При фасилитационных взаимоотношениях центром, главным действующим лицом образовательного процесса является будущий специалист как развивающаяся личность и профессионал со своими проблемами, стремлениями, интересами и способностями; фасилитация позволяет ему обучаться самому, ориентируя на собственные смыслы, чувства, интересы, потребности и возможности;

позволяет получать образование, связанное не только с усвоением знаний, умений и навыков, но и с изменением внутреннего эмоционально-когнитивного опыта, влекущего за собой развитие неповторимой индивидуальности будущего специалиста.

Педагогическая поддержка профессионального становления специалистов помогающих профессий

Профессиональный опыт автора позволяет предположить, что повышению качества подготовки, конкурентоспособности и социально-психологической адаптации к трудовой деятельности специалистов помогающих профессий способствуют:

- формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности, способности к проектированию траектории профессионального и личностного развития через «запуск» механизмов самоорганизации, потенциально заложенных в личности студента;
- формирование у профессионалов гражданской и педагогической ответственности, правового самосознания, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда;
- реализация национальной идеи как средства формирования у специалистов помогающих профессий долгосрочной, а не сиюминутной перспективы, способности противопоставить материальному значительный духовный компонент, ориентация на «быть», а не «иметь»;
- пропаганда новой аксиологии, в основе которой принцип техно-гуманитарного баланса, обнаруживающий корреляции между уровнем научно-технической мощи общества и состоянием его культурных регулятивных механизмов;
- реориентация и гармонизация духовных ценностей молодежи на основе синтеза традиционной системы ценностных ориентаций в сфере профессионального становления и новых образцов профессионального самоопределения и самореализации;
- мотивированность специалистов, их активность в овладении различными формами и методами организации помогающего поведения в многообразных жизненных и профессиональных ситуациях;
- учет «деликатности» механизма самоорганизации: управляющие воздействия должны отвечать его человеческой, т.е. гуманной сущности.

Данные теоретические положения в отличие от известных, построенных на основе классической парадигмы жесткого управления процессом профессионального становления, представляют собой способы синергетического управления процессом подготовки специалистов помогающих профессий, в контексте которого профессиональное становление личности. Это:

Открытая система – процесс профессионального становления происходит под влиянием разнообразных факторов: экономических, социальных, правовых. Существует целая система обеспечения профессионального становления специалиста. Это система в составе сотрудников Центра профессионального образования и профориентации, вузовских психологов, кураторов, медицинских работников, руководителей предприятий, ответственных за создание оптимальных условий на этапе профессионализации. В открытой системе постоянно идет процесс обмена информацией (знаниями) между преподавателем и обучающимся (обратная связь), целенаправленного добывания информации. Во время этого процесса появляются новые цели, методы и средства педагогического взаимодействия, возникает *нелинейность* как процесса, так и результата.

Вероятностная система. Построенный обучающимся проект его индивидуального жизненного и профессионального сценария является только общей моделью, которая содержит более или менее реальные варианты, один из которых может быть ре-

лизован. В системе профессионального образования многовариантность означает создание в образовательной среде условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса индивидуального движения к успеху, стимулирование самостоятельности выбора и принятия ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного пути.

Сложная система, содержащая в себе многообразие содержания и способов профессионального роста. Синергетика свидетельствует о том, что всякая сложноорганизованная система имеет, как правило, не единственный, а множество собственных, отвечающих ее природе путей развития.

Динамичная система, содержание которой не остается постоянным, а зависит от уровня развития личности как субъекта труда. Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексивирует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии.

Функционально-активная система, способная к переключениям между разнообразными типами поведения при изменении внешних условий. Задача педагога в современных изменяющихся условиях перевести эти потенциальные характеристики в актуальное состояние. Способность личности к переключениям в соответствии с новыми ситуациями приобретает сегодня характер профессионального качества.

Ориентирующая система, в которой вероятностный характер развития сочетается с детерминирующим фактором: сознательным отбором информации, ее сопоставлением с собственной информационной программой. А это и есть ориентация. Система как бы «сама себя выбирает» в качестве своего будущего существования. Человек становится тем, кем он может и должен стать.

Самоорганизующаяся система. Самоорганизация в педагогической системе предполагает наличие определенного взаимодействия между обучающим и обучающимся, что соответствует требованиям развития педагогической системы и вытекает из объективных предпосылок ее самодвижения. Влияние преподавателя осуществляется в рамках разумного ограничения свободы выбора и носит управляющий характер. Главное при этом не перейти границу, за которой начинается силовое принуждение, когда самоорганизация становится принудительной организацией.

Целенаправленная в будущее система, которая ориентирована на профессиональное и личностное развитие будущих специалистов. И такая ее направленность влияет на современное состояние системы и делает будущее все более очерченным и структурированным.

С учетом приведенных характеристик процесса профессионального становления специалиста сформулируем основные положения, на основе которых строится педагогическая поддержка профессионального становления специалистов помогающих профессий.

- Профессиональный выбор, становление нового пути развития личности осуществляется в условиях открытости, нахождения в бифуркационном состоянии в результате взаимодействия хаоса и порядка, вероятности и детерминированности, случайности и необходимости. Хаос в этом случае выполняет созидательно-креативную функцию, а случайности и отклонения могут решающим образом повлиять на возникновение нового сценария профессионального развития личности.

- Генезис профессионального самосознания обеспечивается способами инициирования собственных тенденций развития системы за счет процесса организации резонансной среды, возникновения механизма самоорганизации личности и перевода ее на основе точного и своевременного воздействия к качественно новому состоянию развития, которое определяется аттрактором в точке бифуркации. Аттрактор как бы притягивает к себе множество траекторий развития системы, создавая своеобразный конус.

- Вероятностный прогноз профессионального и личностного развития возможен, поскольку выбор происходит благодаря сочетанию вероятностного характера развития с детерминантным фактором: сознательный отбор внешних факторов и сочетание их с собственной информационной программой личности. По мере приобретения опыта принятия самостоятельных решений, настойчивости в их реализации, принятия ответственности за последствия своих действий и поступков происходит самоопределение личности: нахождение (доопределение) смысла своей жизни, предвосхищение будущего профессионального сценария, формирование реальных жизненных планов. Начинается процесс активного освоения профессиональной деятельности, социальных ролей взрослого человека, многообразная социальная и общественная жизнь.

- Устойчивое состояние профессионального самоопределения и самореализации обуславливается ценностями системы, которые выполняют роль аттракторов и приводят в действие механизм самоопределения личности. Аттрактор – одно из ключевых понятий теории самоорганизации, обозначающее активные устойчивые центры потенциальных путей эволюции системы, способные притягивать и организовывать окружающую среду.

- Эффективность подготовки специалистов помогающих профессий зависит не столько от силы педагогического влияния, сколько от его соответствия внутренним тенденциям развития системы и своевременности применения: чем более общий спектр интегрирования внешнего воздействия с внутренними тенденциями развития системы, тем более мощный их синергетический эффект. Решающую роль в этом процессе играет не борьба за существование, а взаимопомощь, согласованность, сотрудничество, совместные усилия педагога и обучающегося в построении и осуществлении жизненной профессиональной перспективы. С использованием идей синергетики становится очевидным, что *сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития*. Эмпирически подмечена закономерность, связывающая увеличение согласованности тезаурусов участников информационного взаимодействия с уменьшением силы управляющего воздействия.

Всякая «навязанная» сверху программа поведения может привести к непосредственным и более отдаленным негативным результатам. Поэтому понятно, насколько важно педагогу знать внутренние свойства личности обучающегося, алгоритмы ее функционирования, законы самоорганизации в целом. Единственный способ руководства процессом развития через включение во внутреннюю сферу личности, воздействие на ее мотивы, установки, ценности, зная о которых можно обойти многочисленные «зигзаги эволюции», ускорить ее. В нелинейном процессе личностного развития небольшие, но точные и своевременные педагогические воздействия могут привести к очень сильным эффектам, несоразмерным по амплитуде с исходным воздействием, а большие – к абсолютно незначительным. Такое обучение называют резонансным.

Специфика процесса подготовки и переподготовки специалистов помогающих профессий

Естественно, процесс подготовки и переподготовки специалистов помогающих профессий имеют специфику, обусловленную различиями целевых групп. Так, при организации процесса переподготовки специалистов помогающих профессий следует учитывать особенности обучающихся взрослых, среди которых:

- физиологическая, психологическая, социальная и нравственная зрелость;
- жизненный опыт (бытовой, профессиональный, социальный, учебный);
- ограничения в получении образования (финансовые, временные, семейные, профессиональные);
- потребность в самостоятельности, в т.ч. в познавательной деятельности;

- стремление к сотрудничеству в процессе обучения;
- прагматически ориентированная мотивация получения образования;
- стремление участвовать в выборе содержания образования;
- стремление немедленно практически использовать полученные при обучении знания и опыт в жизни и профессиональной деятельности.

Взрослые обучающиеся выполняют функции: а) участников совместной с обучающим учебной деятельности по диагностике, планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения; б) соавторов индивидуальных программ обучения; в) реализаторов индивидуальных программ обучения.

Обучение взрослых сегодня с учетом принципиальных различий между взрослым и невзрослым человеком вообще и в процессе обучения в частности строится на следующих *андрагогических принципах*:

1. Приоритет самостоятельного обучения как процесс самостоятельной организации взрослыми собственного процесса обучения.
2. Совместная деятельность обучающегося и обучающего по планированию, реализации и коррекции обучения.
3. Опора на опыт обучающегося (бытовой, социальный, профессиональный).
4. Индивидуализация обучения, его ориентация на конкретные образовательные потребности и цели обучения, учитывающая опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося.
5. Системность обучения предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.
6. Контекстность обучения, преследующая конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентированная на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности и строящаяся с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности и ее пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).
7. Актуализация результатов обучения предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.
8. Элективность обучения, означающая предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся.
9. Развитие образовательных потребностей, что предполагает оценивание результатов обучения путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.
10. Осознанность обучения, означающая осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения [12; 13]

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что использование андрагогических принципов обучения возможно и достаточно эффективно в той мере, в какой обучающийся, независимо от возраста, в состоянии по уровню мотивации, ответственности, предварительной подготовки, общего развития, наличия жизненного опыта активно участвовать в осуществлении всех указанных выше совместных с преподавателем действий. При этом принципы под номерами 3, 6, 7, 8 находят преимущественное применение в процессе переподготовки специалистов, имеющих определенный опыт постро-

ения профессиональной карьеры, и не могут быть реализованы в процессе обучения студентов, не имеющих профессионального опыта.

Институт повышения квалификации и переподготовки при Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина предлагает ряд востребованных образовательных программ взрослым, которые намерены изменить свой профессиональный маршрут, желают увереннее чувствовать себя на рынке труда, повысить уровень своей профессиональной осведомленности и компетентности.

Институт осуществляет образовательные программы переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее и среднее специальное образование; образовательные программы повышения квалификации руководящих работников и специалистов, имеющих высшее и среднее специальное образование; образовательные программы обучающих курсов (лекториев, тематических семинаров, практикумов, тренингов и иных видов обучающих курсов); образовательные программы совершенствования возможностей и способностей личности по следующим специальностям: *Правоведение* (с присвоением классификации «Юрист»); *Психология* (с присвоением квалификации «Психолог. Преподаватель психологии»); *Практическая психология* (с присвоением квалификации «Педагог-психолог»); *Иностранный язык (английский или немецкий)* (с присвоением квалификации «Преподаватель иностранного языка (английского или немецкого)»); *Современный иностранный язык (английский или немецкий)* (с присвоением квалификации «Переводчик-референт (английского или немецкого языка)»); *Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка на дому* (с присвоением квалификации «Преподаватель-воспитатель»); *Дошкольное образование* (с присвоением квалификации «Педагог»); *Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании* (с присвоением квалификации «Учитель-дефектолог»); *Педагогическая деятельность специалистов* (с присвоением квалификации «Преподаватель в соответствии с квалификацией по основному образованию»); *Русский язык как иностранный* (с присвоением квалификации «Преподаватель русского языка как иностранного») [14].

Предложенные специальности относятся к типу помогающих профессий, и подготовка по ним осуществляется с учетом указанных выше условий и принципов и с использованием современных образовательных технологий, реализующих концепцию ценностного самоопределения будущих специалистов в современных вариативных условиях.

Профессиональный опыт автора позволяет предложить следующие формы повышения социально-профессиональной компетентности взрослых: методологическая лекция; лекция-презентация; диалогическая лекция по инновационным проблемам; лекция-визуализация; семинар-дебаты; творческая мастерская; семинар – деловая игра; работа в малых группах; тезирование, сбор и использование справочного материала в Интернете в компетентностном центре образовательного менеджмента и международных образовательных программ; организационно-деятельностные игры и др.

Заключение

Собственная профессиональная деятельность автора в социально-педагогической сфере, взаимодействие со студентами в качестве преподавателя в ходе лекционных, семинарских занятий и прохождения ими педагогической практики в учреждениях образования помогли определить условия успешной подготовки и переподготовки специалистов в области помогающих профессий, позволяющих им обрести устойчивость в современном динамичном мире профессий. Среди них: формирование у специалистов гражданской ответственности и правового самосознания, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе; использование личностно-ориентированных технологий развития социальной активности;

свободный выбор видов и форм социально значимой деятельности; педагогическая поддержка перехода процесса развития социальной активности в режим саморазвития за счет актуализации мотивационной сферы специалистов и их выхода в рефлексивную позицию; создание фасилитационных взаимоотношений не только между преподавателем и группой будущих педагогов, но и между самими студентами: «студент – студент», «студент – малая группа студентов».

Осуществлять фасилитацию процессов самоактуализации и саморазвития, тем самым эффективно способствовать развитию профессионально значимых качеств личности, формированию профессиональных компетенций, субъектного опыта будущих специалистов сферы помогающих профессий позволяет преподавателю применение интерактивных форм обучения. Они способствуют формированию таких компетенций, как восприятие личности другого, эмпатия, установление доверительного контакта и диалога, убеждение и поддержка людей, владение способами совместной деятельности, самообразование на протяжении всей профессиональной жизни.

Совокупность общих и специфических индивидуально-психологических особенностей и социальных условий профессионального самоопределения и самореализации специалистов помогающих профессий обуславливает их психологическое содержание и типологическую специфику. Необходима специальная психолого-педагогическая работа со студентами, обучающимися помогающим профессиям социономического типа. Подготовка студентов к профессиональной деятельности в области помогающих профессий должна включать в себя не только оснащение будущих специалистов теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками, необходимыми для эффективной работы, но и развитие личностных качеств, помогающих эффективно справляться с трудностями, возникающими в сфере помогающей деятельности. При этом необходимо иметь в виду, что модель просоциального поведения включает в себя:

а) позитивные представления личности о себе, связанные со способностями к солидарности и сочувствию, а также определяющие отношение к другим, что отражается в способностях к эмпатии, в сотрудничестве и взаимопомощи, в умении разрешать конфликтные и трудные ситуации;

б) систему жизненных ценностей, которые определяют стратегии взаимодействия с миром;

в) способность личности реализовывать себя на пути альтруистической, общественно значимой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – М. : Питер, 2007. – 591 с.
2. Почебут, Л. Г. Социальная психология / Л. Г. Почебут, И. А. Мейжис. – СПб. : Питер, 2010. – 672 с.
3. Чалдини, Р. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб. : Прайм : Еврознак, 2002. – 256 с.
4. Кухтова, Н. В. Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы в изучении просоциального поведения) [Электронный ресурс] / Н. В. Кухтова // Психол. журн. – 2004. – № 1. – Режим доступа: [http:// elibrary.miu.by/journals!/item.pj/issue.1/article.8.html](http://elibrary.miu.by/journals!/item.pj/issue.1/article.8.html). – Дата доступа: 02.02.2017.
5. Фурманов, И. А. Психология депривированного ребенка : пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов, Н. В. Фурманова. – М. : Владос, 2004. – 320 с.
6. Ковалева, Ю. В. Особенности просоциального поведения студентов азербайджанского, белорусского и русского этносов во взаимосвязи с индивидуальными ценностями : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ю. В. Ковалева. – Смоленск, 2016. – 261 л.

7. Болучевская, В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий : монография / В. В. Болучевская. – Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2010. – 264 с.
8. Клименко, М. В. Формирование субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов при дифференцированном подходе к процессу обучения в высшей школе / М. В. Клименко // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2009. – № 98. – С. 131–136.
9. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.
10. Трофимова, Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. С. Трофимова. – СПб. : СПбГУ, 2000. – 397 с.
11. Чиркина, Е. А. Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Е. А. Чиркина. – Ижевск, 2012. – 166 л.
12. Кукуев, А. И. Андрагогический подход в педагогике / А. И. Кукуев. – Ростов н/Д : ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 300 с.
13. Колесникова, И. А. Основы андрагогики / И. А. Колесникова. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
14. Институт повышения квалификации и переподготовки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.brsu.by/edu/institut-povysheniya-kvalifikatsii-i-perepodgotovki>. – Дата доступа: 10.01.2017.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 31.05.2017

Kovalevich M.S. Training and Retraining of Specialists of Helping Professions in Terms of Economic Modernization and Socio-cultural Transformations of the Belarusian Society

The article presents the theory and practice of training and retraining of specialists in the field of helping professions, who will work in conditions of socio-cultural transformation and economic modernization of the Belarusian society. At the heart of the theoretical provisions is a synergetic approach, which has a significant heuristic and methodological potential. The essence and regularities of prosocial behavior are revealed. The conditions and principles of pedagogical support for the professional formation of specialists assisting professions are formulated. Attention is focused on the specifics of the process of training and retraining of specialists in helping professions.

УДК 372.016:51

Л.В. Федорова

*аспирант каф. методики преподавания математики и информатики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: metodmath@brsu.brest.by*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В СТРУКТУРУ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО КУРСА ГЕОМЕТРИИ

На основе анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы выделены подходы к формированию методологических знаний школьников. Раскрыт подход к формированию методологических знаний учащихся, основанный на включении этих знаний в содержание геометрии через выделение в небольшие информационные блоки и внедрение в геометрический материал, а также через включение методологических знаний непосредственно в состав геометрических знаний. В контексте выделенного подхода описаны методические особенности включения методологических знаний в структуру систематического курса геометрии.

Введение

Современное образование нацелено на переход от «знаниевой» парадигмы к личностно-ориентированной, в основе которой заложено формирование личности учащегося, способной к активной творческой деятельности. Так, в Концепции национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республике Беларусь на период до 2030 г. отмечено, что в «2021–2030 годах предполагается переход к новой парадигме образования: учение вместо обучения, в основе которого не усвоение готовых знаний, а развитие у обучающегося способностей, дающих возможность самостоятельно усваивать знания» [1, с. 38]. Данный переход предполагает, что знания из основной цели образования становятся средством деятельности, в процессе которой происходит развитие и становление личности обучающегося. Только в условиях, когда школьник превращается из объекта в субъект образовательного процесса и способен самостоятельно приобретать, усваивать, оценивать и использовать знания, можно говорить о развитии его личности. Одним из условий, способствующих реализации такого современного образования, является формирование методологических знаний учащихся.

Проблема формирования методологических знаний учащихся в процессе обучения рассматривалась в различных научных исследованиях. Так, указанная проблема получила теоретическое обоснование в работах Ю.В. Громыко [2], Л.Я. Зориной [3], Ю.А. Самоненко [4] и др. Идеи формирования методологических знаний при изучении школьного курса математики отражены в исследованиях А.Н. Сендер [5], В.С. Шубинского [6] и др. Изучение работ указанных авторов показало, что важной методической проблемой формирования методологических знаний учащихся является поиск оптимального подхода для ее решения.

В научно-методической литературе описаны различные подходы к формированию методологических знаний учащихся. Так, ряд исследователей считают, что целенаправленно формировать у учащихся методологические знания не имеет смысла, так как они все равно формируются в процессе осмысления предметного материала. По мнению ученых, методологические знания формируются «косвенно», т.е. путем непроизвольного их осознания при непрерывном их применении в процессе решения задач, не имеющих специальной установки на формирование методологических знаний. Од-

Научный руководитель – А.Н. Сендер, доктор педагогических наук, профессор, ректор Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

нако большинство исследователей опровергают данный подход, считая его ошибочным, и настаивают на «прямом» формировании методологических знаний учащихся через включение их в предметный материал. Следует отметить и наличие иной точки зрения, согласно которой методологические знания хоть и должны формироваться в явном виде, но имеют надпредметный характер, поэтому их нельзя относить к конкретному учебному предмету. Так, Ю.В. Громыко [2] и его последователи считают целесообразным выделять отдельные, т.н. метапредметы, в рамках которых следует формировать методологические знания.

При формировании методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии в основу положим подход, основанный на «прямом» формировании этих знаний в явном виде через включение в геометрический материал. Проанализируем преимущества и недостатки различных способов включения методологических знаний в предметный материал и выделим оптимальный, с нашей точки зрения, для формирования методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии. В научно-методической литературе выделяют следующие способы включения методологических знаний в предметный материал:

- 1) включение методологических знаний непосредственно в предметное содержание курса;
- 2) выделение методологических знаний в отдельные информационные блоки (параграф, глава, пункт, тема) и внедрение их в предметный материал;
- 3) выделение методологических знаний в информационные блоки и внедрение их в предметный материал, а также прямое включение их в состав предметных знаний.

Основным преимуществом первого способа является непрерывная и органическая связь предметных и методологических знаний. Данная связь значительно влияет на усвоение учащимися одновременно методологических знаний и предметного материала; на осознание школьниками важной роли методологических знаний в изучении предметного материала; на развитие и повышение интереса учащихся к методологическим знаниям; на возможность рационального использования учебного времени и его сокращения при изучении многих тем; на более углубленное понимание обучающимися сущности изучаемых понятий и отношений между ними. Этот вывод согласуется, например, с результатами исследований Л.Я. Зориной [3] и др. Вместе с тем следует отметить недостатки данного способа, которые заключаются в завуалированности представления методологических знаний, а также в необходимости предварительного поиска точек соприкосновения предметного и методологического материала, в последующей перестройке предметного содержания, а главное – в потере научного статуса методологических знаний.

Основным преимуществом второго способа является неизменность порядка изложения предметного материала. Однако в данном случае возникают значительные трудности с определением места введения методологических знаний в виде информационного блока в предметный материал. Если включать один такой большой блок перед изучением основного курса предмета в виде некоторой вводной темы, то возникают значительные трудности для осмысления учащимися методологических знаний. Введение методологических знаний в виде информационного блока после изучения основного курса предмета лишает их смысловой нагрузки, так как они не будут использованы для осознания предметного материала непосредственно в самом процессе его изучения. Оптимальным можно считать введение методологических знаний, включенных в небольшие информационные блоки, по ходу изучения предметного материала, однако, несмотря на то, что появляется достаточная предметная основа для формирования методологических знаний, функциональная нагрузка последних все равно не реализуется. Существенным недостатком данного способа включения методологических знаний

в предметный материал все равно является т.н. «надпредметность» методологических знаний, что выражается в их искусственном включении в предметный материал и особенностей от предметных знаний. При таком «включении» у школьников полностью теряется мотивация к овладению методологическими знаниями.

Третий способ включения методологических знаний в предметный материал все перечисленные преимущества первого и второго способов сохраняет, а недостатки аннулирует, за исключением поиска мест вхождения методологических знаний в виде информационных блоков в предметное содержание, а также необходимости предварительного поиска точек соприкосновения предметного и методологического материала и последующей перестройки предметного содержания с целью непосредственного включения в него методологических знаний. Считаем, что при изучении систематического курса геометрии именно третий способ включения методологических знаний в содержание предмета является наиболее оптимальным и эффективным.

В научно-методической литературе определены следующие подходы к формированию методологических знаний учащихся:

1) формирование методологических знаний учащихся как единственная цель, в соответствии с которой предметные знания служат опорой для усвоения методологических знаний;

2) формирование методологических знаний как средство для ознакомления учащихся с конкретной наукой и опора для усвоения предметного материала;

3) формирование методологических знаний учащихся как цель обучения и средство для изучения предметного материала, попеременное использование предметных и методологических знаний в качестве опоры для усвоения.

В нашем исследовании выбран подход, в соответствии с которым при изучении систематического курса геометрии методологические знания учащихся будут формироваться на двух уровнях:

1. «Знаниевый» уровень: включение методологических знаний в курс геометрии в явном виде как объектов усвоения (вид знаний) через включение в геометрический материал информационных блоков методологического характера. На данном уровне считаем важным дать учащимся представление о том, для чего необходимы методологические знания, какова их роль для геометрии, раскрыть сущность компонентов методологических знаний, ознакомить школьников с алгоритмами применения методов научного познания.

2. «Деятельностный» уровень: формирование у школьников умений применять методологические знания на конкретном геометрическом материале. В этом случае методологические знания выступают в роли инструмента изучения геометрического материала. Именно методы научного познания в процессе обучения геометрии, на наш взгляд, в основном будут формироваться у учащихся на «деятельностном» уровне. Это будет осуществляться через:

а) геометрический материал при изучении новой темы;

б) использование специальных упражнений, направленных на овладение определенным методом научного познания;

в) решение геометрических задач;

г) проведение небольших экспериментов;

д) решение задач с практическим содержанием.

При этом методологические знания целесообразно включать в геометрический материал, соотносясь со следующими дидактическими условиями:

1) формирование методологических знаний должно быть подчинено раскрытию основного содержания систематического курса геометрии;

2) формирование методологических знаний должно осуществляться с учетом естественной и органичной взаимосвязи традиционно изучаемого учащимися геометрического материала и методологических знаний;

3) формирование методологических знаний должно обеспечиваться возможностью их многократного содержательного подкрепления на материале многих тем.

В рамках проводимого нами исследования формирование методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии считаем эффективным осуществлять следующим образом:

1) выделение компонентов методологических знаний, подлежащих формированию у учащихся;

2) определение места включения методологических знаний в геометрический материал в виде информационных блоков;

3) конструирование геометрического материала, усвоение которого опирается на конкретный вид методологических знаний, и разработка методических рекомендаций по его преподаванию;

4) разработка специальных упражнений, выполняя которые учащиеся овладевали бы определенным методом научного познания как способом деятельности;

5) подбор геометрических задач, направленных на формирование методологических знаний, и включение их в содержание геометрии.

Методологические знания чрезвычайно обширны, поэтому осуществить отбор тех из них, которые подлежат формированию у учащихся, достаточно сложно. Изучение научно-методической литературы показало, что исследователи в вопросе отбора методологического материала для формирования методологических знаний учащихся придерживаются разных точек зрения.

Так, Л.Я. Зорина отмечает, что при формировании методологических знаний «содержание образования должно: 1) соответствовать уровню современной науки; 2) включать содержание, необходимое для создания у учащихся представлений о частных и общенаучных методах познания; 3) показать учащимся важные закономерности процесса познания» [3, с. 105].

Ю.А. Самоненко выделяет следующие компоненты методологических знаний, обязательные для формирования у школьников: 1) понятия (абстракция, аксиома, алгоритм, анализ, вид и род, закон, идея, определение и др.); 2) методы (аналогия, генетический, дедукция, индукция, моделирование, системный и др.); 3) принципы (дополнительности, обратимости, сохранения, симметрии); 4) категории (необходимость и случайность, причина и следствие, явление и сущность и др.) [4].

В.С. Шубинский к методологически значимым вопросам при изучении математики относит: «1) Существуют ли математические объекты? 2) Какую сторону действительности прежде всего изучает математика? 3) Какую роль играет математика в познании и изменении человеком мира? 4) Почему математика оказывается действенным средством развития производства, науки? 5) Как математика относится к реальному миру?» [6, с. 142].

При выделении компонентов методологических знаний, подлежащих формированию у учащихся при изучении систематического курса геометрии, нами учитывались следующие требования:

- учет познавательных возможностей учащихся (методологический материал должен представлять интерес для учащихся и вызывать у них положительную мотивацию обучения);

- рациональность в расходовании сил и времени учащихся (формирование методологических знаний направлено на уменьшение учебной нагрузки, а не наоборот);

- гармоничное сочетание методологических и геометрических знаний;

- отбор методологических знаний с позиции принципа необходимости и достаточности (методологические знания должны быть научными, в то же время понятными для учащихся, чтобы они могли служить инструментом для изучения геометрии).

В данном контексте нами были выделены следующие компоненты методологических знаний, подлежащие формированию у учащихся при изучении систематического курса геометрии: общенаучные понятия (абстракция, идеальный объект, истина, доказательство, аксиома, теорема, признак, свойство, определение, классификация); методы научного познания (абстрагирование, идеализация, наблюдение, опыт, анализ, синтез, сравнение, аналогия, обобщение, конкретизация, индукция, дедукция, аксиоматический метод); философские категории (причина и следствие, содержание и форма, необходимость и случайность); знания о картине мира (философско-мировоззренческая составляющая курса геометрии) и символический язык геометрии. В связи с выделенными компонентами методологических знаний, подлежащих формированию у учащихся при изучении систематического курса геометрии, нами обозначены следующие цели.

I. Ознакомить учащихся: с сущностью общенаучных понятий (абстракция, идеальный объект, истина, доказательство, аксиома, теорема, признак, свойство, определение, классификация) и их ролью для геометрии; сущностью философских категорий (причина и следствие, содержание и форма, необходимость и случайность) и их выражения в геометрии; сущностью методов научного познания (абстрагирование, идеализация, наблюдение, опыт, анализ, синтез, сравнение, аналогия, обобщение, конкретизация, индукция, дедукция) и их ролью для геометрии; алгоритмами применения методов научного познания на геометрическом материале; сущностью дедуктивного метода как основного и специфического в геометрии; аксиоматическим строением систематического курса геометрии; особенностями возникновения и развития геометрии на различных этапах и в разных странах; великими геометрами и основными фактами из их биографий; генетическим происхождением геометрических символов.

II. Сформировать у учащихся умения: объяснять логическое строение определения, которое опирается на уже знакомое определение понятий (через ближайший род и видовое отличие); отличать признак от свойства геометрической фигуры; раскрывать логическую природу теорем (выделение условия и заключения теоремы, достаточность, необходимость, достаточность и необходимость условий, обоснование); представлять теорему в условной форме (представлять теорему в виде «Если ..., то ...»); обеспечивать строгость доказательства теорем (четкое разграничение условий и следующего из них утверждения, их последовательность, полнота доказательств); проводить классификацию геометрических фигур; выражать в геометрии философские категории; проводить небольшие эксперименты с целью выявления определенного геометрического факта или пути его логического доказательства; на основе анализа и синтеза проводить доказательство теорем; на основе анализа и синтеза решать геометрические задачи и изображать чертеж к ним; проводить сравнение геометрических фигур; применять сравнение при решении геометрических задач; использовать аналогию при изучении геометрических фигур; использовать аналогию при решении стереометрических задач; применять обобщение при изучении геометрических фигур; применять обобщение при решении геометрических задач; применять конкретизацию при изучении геометрических фигур; применять конкретизацию при решении геометрических задач; решать задачи с прикладным содержанием методом абстрагирования или идеализации; решать софизмы и геометрические парадоксы; приводить примеры общенаучных понятий (абстракция, идеальный объект, истина, доказательство, аксиома, теорема, признак, свойство, определение, классификация) из реальной жизни и геометрии.

Место включения информационных блоков методологического характера в геометрический материал определяется их функциональной нагрузкой и педагогической

целесообразностью, в связи с чем такие блоки могут быть включены в разные уроки и в разные этапы урока. Главное, чтобы введение того или иного методологического знания было определено необходимостью его использования для изучения конкретного геометрического материала. Такая необходимость может возникать не всегда одинаково: могут создаться ситуации, когда необходимые методологические знания не могут быть представлены учащимся в полном объеме из-за своей сложности или абстрактности. Поэтому отбор и введение методологических знаний в виде информационных блоков в геометрический материал должны соответствовать следующим требованиям: более абстрактные понятия методологического знания должны формироваться у старших школьников; информационные блоки методологического содержания должны представлять собой небольшую совокупность отдельных положений, фиксирующих законченные мысли о формируемом методологическом знании; каждый последующий вводимый информационный блок методологического характера должен быть или продолжением ранее введенного, или содержать углубленную информацию по сравнению с ранее представленной.

Заключение

Формирование методологических знаний учащихся является актуальной научной и практической проблемой современного образования. Изучение психолого-педагогической и научно-методической литературы стало основанием для определения и научного обоснования методических особенностей включения методологических знаний в процесс обучения.

В контексте нашего исследования по формированию методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии был выбран «прямой» подход формирования этих знаний, основанный на включении их в содержание геометрии в явном виде. Выделен следующий способ включения методологических знаний в геометрический материал: объединение методологических знаний в небольшие информационные блоки, введение их в геометрическое содержание и параллельное включение методологических знаний непосредственно в канву геометрических знаний. В рамках выделенного подхода методологические знания школьников при изучении систематического курса геометрии будут формироваться на «знаниевом» (как объекты усвоения) и на «деятельностном» уровнях (как инструмент для изучения геометрии). В таком варианте формирование методологических знаний учащихся при изучении систематического курса геометрии должно осуществляться следующим образом:

- 1) выделение компонентов методологических знаний, подлежащих формированию у учащихся;
- 2) определение места включения методологических знаний в виде информационных блоков в геометрический материал;
- 3) отбор и конструирование геометрического материала, усвоение которого опирается на конкретный вид методологических знаний, и разработка методических рекомендаций по его преподаванию;
- 4) разработка специальных упражнений, выполняя которые учащиеся овладевали бы определенным методом научного познания как способом деятельности;
- 5) подбор геометрических задач, направленных на формирование методологических знаний, и включение их в предметное содержание.

При выделенных методических особенностях включения методологических знаний в структуру систематического курса геометрии методологические знания представляют собой не надпрограммный материал, а способ организации и изучения геометрического материала, при котором происходит не только формирование методологических знаний учащихся в процессе обучения геометрии, но и лучшее понимание школь-

никами изучаемого ими геометрического материала, а главное – развитие у них способностей самостоятельно приобретать новые знания, что является одним из важнейших условий интеллектуального развития обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года / М-во экономики Респ. Беларусь ; Гос. науч. учреждение «Научно-исследовательский экономический институт». – Минск, 2015. – 143 с.
2. Громько, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громько. – Минск : Технопринт, 2000. – 376 с.
3. Зорина, Л. Я. Дидактические аспекты естественнонаучного образования : монография / Л. Я. Зорина. – М. : Изд-во РАО, 1993. – 163 с.
4. Самоненко, Ю. А. Усиление методологического компонента естественно-научных знаний как необходимое условие организации исследовательской деятельности учащихся // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20, Пед. образование. – 2006. – № 1. – С. 73–84.
5. Сендер, А. Н. История и методология начального курса математики / А. Н. Сендер. – Брест : БрГУ, 2003. – 155 с.
6. Шубинский, В. С. Философское образование в средней школе. Диалектико-материалистический подход / В. С. Шубинский. – М. : Педагогика, 1991. – 162 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 19.05.2017

Fedorova L.V. Methodical Features of Inclusion of Methodological Knowledge in Structure of a Regular Course of Geometry

The article is devoted to the problem of forming methodological knowledge of students in the study of the systematic course of geometry. Based on the analysis of psycho-pedagogical and scientific-methodological literature, approaches to the formation of methodological knowledge among schoolchildren are highlighted. Within the framework of the dissertation research the author reveals the approach to the formation of methodological knowledge of students, based on the inclusion of methodological knowledge in the content of geometry through the allocation of them in small information blocks and integration into geometric material and through the inclusion of methodological knowledge directly in the composition of geometric knowledge. In the context of the selected approach, the author describes the methodological features of including methodological knowledge in the structure of a systematic course of geometry.

УДК 37.036.5:78 – 053.13

Н.И. Гурбо

магістр пед. наук, аспірант каф. музыкальна-педагогічнага адукацыі
Беларускага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка
e-mail: Natalia.gurbo@mail.ru

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА С ПРЕНАТАЛЬНОГО ПЕРИОДА ДО ОДНОГО ГОДА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Современная наука признает стимулирующее воздействие музыки на развитие мозга и нервной системы ребенка в пренатальный период. Выделены следующие возрастные периоды в раннем музыкальном развитии детей: пренатальный, от рождения до 3 месяцев, от 3 до 6 месяцев и от 6 месяцев до 1 года. Рассмотрены принципы отбора музыкальных произведений для ребенка, приведен их список. Охарактеризованы тембры различных музыкальных инструментов, обеспечивающие успешность интеллектуального и эмоционального развития младенца. Отмечается роль культурной музыкальной среды и целенаправленных действий родителей и воспитателей в раннем музыкальном развитии ребенка: выполнение специальных упражнений, вербальное общение, вокализация, диалогизация музыкальной интонации, первичные навыки игры на музыкальных инструментах (кластеры и изолированные звуки).

Введение

Развитие детей с пренатального периода и в первый год жизни имеет особое значение, т.к. именно в этом возрасте закладывается траектория развития личности человека. Ребенок начинает активно осваивать окружающую среду, изучать новые предметы, особенности и возможности языка своего тела, познавать себя в пространстве, учится общаться с миром. С момента рождения ребенок сталкивается с разного рода трудностями. Перемены между его обитанием в утробе матери в пренатальном периоде и новой жизненной средой в онтогенезе велики.

Новорожденные дети естественным образом реагируют на звуки, т.к. именно звуковая среда была максимально доступна ребенку в пренатальном периоде: ритм сердца и работа органов жизнедеятельности матери, а также звуки, которые доходили к ребенку из среды, окружающей беременную женщину. Руководствуясь исследованиями Е.В. Назайкинского о психологии музыкального восприятия и его теорией о факторах, влияющих на музыкальные вкусы, а также принимая во внимания то, что с 26–30 недели беременности женщины у ребенка появляется такая функция памяти, как запоминание, можно утверждать, что прослушиваемые произведения в пренатальном периоде ребенком уже запоминаются, а после рождения он может их узнавать, реагируя улыбкой, внимательным взглядом или прерыванием плача. Таким образом, музыкальное искусство помогает облегчить переход от пренатального периода к периоду новорожденности, а затем младенчества, выступая в роли важных составляющих ментального, физического, музыкального и социального развития [1, с. 179–180].

На сегодняшний день психологической и педагогической наукой признано, что именно музыкальное искусство является одним из лучших источников стимулирования импульсов нейронов, которые образуются в мозге у ребенка, а значит, и новых комбинаций их активности. Слуховые ощущения для ребенка в период развития от 0 до 1 года) становятся одним из способов адаптации к окружающей среде. Согласно последним данным Гарвардской школы медицины, слух и слуховые способности человека формируются в первую очередь, а именно, с пренатального периода и до 5 месяцев. Поэтому на данном жизненном промежутке следует уделять особое внимание звуковым раздра-

Научный руководитель – Е.С. Полякова, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музыкально-педагогического образования Беларускага дзяржаўнага педагогічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка

жителям. Неспроста погремушка – это первая игрушка. По мере взросления ребенка развиваются способности звукового дифференцирования, звукового подражания, слухового внимания [2, с. 239]. Подтверждением данному тезису и эмпирическим фактам выступает ряд популярных методик с музыкальным сопровождением: «Сонатал» М. Л. Лазарева, программа «Музыка с мамой» Екатерины и Сергея Железновых, система К. Орфа, методика С. Судзуки и т.д.

Пролонгированный педагогический эксперимент, проводившийся с пренатального периода и в период младенчества, позволил выделить следующие возрастные периоды в раннем музыкальном развитии детей.

Пренатальный период развития ребенка

Данный период охватывает беременность женщины, т.к. эмоциональное и слуховое восприятие ребенка начинает формироваться непосредственно в это время. Профессор Григорий Брехман утверждает, что плод обладает эмоциональным восприятием и памятью. Впечатления, которые ребенок получает во время эмбрионального (до 8 недели беременности) и фетального (с 9 недели и до родов) периодов, влияют на его мышление, образ жизни и поведение. А клинический опыт французского отоларинголога доктора Альфреда Томатиса дает право говорить, что в пренатальный период развития ребенка ухо является одним из важнейших органов, формирующих сознание человека. Процесс слышания – это динамический процесс, в котором участвует каждая клетка тела. А исследования показали, что ухо не просто слышит, но колебания, воспринимаемые им, стимулируют нервы внутреннего уха, где они преобразуются в электрические импульсы, различными путями попадающие в мозг. Некоторые идут в слуховые центры и воспринимаются как звуки. Другие создают электрический потенциал в мозжечке, который контролирует сложные движения и чувство равновесия. Оттуда они попадают в лимбическую систему, которая заведует нашими эмоциями и выделением различных биохимических веществ, гормонов, оказывающих влияние на весь организм. Электрический потенциал, создаваемый звуком, также передается в кору головного мозга, заведующую высшими функциями сознания. Таким образом, звук является одним из источников энергии мозга, а вместе с ним и организма в целом [3, с. 147–148]. Именно поэтому следует создавать качественную звуковую среду своему будущему ребенку.

Для регулярных прослушиваний необходимо выбирать музыку, опираясь на следующие условия:

1. Каждая беременная женщина должна выбирать музыку из предложенного списка аудиозаписей для прослушивания, не руководствуясь модой и распространенной информацией по данной теме, а основываясь на своих индивидуальных предпочтениях: ладовой организации произведения, тембрового и динамического содержания, стилевых особенностей произведения.

2. Прослушивать музыку не более двух часов в день при динамическом уровне 60–80 дБ.

3. С 15 недели беременности музыкальные прослушивания должны производиться акустической системой.

4. Начиная с 30 недели беременности внимательно наблюдать за реакцией ребенка во время пассивного музицирования (прослушивания музыкальных произведений), т.к. он уже сможет показать своим поведением: нравится ему музыка или нет. Опыт практических наблюдений показывает, что прослушивание классической музыки не вызывает никого дискомфорта у беременной женщины.

5. Необходимо выбирать для пассивного музицирования классические композиции, которые по вкусу беременной женщине. Их рекомендуется слушать до конца беременности и после рождения малыша.

6. Рекомендовано беременным женщинам заниматься пением, т.к. во время вокального музицирования передаются чувства и положительные эмоции, что полезно для здоровья женщины и для развития плода. Напевать вполголоса, задушевно, чередовать пение песни и ее мелодии без слов, говорить мягко. А также исполнять во время беременности колыбельные песни (большинство колыбельных, особенно белорусских и русских, написаны в диапазоне квинты), что благотворно воздействует на ребенка в пренатальном периоде.

7. При выборе специально аранжированных произведений для прослушивания во время беременности следует помнить, что они лишены тембральной окраски. А именно звуковые тембральные вибрации очень важны в этот период, т.к. поддерживают энергетический потенциал мозга ребенка.

8. Беременным женщинам рекомендуется выбирать для прослушивания: классические произведения разных стилей, тембров, жанров; современную классическую музыку; произведения для камерных хоров.

10. Рекомендуется посещение филармонических симфонических и камерных концертов, а также сольных инструментальных программ. Однако не следует посещать те массовые музыкальные мероприятия, в которых используется сильное озвучивание сцены и исполнение музыкальных произведений будет производиться электронными инструментами.

11. Музыкальные занятия во время беременности не имеют никаких противопоказаний. Прибегнуть к данным методикам может любая беременная женщина на любом сроке беременности.

12. Приветствуется в пренатальном периоде ребенка самостоятельное вокальное или инструментальное музицирование будущей матери (на сегодняшний день в Республике Беларусь есть возможность обучаться музыке в любом возрасте и посещать специально созданные группы для музицирования с беременными женщинами [4, с. 42]).

Развитие ребенка от рождения до 3 месяцев (период новорожденности)

Младенец сразу же после рождения имеет хорошо развитый слух и обладает реакцией на интонацию, темп речи, тембр голоса, различные шумовые и музыкальные звуки. Это выражается в двигательной активности ножек и ручек, поворотах головы, поисках источника голоса или издаваемого звука глазами, замиранием, вздрагиванием, прислушиванием, плаче при резких и пугающих звуках.

Создавая музыкальную атмосферу или активную музыкальную среду для ребенка после рождения, желательно пользоваться произведениями, которые прослушивались еще в пренатальном периоде, т.к. эти музыкальные композиции уже знакомы ребенку и будут оказывать наиболее эффективное воздействие на развитие памяти и интеллекта, особенно эмоционального интеллекта младенца. Знакомая музыка воспринимается непосредственно ребенком, позволяя ему слушать, слышать, и узнавать произведение. Таким образом, активно работает функция памяти – узнавание, а не только запоминание. Музыкальное искусство оказывает большое влияние на гармоничное развитие ребенка, наполняет его жизнь яркими и новыми впечатлениями. Как утверждают музыкальная психология и педагогика, человеческая речь, воспроизводимая голосом, – это тоже музыка. А как уже известно, что с пренатального периода ребенку знаком тембр голосов родителей и членов семьи, а также людей, с которыми общалась мать в пренатальном периоде.

Основа музыкальных занятий в данном возрастном промежутке – это правильный выбор произведений. Необходимо четко понимать и представлять, для каких конкретно целей будет использоваться данное музыкальное произведение: как успокаивающее, для оживленных упражнений, для пения и разучивания новых слов, для знакомства с многообразием шедевров мировой классической музыки и пр. Но если в прена-

тальном периоде активному слушанию музыки не уделялось должного внимания, то можно предложить для прослушивания детям специально аранжированную классическую музыку, музыку звуков природы, колыбельные песни.

Таблица 1. – Рекомендованные музыкальные произведения для прослушиваний

Композитор	Название произведения
А. Вивальди	Концерт для флейты с оркестром F-dur; Концерт для двух флейт, виолончели и клавесина g-moll; Времена года «Зима», «Весна», «Лето», «Осень»; «Концерт для скрипки с оркестром» a-moll; «Концерт для виолончели с оркестром» g-moll; «Концерт для виолончели с оркестром» c-moll; «Соната для скрипки и фортепиано» A-dur
И.С. Бах	Оркестровая сюита № 2 h-moll «Менуэт и Шутка»; ХТК ч. 1 «Прелюдия и fuga» cis-moll; ХТК ч. 1. «Прелюдия и fuga» C-dur; «Концерт № 5» f-moll; «Ария» из оркестровой сюиты № 3; «Прелюдия» из сюиты для виолончели G-dur; «Siciliano» для арфы и флейты
В.А. Моцарт	«Симфония № 40»; «Дивертисмент» для камерного оркестра; «Менуэт»; «Соната для фортепиано» A-dur, III ч.; «Романс»; «Концерт для кларнета с оркестром» C-dur; «Симфония № 39», III ч. «Маленькая ночная серенада»; «Концерт № 22 для фортепиано с оркестром: III ч.»
Й. Гайдн	«Трио» D-dur; «Концерт для фортепиано с оркестром» D-dur, III ч.; «Серенада»; «Соната для фортепиано» e-moll, II ч. и III ч.; «Соната для фортепиано» D-dur, I ч.; «Концерт для виолончели с оркестром» C-dur; «Концерт для виолончели с оркестром» D-dur; «Симфония № 49»
Л.В. Бетховен	«Соната для фортепиано» c-moll, I ч.; «Контрдансы» №№ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7; «Менуэт» № 9; «Соната для скрипки и фортепиано» c-moll, I ч.; «Соната для фортепиано № 14» I, II, III ч.
Р. Шуман	«Грезы»; «Воспоминание», «Лотос»; «Отзвуки театра»
Ф. Шопен	«Вальс» h-moll; «Ноктюрн» c-moll; «Прелюдия для виолончели» e-moll; «Мазурка» h-moll
Ф. Шуберт	«Ave Maria»; «Серенада»; «Музыкальный момент № 3» f-moll
Г. Форе	«Пробуждение»
Ф. Мендельсон	«Песни без слов»
Э. Григ	Сюита «Пер Гюнт»
К. Сен-Санс	Сюита «Карнавал животных»
А. Дворжак	«Мелодия»; «Славянские танцы»
К. Дебюсси	«Арабеска»; «Бергамасская сюита»; «Греза»; «Ноктюрн»; «Девушка с волосами цвета льна»; «Лунный свет»; «Чудесный вечер»
М. Равель	«Игра воды»; «Болеро»; «Печальные птицы»
П.И. Чайковский	Детский альбом: «Марш деревянных солдатиков», «Утро», «Сладкая греза», «Вальс»; «Сентиментальный вальс» d-moll; «Щелкунчик»: «Марш», «Танец феи Драже», «Вальс цветов»

Определившись с выбором музыкальных произведений, следует переходить к активному слушанию. Необходимо помнить, что занятия должны приносить удовольствие ребенку. Поэтому важно не перенасыщать и не переутомлять музыкальной средой ребенка. Следует обращать внимание на его эмоциональное состояние, здоровье, индивидуальные характеристики, свойственные каждому младенцу. Здесь очень важно родителям чувствовать настроение и читать поведенческие реакции своего ребенка.

Музыкальное искусство в период младенчества выступает универсальным средством в развитии тембрового и динамического слуха, т.к. классические музыкальные произведения обладают изобилием музыкальных тембров, динамики, темпа, фактуры, агогики, гармонии, мелодики и метроритма. Принято считать, что одним из важных факторов воздействия на ребенка является тембральная окраска звука. Ниже приводит-

ся таблица, в которой перечислены тембральные характеристики различных музыкальных инструментов.

Таблица 2. – Тембральные характеристики музыкальных инструментов

Музыкальный инструмент	Характеристика тембра музыкального инструмента
Орган	Плотный, насыщенный, густой, громкий, тянущийся и величественный звук
Фортепиано	Сочетание всех музыкальных регистров, мощностъ и изящность звучания, насыщенность регистровых тембров. На этом инструменте можно добиваться различных тембров
Арфа	Арфа обладает нежным, прозрачным тембром. Звучание её создаёт волшебный колорит прозрачности водного потока
Флейта	Легкий, звонкий, светлый и подвижный тембр. Подражает миру природы: птичьим голосам, голосам сказочных существ, населяющих леса, реки
Гобой	Гобой обладает певучим, насыщенным, тёплым, но несколько гнусавым звуком. Гобою лучше всего удаётся выразить лирические настроения, нежную любовь, покорную жалобу, горькие страдания
Кларнет	Звук очень чистый, прозрачный, благородный и округлый. Это качество позволяет ему отображать драматические, лирические, скерцозные музыкальные образы
Фагот	Инструмент с густым чуть хрипловатым, низким тембром
Труба	Блестящий, яркий, светлый, металлический, далеко летящий, праздничный, торжественный звук
Валторна	Округлый, мягкий и теплый тембр
Тромбон	Металлический, резкий, мощный и насыщенный тембр
Туба	Суровый, густой, тяжёлый и мощный звук
Скрипка	Нежный, светлый, яркий, певучий, ясный, тёплый и полетный звук
Альт	Матовый, мягкий и приглушенный тембр
Виолончель	Насыщенный, густой, мягкий и благородный тембр инструмента
Контрабас	Глуховатый, суровый, мрачный, густой и мощный звук
Ударные инструменты	Это большая, пёстрая и разнохарактерная группа, которую объединяет общий способ извлечения звука – удар. То есть по своей природе они не являются мелодическими. Их главное назначение – подчеркивать ритм, усиливать общую звучность оркестра и дополнять, украшать её различными эффектами. Постоянным участником оркестра являются только литавры. В группу ударных включены: большой и малый барабаны, тарелки и треугольники, бубен и тамтам, колокольчики и колокола, ксилофон и челеста, а также виброфон

В познании мира и окружающей среды приоритетным для ребенка является слуховая и эмоциональная окраска всего происходящего. Можно проследить, что дети в возрасте до 1 года могут радостно кружиться под музыку, улыбаться от узнанного или заинтересовавшего их музыкального произведения, замирать от «живого исполнения» музыки. Такая реакция ребенка происходит не потому, что его так научили или попросили сделать, а потому, что эмоциональный посыл музыки гораздо сильнее словесного и побуждает к действию или двигательной активности. Музыкальное искусство способно вызвать у детей желание к общению, обучению, освоению и познанию окружающего мира, желание к активной деятельности. Каждый ребенок от природы музыкален. Доктор Эдвард Гордон, специалист в области обучения музыке, подтверждает: дети от рождения обладают набором генов и синапсов, которые позволяют им сразу же обучаться музыке [5, с. 73].

С двухнедельного возраста новорожденные пробуют подстраиваться под ритмы речи, пения или звучащего произведения. Можно заметить синхронные движения рук и ног под вокальную или вокально-инструментальную музыку. В возрасте 1 месяца дети начинают издавать разнообразные звуки. В 2–3 месяца младенцы способны вступать в музыкальную беседу с теми, кто о них заботится. Это не только первые попытки активного соприкосновения с музыкой, но и важный этап на пути овладения навыками речи [4, с. 14]. В это время очень важным является раскрытие природного творческого потенциала ребенка, т.к. оно характеризуется быстрым темпом физического и психического развития. Заложенные в этом возрасте эмоциональные и слуховые впечатления остаются в памяти человека навсегда и становятся основой восприятия всего окружающего мира [6, с. 37]. В данный период развития ребенок прислушивается и привыкает к звуковой среде, которая его окружает. Абсолютной тишины не должно быть, т.к. ребенка это очень сильно пугает. В пренатальном периоде все 9 месяцев его окружали непрерывные звуки: дыхание и биение материнского сердца, шум крови и т.д. Самое желанное в этом возрасте для ребенка – исполнение колыбельных родителями, их ласковый протяжный голос, который дитя помнит еще с внутриутробного периода жизни. Создавать музыкальную среду нужно из тех спокойных произведений, которые прослушивались во время беременности, т.к. они малышу уже тоже знакомы.

Развитие ребенка от 3 до 6 месяцев

С 3-х месяцев дети начинают экспериментировать с гласными звуками ([o], [э], [a] и т.д.) и пытаются произносить. С этого момента начинает формироваться сло-варный запас ребенка. На данном этапе развития рекомендуется уделять много времени беседам с малышом, т.к. количество слов, которые в течение дня слышит ребенок, влияет на его интеллект и социальное поведение в дальнейшем [5, с. 51]. Необходимо уделять достаточно времени обмену звуками между взрослым с ребенком. Исполняя младенцу несколько чистых коротких музыкальных звуков, одновременно устанавливая с ним зрительный контакт, можно научить ребенка вторить родителям, подбирая звуки, которые приближались бы к исполняемым нотам. Желательно использовать музыкальный инструмент, который обладает фиксированным строем, например, настроенное фортепиано. Безусловно, возможны и другие инструменты, если родители имеют музыкальное образование и владеют музыкальными инструментами на профессиональном уровне.

К 6 месяцам многие дети уже способны обмениваться звуками, имитировать те ноты, которые предлагаются им в вокальном исполнении взрослых. Сначала у детей появляются гортанные и гласные звуки, в 2–3 месяца они учатся управлять своей интонацией, к 3–4 месяцам он произносит гласные звуки [a], [ы], [y] иногда с согласным [z]. Благодаря этому упражнению младенцы учатся вести первые в своей жизни беседы.

Наибольшую эффективность в овладении ранними навыками речи у малыша вызывает именно пение родителей. При пении слова максимально протяжны, темп произношения слов в пении медленнее, чем в говорении, что дает ребенку время зафиксировать звук, т.к. из физиологии слухового восприятия младенца мы знаем, что реакции у ребенка проходят медленнее. Использование подобных игровых вокальных методик с младенцами способствует раннему развитию у них речевых навыков. Следует также помнить, что обмен звуками является важным этапом в развитии малыша, поскольку при этом он постепенно овладевает одной из основных составляющих речи – способностью улавливать интонацию и понимать ее значение. Некоторые языки имеют такую особенность, когда необходимо четко обозначать разницу между схожими по звучанию компонентами, поскольку от этого меняется смысл произносимых слов. Наличие хорошо развитой способности различать музыкальные тоны можно наблюдать даже в речи представителей таких народов, как корейцы и японцы. Младенцы этих народностей рождаются с необычайно обостренным музыкальным слухом. С данным утверждением

соглашаются многие ученые, а некоторые даже выдвигают предположения, что все дети появляются на свет с абсолютным слухом [1, с. 181].

Для детей младенческого возраста большое значение имеет подражание разным услышанным звукам. Ребенок начинает экспериментировать со звуками, а это помогает разрабатывать мышцы голосовых связок, рта и языка. Взрослые во время занятий с детьми могут имитировать звуки, которые издаются ребенком, чтобы он мог услышать, какой эффект производят его усилия. Необходимо также побуждать младенца к вокальным упражнениям, исполняя звуки и сопровождая их соответствующим эмоциональным выражением лица. В это время следует начинать петь потешки, песенки и народные песни, при этом четко выполнять гимнастические двигательные движения в заданном темпе и ритме. Для облегчения этих действий необходимо использовать музыкальное сопровождение. Можно взять ребенка на руки и покружиться под вальс или покачать под спокойную музыку или подвигаться под подвижную музыку. А также полезно использовать специально аранжированную музыку для детей, обязательно чередуя ее в течение дня с музыкой в классическом исполнении (без синтезированных звучаний). Специально аранжированная музыка воспринимается легче, т.к. несет меньше звуковой информации, потому что зачастую такая музыка лишена тембровой окраски. Звуковая среда должна быть наполнена разнообразием тембровых характеристик, именно поэтому следует отдавать большее предпочтение в музыкальных занятиях не специально аранжированной музыке, а музыке в классическом исполнении. Также можно прослушивать и начать включать в регулярные занятия или развивающий уход за ребенком произведения из методики «Сонатал» М.Л. Лазарева и методики «Музыка с мамой» Екатерины и Сергея Железновых.

Развитие ребенка от 6 месяцев до года

С 6 месяцев ребенок уже начинает говорить такие слова, как «папа» и «мама». Детям нравится и по силам повторять слова, состоящие из двух одинаковых слогов. К 7 месяцам количество таких слов возрастает: «папа», «мама», «ку-ку», «га-га» и др. С этого момента рекомендуется начинать петь ребенку детские песни. В качестве исходного материала можно использовать любые общеизвестные песни или мелодии, прибавляя бесконечные повторения одних и тех же простейших слов или слогов, для того чтобы ребенок мог наблюдать, как формируются подобные созвучия [1, с. 182].

Около 7 месяцев ребенок начинает пробовать свои вокальные способности. При этом в издаваемых им звуках можно уловить кое-какие мелодичные элементы. Лучшим способом на данном этапе будет пение на мотив тех звуков, которые издает сам ребенок. А в речи у девятимесячного малыша начинают появляться короткие пробные сочетания из отдельных слогов и звуков, которые в дальнейшем будут формироваться в слова. Дети активно реагируют на знакомые мелодии. Уже заметно, что они вполне осознанно выделяют те произведения, которые им нравятся (это можно проследить по интенсивности реакции младенца). Понравившийся репертуар рекомендуется петь и прослушивать вместе с ребенком ежедневно. Также следует начать систематические музыкально-вокальные занятия с ребенком. Дети активно реагируют на музыку: поворачивают голову в сторону звучащего объекта, будь то музыкально-техническое средство или звучащий инструмент, прислушиваются, начинают гулить [7, с. 13]. Необходимо продолжать развивать у ребенка интерес к музыке, побуждать его к эмоциональному отклику на музыку. Детям по силам в данном возрастном периоде кластерная игра на шумовых инструментах: колокольчиках, бубне, бубенцах, барабанах разного звучания (большой и малый), металлофоне, погремушках-маракасах, деревянных ложках, треугольнике, пальчиковых тарелочках, пианино, дудочках и др. Игра на детских музыкальных инструментах развивает у малышей координацию обеих рук и мелкую моторику пальцев, что полезно и необходимо для полноценного и гармоничного развития ребенка. Не-

обходимо обращать внимание на рабочий музыкальный репертуар в занятиях с детьми. Обязательно должны присутствовать разнохарактерные произведения по темпу, тембру, характеру, ладу, метроритму, фактуре, стилю. Также во время пения следует вместе с ребенком хлопать и топать в метроритме звучащего произведения.

Заклучение

Итак, мы рассмотрели развитие ребенка с пренатального периода до года. Особенно активно в пренатальный период и в первый год жизни ребенка происходит формирование новых нейронных связей в ответ на возбудители, поступающие из внешнего мира, а от количества и качества нейронных связей зависит интеллект человека. Эффективным средством развития ребенка выступает музыкальное искусство. Теоретическая разработка проблемы и личный практический опыт позволили выделить 4 важных периода в этом временном отрезке жизни ребенка. В пренатальный период развитие идет в основном за счет музыкальной активности беременной женщины, причем отмечается особая роль тембральных характеристик звука. В возрасте до 3 месяцев возрастает личная активность ребенка, базирующаяся на слуховом опыте, полученном в пренатальный период. В возрасте от 3 до 6 месяцев активно развивается слуховой анализатор, формируются эмоциональная интонация, эмоциональный интеллект, а также первичные вербальные и вокальные навыки. Период от полугода до года характеризуется узнаванием любимых произведений, активным реагированием на них, проявлением диалогичности в вербальном и музыкальном общении со взрослыми, а также общением со звучащими детскими музыкальными инструментами. Педагоги и родители должны осознавать важность музыкального искусства в пренатальном периоде и периоде младенчества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шеппард, Ф. Развивающая музыка / Ф. Шеппард ; пер. с англ. Л. А. Бабук. – Минск : Попурри, 2009. – 416 с.
2. Брюэр, С. Суперребенок / С. Брюэр ; пер. с англ. Е. А. Мартинкевич. – Минск : Попурри, 2003. – 256 с.
3. Шушардан, С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма / С. В. Шушарджан. – М. : Антидор, 1998. – 363 с.
4. Гурбо, Н. И. Развитие музыкальных способностей ребенка в пренатальный период / Н. И. Гурбо // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2016. – № 1 (87). – С. 37–44.
5. Силберг, Д. 125 развивающих игр для детей до 1 года / Д. Силберг ; пер. с англ. Е. А. Бакушева. – 6-е изд. – Минск : Попурри, 2008. – 144 с.
6. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
7. Гогоберидзе, А. Г. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. – М. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. – 656 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.02.2017

Gurbo N.I. Development of a Child from the Prenatal Period to One Year by Means of Musical Art

Modern science acknowledges stimulating music impact on evolution of child's brain and excitatory system during prenatal period. The author distinguishes the following age periods in early musical development of children: prenatal, from newborn to three months, from 3 to 6 months and from 6 months to 1 year. The article contains principles of choosing musical instruments for children, list of musical compositions, and also tone qualities characteristics of different musical instruments, which provide success of newborn's intellectual and emotional development. The role of cultural musical surroundings and task-oriented parents' and teachers' actions in early musical child's development is noticed: special exercises, verbal communication, vocalization, dialogization of musical intonation, primary skills of playing music instruments (clusters and isolated sounds).

УДК 316.64–056.24(043)

Е.А. Бай

канд. психол. наук, зав. каф. социальной работы
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: socmed@brsu.brest.by

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ТРУДОВОЙ ЗАНЯТОСТИ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

В статье рассматривается актуальная проблема трудовой занятости людей с инвалидностью как важного средства их интеграции в общество. На основе анализа имеющихся работ автором определены социальные и психологические факторы трудоустройства людей с инвалидностью, эмпирическим путем выявлены и описаны особенности их социально-психологических установок на собственную трудовую занятость, их отношение к статусу безработного, определены социальные установки работодателей, коллег, специалистов и членов семей на трудоустройство человека с инвалидностью. Эмпирические данные, изложенные в статье, позволяют специалистам определить более эффективные способы преодоления психологических барьеров трудовой занятости людей с инвалидностью.

Введение

Трудовая деятельность для человека является важным условием полноценной жизнедеятельности. Она выступает не только способом экономически обеспечить свое существование, но и возможностью реализации своих способностей, интересов, а также средством интеграции в социум. В данном контексте она приобретает особое значение для людей с инвалидностью, то есть людей «с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами мешают полному и эффективному участию его в жизни общества наравне с другими гражданами» [1]. Такое понимание инвалидности предполагает поиск различных путей вовлечения данной категории людей в полноценное участие в жизни общества наравне с другими гражданами, а не рассматривает инвалидность как противопоказание к трудовой деятельности. Вместе с тем проблема инвалидности в Беларуси на протяжении многих лет почти всецело решалась на основе высоко затратного механизма – социальных выплат и льгот, которые, несмотря на свою объективную необходимость, не способствуют интеграции людей с инвалидностью в общество и могут обеспечить им лишь низкие стандарты существования. Главной задачей государства в отношении данной категории граждан долгое время считалось оказание социальной помощи. В связи с этим их занятость остается традиционно низкой – 4,7% от общей численности зарегистрированных безработных [2].

Сегодня совершенно очевидно, что людям с инвалидностью необходима такая помощь, которая бы стимулировала их активность и препятствовала развитию иждивенческих тенденций. В этом контексте следует говорить не только о безбарьерной среде, но также о дружественной или недружественной среде, в том числе в сфере труда. Немалую роль в этом играет отношение как самих людей с инвалидностью к трудовой занятости, так и их социального окружения. Эти идеи нашли отражение в социальной модели инвалидности, которая сегодня воспринимается многими в качестве ведущей научной концепции и государственной социальной политики в области инвалидности.

Негативные социальные установки здоровых людей по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья, по мнению И.П. Бучкиной, отражают их амбивалентную и безразличную позицию [3]. Отмечается, что людям с ограниченными возможностями здоровья часто приписываются такие черты, как зависть, недоверие

к здоровым, недостаток инициативности, повышенное чувство жалости к самому себе, чрезмерная требовательность при выполнении своих желаний. При социальном взаимодействии с ними здоровые стремятся поскорее его прекратить, используют меньший, чем обычно, словарный запас, выражают не собственное мнение, а то, которое, как им кажется, должно нравиться человеку с инвалидностью. Такое поведение отрицательно влияет на социальную адаптацию и интеграцию людей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому выяснение социальных установок различных социальных групп на трудоустройство позволит определить более эффективные способы преодоления психологических барьеров трудовой занятости людей с инвалидностью. Однако научных работ, в которых бы данная проблема нашла свое отражение, явно недостаточно.

Исследования, касающиеся проблем занятости и трудоустройства людей с инвалидностью (В.А. Дубинец, А.М. Кузнецов, Д.Л. Кузнецов, Е.Г. Свистунова, Л.В. Тихомирова), содержат в основном рекомендации по их трудоустройству, а также описание возможных способов устройства на работу [4]. Проводятся также исследования, в которых изучаются особенности использования трудовых ресурсов людей с инвалидностью, различные аспекты профессиональной реабилитации, социальные барьеры при трудоустройстве в современном обществе (Е.Ш. Гонтмахер, Т.В. Зозуля, А.В. Клепиков, Э. Мартц, Э.К. Наберушкина, М.Л. Новиков, П.В. Романов, А.Н. Рысев, Е.Г. Свистунова, А.С. Сорвина, Е.И. Холостова, Е.Р. Ярская-Смирнова).

В данной работе предпринята попытка изучить социальные установки представителей разных социальных групп (семья человека с инвалидностью, специалисты, коллеги, потенциальные работодатели) на трудовую занятость людей с инвалидностью.

Цель исследования – выявить особенности социальных установок представителей разных социальных групп на трудоустройство людей с инвалидностью.

Задачи исследования:

1. Определить социально-психологические факторы, влияющие на трудоустройство людей с инвалидностью.
2. Выявить и описать социально-психологические установки людей с инвалидностью на собственную трудовую занятость.
3. Выявить отношение людей с инвалидностью к статусу безработного.
4. Определить социальные установки работодателей, коллег, специалистов и членов семей на трудоустройство людей с инвалидностью.

Социально-психологические факторы, влияющие на трудоустройство людей с инвалидностью

Вовлечение инвалидов в трудовую деятельность опосредовано социально-психологическими характеристиками инвалидности. Инвалидность как состояние ставит перед человеком ряд специфических социально-психологических проблем, которые могут негативно сказаться на его активности и отношении к другим людям. К числу таких проблем Н.А. Соловьева и ряд других авторов относят социальную изоляцию и фрустрацию, депривацию, одиночество, низкую самооценку [5]. Ситуация инвалидности объективно несет в себе деструктивный потенциал. Ограниченность жизнедеятельности и неопределенность будущего фрустрируют человека, часто приводят к истощению его психических сил. Одни винят во всем себя, другие – внешние обстоятельства, третьи оказываются фаталистами и мирятся с ситуацией, четвертые готовы активно воздействовать на эти обстоятельства, желая изменить их [6].

При рассмотрении социально-психологических проблем людей с инвалидностью следует учитывать наличие или отсутствие комплекса неполноценности. Термин «комплекс неполноценности» ввел немецкий психиатр А. Адлер, считая его полезным для самосовершенствования: люди, которые изначально чувствуют в чем-то свою несостоя-

тельность, пытаются это компенсировать [7]. Любой комплекс в человеке так или иначе связан с каким-либо изъяном: нарушением «образа тела» или с низкой самооценкой, сомнениями в собственном совершенстве.

Самооценка, отношение к самому себе – наиболее существенная характеристика для людей с инвалидностью, так как общество ставит их на ступеньку ниже, чем здоровых. Это не может не наложить отпечаток на их собственное отношение к себе. Характеризуя самооценку данной категории людей, психологи обращают внимание на ее противоречивость. Это проявляется и в резких различиях оценки себя по отдельным качествам, и в несовпадении осознаваемых и подсознательных компонентов самооценки, и в большей выраженности у людей с инвалидностью тенденции давать себе крайние оценки, в то время как у здоровых людей преобладает тенденция к средним показателям самооценки. Завышенная самооценка имеет в своей основе функционирование механизмов психологической защиты, утрату критичности. Они невысоко оценивают свою активность, что указывает на интровертированность, пассивность, попытки сдерживать эмоциональные проявления. Часто встречается эгоцентризм, озабоченность своим статусом, сосредоточенность на своих проблемах.

Необходимо также учитывать особенности эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфер людей с инвалидностью. *Эмоциональная сфера*: эмоциональная чувствительность и лабильность с элементами тревоги и депрессии, часто принимающих латентный характер со склонностью к хронизации; переживание скуки, внутреннего конфликта между стремлением к самостоятельности и социальной зависимостью; переживание одиночества, тоска по друзьям, ограничение чувственной сферы в восприятии окружающего мира и, как результат, нарастание подозрительности и паранойяльной настроенности. *Когнитивная сфера*: характерна ригидность суждений; монологизация мышления; склонность к сверхценным образованиям, порой доходящим до бредовой настроенности; смещение хронотипа переживаний в прошлое и тревожно-ожидательная направленность их в будущее (болезнь, ущемление прав, смерть); переживание «культурного конфликта» между ранее усвоенными ценностями и образом жизни. *Поведенческая сфера*: возрастает готовность к конфликтам; переживание собственной беспомощности; возможны суицидальные тенденции в поведении, которые могут выглядеть как «несчастные случаи» или запойные состояния при отсутствии клинических признаков алкоголизма в анамнезе; осторожность в установлении новых социальных связей; алкоголизация на бытовом уровне, носящая более «защитный» характер, нежели нозологический.

Анализ проблемы трудоустройства людей с инвалидностью показывает, что определенные психологические барьеры ставят перед ними работодатели. По мнению О.В. Гавриловой [8], первое, с чем сталкивается человек, имеющий инвалидность и пытающийся трудоустроиться, – это скрытая и явная дискриминация. Все варианты дискриминации можно объединить в шесть типов:

1. *Психологическая* дискриминация (работодатель может принять заявление, но сделает это очень неохотно, так, что человек сам захочет уйти или не сможет произвести необходимое впечатление о своей компетенции из-за ожидания отказа).

2. *Статистическая* дискриминация (работодатель может заочно вычеркнуть его из «листа ожидания» на том основании, что «последние исследования» и «статистические данные» предполагают, что люди с инвалидностью в среднем работают менее эффективно, чем здоровые).

3. *Дискриминация по требованиям* (работодатель сознательно завышает критерии для определённого вида работы под предлогом сохранения определённого стандарта рабочей силы).

4. *Чистая* дискриминация (работодатель отказывает в приёме на работу, потому что считает, что человек с инвалидностью не сможет выполнять эту работу либо со-

здаст «большие проблемы» для работодателя, либо потому, что он предубежден против тех, кого считает «ненормальными»).

5. Дискриминация, *оправдываемая социальной политикой* (работодатель не принимает на работу людей с инвалидностью под тем предлогом, что у них есть другие источники дохода: пенсия, пособия и т.д.).

6. Дискриминация *«по возражению других»* (работодатель ссылается на то, что другие работники отказываются трудиться рядом с человеком, имеющим инвалидность).

Следовательно, пока не изменится отношение работодателей к сотрудникам с инвалидностью, проблема их трудоустройства будет решаться трудно. Исправить ситуацию может только комплексная работа с сознанием общества в целом и целенаправленная работа с мнением такой целевой группы, как работодатели.

Таким образом, социально-психологические особенности людей с инвалидностью, социальные установки общества и специалистов выступают важными факторами установления отношений человека, имеющего инвалидность, с другими людьми, во многом обуславливают его работоспособность, общее мировосприятие и, в конечном счете, социальное положение.

Организация и методика исследования

Для определения особенностей социальных установок представителей разных социальных групп на трудоустройство людей с инвалидностью было проведено эмпирическое исследование в организациях г. Бреста, работающих с данной категорией лиц. В сборе и обработке материала принимала участие магистрантка социально-педагогического факультета БрГУ имени А.С. Пушкина Е.С. Миронюк. В исследовании приняли участие 73 человека. Выборку составили: 33 человека с инвалидностью (52% мужчин, 48% женщин) в возрасте от 19 до 60 лет, имеющие нарушения зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата с сохранным интеллектом, трудоспособные; представители социальных групп: 10 человек – члены семей людей с инвалидностью (20% мужчин, 80% женщин); 10 человек – руководители предприятий и коммерческих организаций (50% мужчин, 50% женщин); 10 человек – специалисты, работающие в сфере реабилитации людей с инвалидностью (все женщины); 10 человек – коллеги людей с инвалидностью (80% мужчин, 20% женщин). Привлечение участников исследования осуществлялось с соблюдением принципов добровольности и информированного согласия.

Для выявления социально-психологических установок людей с инвалидностью на собственную трудовую занятость мы использовали методику О.Ф. Потемкиной «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» [9]. Она состоит из 80 вопросов открытого характера и позволяет выявить степень выраженности социально-психологических установок личности по 2 субшкалам: а) «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат»; б) «свобода – власть», «труд – деньги». Для оценки результатов применяется трехуровневая шкала выраженности установок: низкий уровень (0–4 балла); средний (5–6 баллов); высокий (7–10 баллов).

Отношение людей с инвалидностью к статусу безработного определялось с помощью опросника, который разработан нами на основе материала Центра социальной и трудовой реабилитации инвалидов [10]. Опросник включает 17 вопросов, большинство из которых открытого характера. Социальные установки работодателей, коллег, специалистов и членов семей на трудоустройство людей с инвалидностью изучались при помощи разработанного нами опросника, включающего 15 вопросов как закрытого, так и открытого характера. Полученные в ходе эмпирического исследования данные были подвергнуты количественному, качественному и сравнительному анализу.

Социально-психологические установки людей с инвалидностью на свою трудовую занятость

Анализ данных о социально-психологических установках респондентов в мотивационно-потребностной сфере позволил распределить ответы по шкалам, которые представлены на рисунке 1.

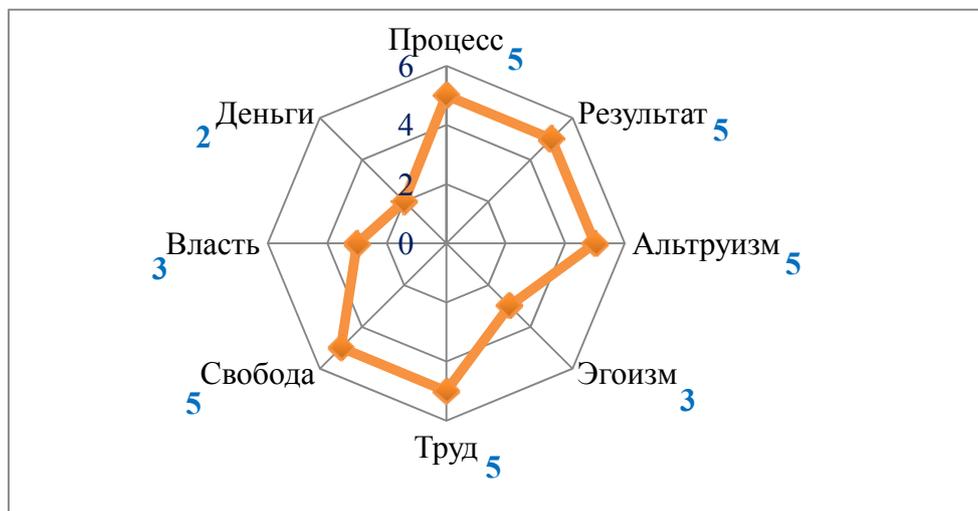


Рисунок 1. – Распределение ответов респондентов по шкалам методики О.Ф. Потемкиной

Согласно полученным значениям по разным шкалам, для человека с ограничениями жизнедеятельности важны разные типы мотивов. Степень выраженности установок находится в пределах низкого и среднего уровней. Высокий уровень не обнаружен, что может указывать на недостаточную осознанность людьми с инвалидностью тех потребностей, которые они могут реализовать в трудовой деятельности.

Как показывает анализ данных, люди с инвалидностью в равной мере ориентированы как на процесс, так и на результат деятельности (среднее значение – 5 баллов). Это характеризует человека в профессии или другой деятельности тем, что ему важно, чтобы само занятие было интересным, а если интереса нет, то он может отказаться от него, не задумываясь о последствиях. Но зато человеку с такой установкой легче справиться с задачей, где важен именно сам процесс. С другой стороны, человек стремится достигать результата в своей деятельности вопреки всему: суете, помехам, неудачам. Он может входить в число самых надежных сотрудников. Но за стремлением к достижению результата он может забыть обо всем остальном, – например, кому-то ненамеренно навредить или просто сделать дело быстро, но неправильно или некрасиво.

В мотивационно-потребностной сфере людей с инвалидностью преобладает ориентация на альтруизм, так как его показатель по шкале соответствует среднему значению (5 баллов), а эгоизм – низкому показателю (3 балла). Человек, имеющий установку на альтруизм, склонен действовать прежде всего на пользу другим, часто в ущерб себе и делу. Альтруизм – традиционно ценная установка, и человек, обладающий ею, заслуживает уважения. Но альтруист может быть опасен для себя и окружающих тогда, когда начинает самоотверженно «загонять» других (семью или группу) «в счастье». Если он не позволяет себе такого, то может быть чрезвычайно полезен окружающим.

Среди опрошенных респондентов преобладает также ориентация на труд (среднее значение по шкале – 5 баллов). Человек все свое время использует для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска. Труд сам по себе приносит ему больше радости и удовольствия, чем другие занятия. В отличие от установки на процесс

здесь человеку важно чувствовать, что он не просто «занят», а именно «работает». При этом то, насколько этот труд на самом деле результативен, имеет мало значения, зато важно, насколько он одобряем руководством или обществом. Такая установка – одна из причин продолжения работы, когда зарплату не платят и заплатить не могут в принципе, поскольку продукция никому не нужна. Это подтверждается и низким показателем выраженности ориентации на деньги (2 балла). Т.е. деньги для этой категории людей не представляют ценности сами по себе, а только лишь как средство приобретения чего-либо, поэтому при выборе работы они скорее обратят внимание на ее «интересность», чем на зарплату.

В большей мере для людей с инвалидностью присущ и такой тип мотивации, как ориентация на свободу (5 баллов), в отличие от ориентации на власть, которая имеет низкий показатель выраженности (3 балла). Свобода для человека с инвалидностью представляет определенную ценность, и он может быть способен отстаивать свою независимость, быть нетерпимым к ограничениям.

Таким образом, для людей с ограниченными возможностями наиболее характерны установки как на процесс, так и результат труда, альтруизм, труд и свободу. Они дорожат деятельностью, в процессе которой реализуются их возможности и удовлетворяются интересы. В профессиональной деятельности они, скорее всего, проявят себя как люди с мотивацией на успех, которые ищут способ преодолеть препятствия и проявить настойчивость, стремятся к улучшению своего благосостояния и стремятся быть независимыми от кого-либо или чего-либо.

Отношение людей с инвалидностью к статусу безработного

Отношение людей с инвалидностью к статусу безработного имеет большое значение не только для их адаптации на рабочем месте, но и для оказания им профессиональной психологической помощи. Анализ ответов респондентов на вопросы анкеты показал, что около половины из них работают постоянно, остальные потеряли работу в период от одного месяца до 5 лет. Количественные данные об эмоциональной сфере респондентов в случае потери работы представлены на рисунке 2.

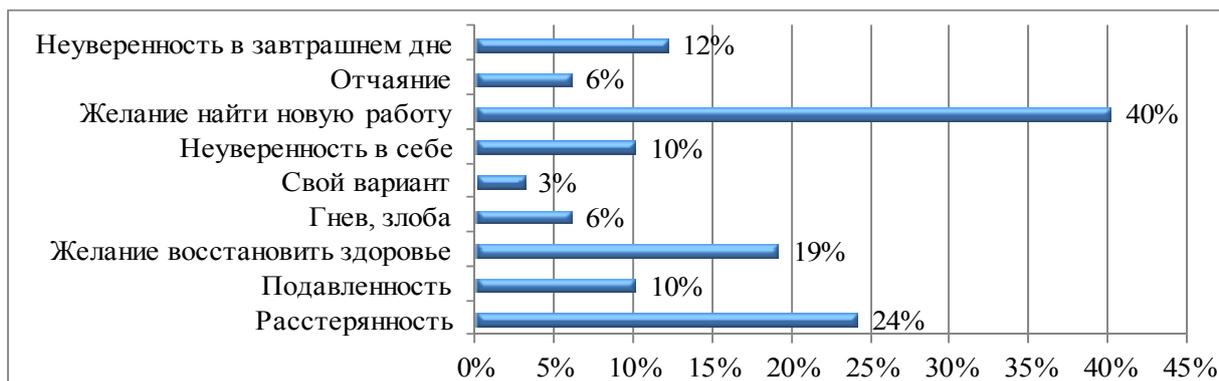


Рисунок 2. – Эмоциональная сфера респондентов в случае потери работы

Как свидетельствуют данные, у 40% людей с инвалидностью наиболее выражено желание найти новую работу, 24% испытывали чувство растерянности, 19% – желание восстановить здоровье, 12% – неуверенность в завтрашнем дне; в равной мере (по 10%) они переживали подавленность и неуверенность в себе. Меньше всего респондентов (6%) указало на отчаяние, гнев и злобу. Некоторые (3%) отметили, что никаких чувств не преобладало.

Таким образом, большинство опрошенных старались сохранить самообладание и сосредоточиться на основной цели – найти новую работу и не дать разрушающим

эмоціям браць верх. Однак немало и тех, кто испытал чувства, которые могли блокировать их активность.

Анализ представлений людей с инвалидностью о динамике своего эмоционального состояния показал, что 40% из них оценивают ее как позитивную, треть считают, что состояние не изменилось и у них преобладают те же чувства, 19% указали, что эмоциональное состояние изменилось в худшую сторону. Следовательно, многие респонденты не умеют (или не хотят) работать над собой. Однако есть и те, которым это все-таки удается. Как правило, это респонденты (54%), которые при потере работы хотели найти новую, восстановить здоровье, тем самым смогли улучшить свое эмоциональное состояние. Те же, кто испытывал негативные чувства, сохранили свое прежнее состояние или даже его усугубили (46%). Анализ количественных данных, отражающих адаптированность респондентов к состоянию безработного, представлен на рисунке 3.

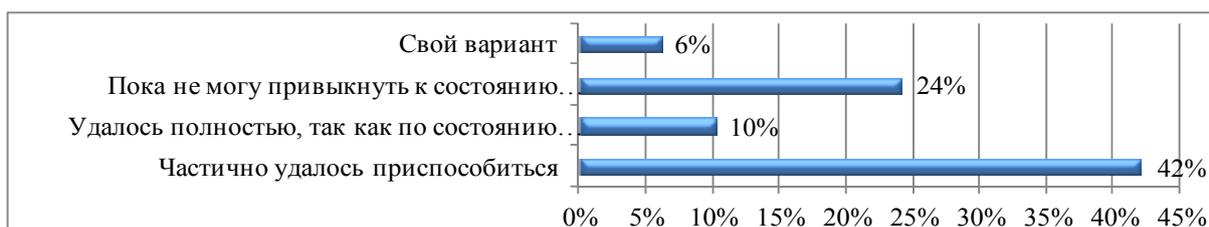


Рисунок 3. – Количественные показатели адаптированности респондентов к состоянию безработного

Очевидно, что много людей с инвалидностью (42%) смогли *частично* приспособиться к статусу безработного, 24% пока *не могут* привыкнуть к этому статусу и найти себе занятие по душе, 10% *полностью привыкли*, так как работать не позволяет здоровье. При этом более половины эмоционально справились с ситуацией, благодаря поддержке родных и близких людей, пятая часть прилагала собственные усилия и лишь некоторые (6%) обратились за помощью к психологу. Анализ количественных данных, отражающих отношение респондентов к статусу безработного, представлен на рисунке 4.



Рисунок 4. – Количественные показатели отношения респондентов к статусу безработного

Как показывают данные, многих людей с инвалидностью (46%) не устраивает статус безработного, так как катастрофически не хватает денег на проживание; 30% не знают, чем себя занять дома; 12% не устраивает статус безработного из-за того, что чувствуют себя людьми «другого сорта» из-за негативного отношения со стороны общества. Однако для 12% опрошенных этот статус вполне приемлем. Несмотря на то, что в целом отношение к статусу безработного у людей с инвалидностью отрицательное, многие стараются найти положительные моменты этого периода: «появилось много свободного времени, которое можно потратить на свои нужды» (40%); «можно заняться своим здоровьем и по факту выздоровления начать снова работать» (36%); «можно получить

другую профессию на курсах службы занятости и попробовать свои силы в чем-то новом» (24%); «заняться любимым делом или оказать помощь близким людям» (21%); «можно воспользоваться помощью городских социальных служб, а также обратиться за помощью к специалистам» (6%). Следовательно, люди с инвалидностью в основном используют время трудовой занятости для достижения определенных целей: улучшения здоровья, обучения новым навыкам, получения помощи, что позволяет рассмотреть это как положительную тенденцию в отношении инвалидов к статусу безработного.

Рассуждая о факторах, мешающих трудоустройству, 30% респондентов отмечают, что поиску работы мешает их инвалидность, 21% – состояние здоровья. Сложности в трудоустройстве 16% связывают с отсутствием у них определенной профессии, 10% – со своей низкой квалификацией, 12% – с отсутствием опыта работы. Некоторые отмечают наличие причин психологического характера: нерешительность, стеснительность (12%). Столько же указали на возраст, некоторые – на неумение искать работу, наличие маленьких детей или семейные обстоятельства. Таким образом, большинство опрошенных отмечают объективные факторы, мешающие их трудоустройству, но есть и те, кто осознает наличие субъективных факторов, а значит, может принять квалифицированную помощь по их преодолению.

Социальные установки работодателей, специалистов, социальных служб, членов семьи, коллег на трудоустройство людей с инвалидностью

Анализ полученных данных показывает, что около половины специалистов и работодателей имеют личные контакты с людьми с инвалидностью, другая половина таких контактов не имела, и лишь некоторые представители выделенных социальных групп профессионально взаимодействовали с инвалидами.

Среди положительных качеств человека с инвалидностью большинство членов семьи, половина коллег, третья часть работодателей и отдельные специалисты отмечают *доброжелательность*. На такое качество, как *упорство*, указали большинство коллег и специалистов (по 60% соответственно), половина работодателей, менее половины членов семьи. По мнению специалистов и членов семьи (по 70%), половины коллег и 40% работодателей, этим людям характерно *терпение*. Среди отрицательных качеств респонденты чаще всего отмечали *недоверие к окружающим*. Так считают около половины специалистов и членов семьи человека с инвалидностью. С ними согласна только пятая часть опрошенных работодателей и отдельные коллеги. На *агрессивность* как черту людей с инвалидностью чаще указали члены их семьи и специалисты (по 20%), чем работодатели. Коллеги данное качество не отметили совсем.

Иждивенческую позицию инвалидов отмечают только работодатели и специалисты. Коллеги и члены семьи человека с инвалидностью так не считают. *Недостаток инициативы* как следствие чрезмерной опеки родителей отмечают у людей с инвалидностью в больше мере члены их семьи, чем представители других социальных групп. Большинство из опрошенных работодателей (70%) и коллег (60%) считают, что люди с инвалидностью нуждаются в *медицинском лечении и реабилитации*, также немаловажный для них вид поддержки – *организация рабочих мест*. Для этого нужно приспособить общественные здания и транспорт. По мнению членов семьи, данный вид поддержки не так важен (30%). В то же время половина из них уверены, что важнее *изменить отношение общества* к людям с ограниченными возможностями здоровья.

По мнению некоторых респондентов, создание *условий для получения образования* – не самый приоритетный вид поддержки. Так считают 30% работодателей и 10% коллег. Однако 40% членов семьи и половина специалистов считают иначе.

Большинство опрошенных респондентов однозначно сказали, что согласились бы работать с людьми с инвалидностью. Однако немало и тех (20–40%), кто выражает со-

мнения в отношении того, чтобы принять предложение работать с данной социальной группой. Это следует рассматривать как серьезный психологический фактор, затрудняющий как адаптацию людей с инвалидностью на рабочем месте, так и возможность найти новую работу в случае ее потери.

Рассматривая возможные сферы приложения сил людей с инвалидностью, большинство представителей разных социальных групп указывают на их способности к искусству и отдают приоритет сфере творчества. Спорт – также одна из тех актуальных сфер, где, по мнению респондентов, человек с инвалидностью может достичь успехов и поработать над своим здоровьем. Он может также реализовать себя в общественной деятельности (так считают 60% специалистов, половина опрошенных работодателей, 40% коллег и пятая часть членов семьи). Это хорошая возможность повлиять на изменение социальных установок по отношению к людям с инвалидностью. К сожалению, определенная часть опрошенных уверена, что оказание помощи людям с инвалидностью – это задача государства, а они сами не знают, чем могут помочь таким людям.

Сравнительный анализ ответов представителей разных социальных групп (работодателей, членов семьи, коллег и специалистов) и людей с инвалидностью о предпочитаемых видах поддержки представлен на рисунке 5.

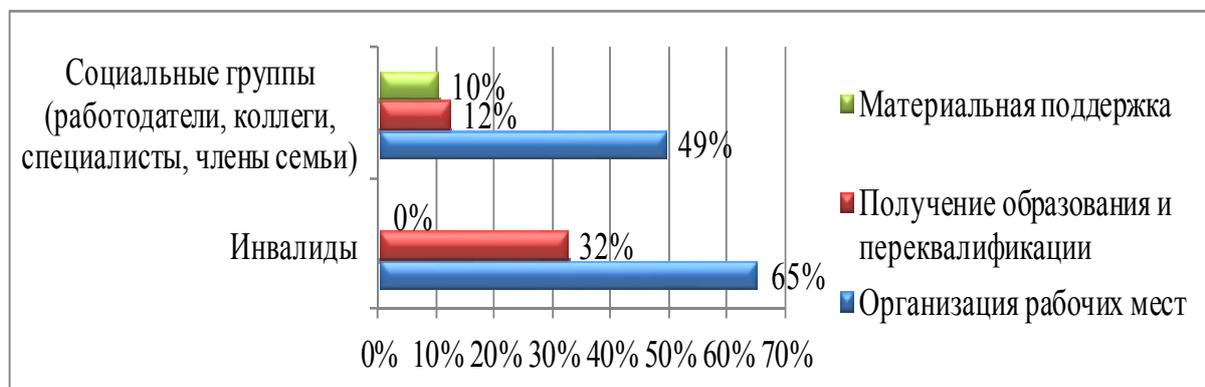


Рисунок 5. – Представления респондентов разных социальных групп о приоритетных видах поддержки людей с инвалидностью

Анализ представленных данных показывает, что у опрошенных приоритеты различны: люди с инвалидностью на первое место ставят организацию рабочих мест (49%), на второе – получение образования (32%). Указания на материальную поддержку минимальны. Представители социальных групп, от которых во многом зависит решение проблемы трудоустройства людей с инвалидностью, признавая важность организации рабочих мест, к сожалению, минимизируют роль образования или переквалификации. Вероятно, предполагается, что рабочие места для данной категории лиц не требуют высокой квалификации.

Заключение

1. Вовлечение людей с инвалидностью в трудовую деятельность опосредовано различными факторами, в том числе социально-психологическими характеристиками инвалидности, социальными установками работодателей, коллег, специалистов и членов семьи человека с инвалидностью.

2. Социально-психологические установки людей с инвалидностью на собственную трудовую занятость характеризуются равнозначностью как процесса, так и результата, преобладанием альтруизма и определенной свободы над властью и материальным поощрением. Они дорожат деятельностью, в процессе которой реализуются их возможности и удовлетворяются интересы.

3. Большинство людей с инвалидностью в случае потери работы стремятся сохранить самообладание и не дать разрушающим эмоциям взять верх. Частично или полностью они приспосабливаются к статусу безработного, стараясь использовать это время для достижения значимых целей.

4. Представители различных социальных групп определяющими видами поддержки людей с инвалидностью считают организацию рабочих мест, медицинское обслуживание, создание безбарьерной среды, изменение отношения к ним общества, но при этом минимизируют роль образования или переквалификации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nesvizh-cson.by/images/dokumenty/O_sotszaschite_invalidov.pdf. – Дата доступа: 05.09.2016.

2. Ситуация в сфере занятости и безработицы в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mintrud.gov.by/ru/sostojanie>. – Дата доступа: 05.09.2016.

3. К проблеме изменения социальных установок по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sibac.info/conf/psych/iv/35668>. <http://otdelkadrov.by/number/2009/5/0520099/>. – Дата доступа: 10.12.2015.

4. Создание модели трудоустройства молодых инвалидов [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://dissers.ru/books/1/6371-8.php>. – Дата доступа: 15.04.2016.

5. Соловьева, Н. А. Психология инвалидности / Н. А. Соловьева. – Ярославль : Изд-во Яросл. гос. ун-та, 2004. – 47 с.

6. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1984. – 343 с.

7. Психология инвалидности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.uniyar.ac.ru/edocs/iuni/20041329.pdf>. – Дата доступа: 19.02.2016.

8. Создание модели трудоустройства молодых инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://knigi.dissers.ru/books/1/17995-9.php>. – Дата доступа: 19.02.2016.

9. Потемкина, О. Ф. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере / О. Ф. Потемкина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2001. – С. 641–648.

10. Социально-психологический портрет безработных граждан с ограниченной трудоспособностью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://czn.kurganobl.ru/34-82.html>. – Дата доступа: 05.09.2016.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 29.03.2017

Bai A.A. Socio-Psychological Factors of Labor Employment of People with Disability

The article discusses a prominent issue of employment of people with disabilities as means of their integration into society. Based on the analysis of existing data on the subject matter, the author determines social and psychological factors influencing the employment of the handicapped. The socio-psychological attributes and attitudes of disabled people towards their own employment, or unemployment, are identified and described in an empirical way. Additionally, the social attitudes of employers, colleagues, specialists and family members towards employment of the handicapped are established. The empirical data presented in this article helps the specialists to identify more effective ways to overcome the psychological barriers of handicapped employment.

УДК 376.1-056.3

И.Е. Валитова¹, Е.А Клещева²¹канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии развития
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина²канд. психол. наук, доц., зав. каф. педагогики
Барановичского государственного университетаe-mail: psycholev@brsu.brest.by**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК СУБЪЕКТАМИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ**

При внедрении инклюзивного образования функции педагога-психолога изменяются: появляются новые субъекты сопровождения – дети с особенностями психофизического развития (ОПФР), отношения между ними и нормотипичными детьми. Сопровождение психологом детей с ОПФР в новых условиях предполагает наличие у специалиста знаний и представлений о психологических особенностях детей, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания. В статье обосновывается необходимость смены парадигмы рассмотрения детей с разными видами нарушений развития: перенесение акцента с их недостаточности на их возможности и сильные стороны, а также описания тех характеристик ребенка, которые определяют специфику педагогического взаимодействия на основе их особых образовательных потребностей. Итогом систематизации информации является разработанная теоретическая модель характеристики учащихся с особенностями психофизического развития. Дан пример характеристики детей с церебральным параличом, составленной на основе систематизации медико-психолого-педагогических подходов к описанию нарушений развития.

Введение

Внедрение идей инклюзивного образования – один из трендов современной системы образования. В соответствии с «Концепцией инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития» для детей с нарушениями развития в нашей стране открыты возможности получения образования в инклюзивных учреждениях образования – школах и дошкольных учреждениях. Инклюзивное образование реализуется на основе общего среднего (или дошкольного) образования, а не является частью или формой специального образования. Инклюзивное, или включающее образование предполагает процесс обучения детей с особыми потребностями в учреждениях общего среднего образования, где обеспечивается индивидуальный подход и удовлетворение потребностей каждого ребёнка, в том числе ребёнка с особенностями развития, предоставление максимальных возможностей для его развития. Успешность реализации идей инклюзивного образования, предполагающего организацию разных детей в общем пространстве и времени, зависит от многих условий. Поэтому специалисты обсуждают круг препятствий на пути внедрения инклюзивного образования, к числу которых относят и неготовность всей системы общего образования к принятию на равных ученика с особыми потребностями и ограниченными возможностями, и неподготовленность педагогов к работе с особенными учениками, и сложности установления гармоничных отношений между детьми в инклюзивном классе. Обобщенно можно говорить о существовании серьезных проблем в отношениях между разными субъектами в учреждении образования, в том числе в условиях инклюзивного образования. Эти проблемы должны решаться с участием специалистов социально-психологической и педагогической службы учреждения образования, в числе которых и педагог-психолог. В «Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь» психолого-педагогическое сопровождение класса (группы) инклюзивного образования определяется как «форма взаимодействия специалистов учреждения образования, объединяющихся для определения условий адаптации образовательной среды с учетом особенностей психофизического развития обучающихся (раз-

работка программы индивидуальной помощи, определение направлений адаптации содержания учебных программ, консультирования педагогов, родителей и т.д.» [1, с. 6].

Функциональные характеристики деятельности педагога-психолога предполагают его участие в решении психологических проблем, возникающих в отношениях между учителем и учеником, между учащимися в классе, а также проблем отдельных учащихся. В условиях инклюзивного образования в среднюю школу приходят в качестве равноправных и особенные ученики, а именно дети с особенностями психофизического развития. Поэтому круг задач, которые решает психолог, неизбежно расширяется. Для реализации комплексного вида деятельности психолога (психологического сопровождения детей с особенностями психофизического развития) психологу необходимо обладать особыми компетенциями, предполагающими наличие у него: 1) знаний и представлений о психологических и педагогических характеристиках детей с особенностями психофизического развития, об особых потребностях этих детей, об их проблемах и ограничениях, об их возможностях; 2) умений и навыков взаимодействия с ними.

Педагог-психолог СППС учреждения образования, в чьи обязанности входит организация психологического сопровождения субъектов образовательного процесса, на сегодняшний день не обладает специальной подготовкой и инструментами для реализации профессиональных задач в условиях внедрения инклюзивного образования. Такой специалист, освоивший программы подготовки по своей специальности в вузе, должен владеть системой необходимых для работы с детьми с ОПФР компетенций, хотя бы на начальном уровне, так как этого требуют образовательные стандарты. Однако реальная практика свидетельствует о явной недостаточности подготовки психологов к работе с детьми с ОПФР; как правило, у психологов отсутствует и опыт взаимодействия с этой категорией детей. Имеющиеся пробелы в формировании профессиональной компетентности могут быть восполнены посредством самообразования, тем более что специальная литература и интернет-материалы по данной проблеме представлены достаточно объемно и широко.

Однако существующие в литературе по специальной психологии описания специфики детей с особенностями психофизического развития представлены с позиций акцента на недостаточности, на определении закономерностей и механизмов становления структуры нарушений (структуры дефекта). Понятие структуры дефекта – одно из ключевых понятий специальной психологии – науки, предметом которой являются особенности развития психики ребенка с физическими и/или умственными недостатками, т.е. ребенка, развитие которого осложнено каким-либо дефектом. Идея о структуре дефекта была выдвинута Л.С. Выготским [2] и получила развернутое содержательное наполнение в работах автора концепции дизонтогенеза психики В.В. Лебединского [3]. Понятие структуры дефекта (нарушения) позволяет понять механизмы нарушений психического развития у детей от первичного к вторичному и к третичному нарушениям. Структура нарушения, понятие о первичном, вторичном и третичном нарушениях (дефектах) позволяют понять всю сложность процесса отклоняющегося развития ребенка, а также позволяют объяснить, почему существует многообразие вариантов отклонений в развитии. Специальная психология накопила большой объем данных о психическом развитии детей с ОПФР, о соотношении первичного, вторичного и третичного дефекта (нарушения) при разных видах нарушений развития у детей, и эти данные являются психологической основой разработки программ обучения и воспитания, а также коррекционно-развивающей работы с ними [4–8].

Утверждая, что нормальное и аномальное развитие ребенка имеют сходные закономерности, Л.С. Выготский тем не менее описывал особенности аномального развития: «Ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не есть просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, но иначе развитой [2, с. 7]. В этой простой формулировке сконцентрированы основные положения о закономерностях аномального развития ребенка. Словосочетание «иначе развитой» – краеугольный камень в понима-

нии закономерностей развития особого ребенка; оно акцентирует внимание на том, что своеобразие аномального ребенка не может быть понято в рамках традиционного количественного подхода, когда ребенок рассматривался как простая сумма его нарушений, или с негативной стороны как недостаточность каких-либо функций по сравнению с нормальным развитием.

Продуктивная идея Л.С. Выготского о взаимосвязи дефекта и компенсации подверглась разработке и использованию в значительно меньшей степени по сравнению с идеей структуры дефекта. При внимательном прочтении Л.С. Выготского обнаруживается, что понятие дефекта он использовал скорее для того, чтобы определить возможности компенсации в процессе аномального развития. Он утверждал, что у аномального ребенка наблюдается не только недоразвитие функций, непосредственно связанных с болезнью, у него возникают приспособительные компенсаторные механизмы. Более того, Л.С. Выготский отмечал, что «характеризовать такого ребенка как задержанного в физическом и психическом развитии, ослабленного и т.д. верно только наполовину, потому что отрицательной характеристикой несколько не исчерпывается положительное своеобразие этого ребенка. Отсутствие положительного материала есть не частная вина того или иного исследователя, а общая беда всей дефектологии, которая только перестраивает свои принципиальные основы и тем самым дает новое направление педологическому исследованию» [2, с. 30]. Однако положение дел в современных науках о детях с ОПФР не изменилось. Эта идея относительно специальной психологии высказывается Е.С. Слепович и А.М. Поляковым, которые считают, что «большинство описаний различных вариантов отклоняющегося развития (умственной отсталости, задержки психического развития, раннего детского аутизма и др.), представленных в психологической литературе, сводится к перечислению недостатков, «дефицитов» развития. Человек рассматривается в дихотомии «здоровье – болезнь». При этом первое соотносится с нормальным функционированием, а второе – с повреждением или ослаблением функций. Иные варианты развития, которые можно было бы понять как специфические или предоставляющие особые возможности, при таком подходе не рассматриваются» [10].

Механизм компенсации напрямую связан с процессами формирования личности. Т.И. Гаврилко полагает, что необходимо описывать специфику становления личности ребенка с отклонениями развития как «определенного своеобразия, своеобычности, имеющей не только отрицательные характеристики по сравнению с нормой (“снижение...”, “недостаточность...”), но и некоторые положительные характеристики, качественно наполненные своеобразием, показывающим симптомы борьбы ребенка с собственными ограничениями» [6, с. 30–31].

Реализация идей инклюзивного образования сопряжена с преобладанием в общественном сознании социальной модели инвалидности. В фокусе этой модели находится взаимосвязь между отдельным человеком и окружающей его средой. Социальная модель рассматривает человека с физическими или психическими недостатками как имеющего нарушения здоровья, однако полагается, что инвалидами они становятся из-за существующих в обществе физических и организационных барьеров, предрассудков и стереотипов. Согласно социальной модели, каждый человек является самостоятельной ценностью и принимается таким, какой он есть. В первую очередь определяются сильные стороны каждого человека, а его потребности определяет он сам и его ближайшее окружение. При решении проблем каждого человека определяются те барьеры, которые мешают удовлетворению его потребностей. Поэтому в соответствии с парадигмой профессионального сознания, которое задается социальной моделью инвалидности, не следует акцентировать внимание на недостатках, дефектах, ограниченности учащихся как субъектов образовательного процесса в условиях инклюзии – нужно сосредоточиться на их возможностях, изменяя образовательную и социальную среду.

Этот императив позволяет определить в качестве актуальной задачи специальной психологии изучение компенсации как механизма развития ребенка с ОПФР. В на-

стоящее время имеются лишь отдельные работы, специально посвященные этой проблеме. Так, В.М. Сорокин определяет компенсацию (от лат. уравнивать, возмещать) как процесс, который направлен на преодоление недостаточности нарушенных или недоразвитых функций: «Под компенсацией понимается процесс возмещения недоразвитых или нарушенных функций путем использования сохранных или перестройки частично нарушенных» [11, с. 164]. Процесс компенсации является как следствием самостоятельного упражнения недоразвитой функции, так и результатом целенаправленного обучения, воспитания ребенка, формирования сохранных сторон его психики и личности. В.М. Сорокин выделил несколько уровней, на которых осуществляется компенсация: 1) биологический, или телесный, на котором компенсаторные процессы протекают преимущественно автоматически и бессознательно; 2) психологический, который расширяет возможности компенсаторных механизмов и помогает преодолевать ограничения биологического уровня; это истинно человеческий способ восстановления нарушенных функций с привлечением работы сознания; 3) социально-психологический, который отражает социальный характер бытия человека, поэтому эффективность компенсации во многом определяется характером межличностных отношений человека с ближайшим окружением; 4) социальный, содержание которого связано с макросоциальными процессами.

В условиях инклюзивного образования требуется актуализировать механизмы компенсации, осуществив научное определение их содержания и функционирования. Реализация механизмов компенсации предполагает, во-первых, отсутствие в социальном окружении ребенка акцента на его недостаточности, во-вторых, максимальное использование имеющихся возможностей ребенка. Для того, чтобы использовать накопленные в науке и практике данные о структуре нарушений у ребенка с ОПФР, а также перейти к новым способам построения отношений с ребенком с ОПФР как субъектом инклюзивного образования, мы предлагаем ориентироваться на функциональную психологическую структуру нарушений развития в содержательном аспекте [3; 4].

Функциональная психологическая структура нарушений психического развития в содержательном аспекте включает следующие виды функций: 1) сохранные – те, которые развиты у ребенка в соответствии с возрастными нормативами, они функционируют без искажений; 2) отсутствующие – функции, которые в данный момент не проявляются, не обнаруживают себя по разным причинам (возрастные особенности ребенка, задержка развития вследствие педагогической запущенности и др.); 3) недоразвитые – они проявляются у ребенка, но развиты в меньшей степени, чем это должно быть по возрасту; 4) нарушенные – функции, которые развиваются с искажениями, они проявляются по-иному, чем при нормальном развитии, но их нельзя считать просто недоразвитыми; 5) поврежденные – функции, которые развивались в соответствии с логикой нормального развития, но изменились после действия вредности; 6) ускоренно развивающиеся – функции, развивающиеся более интенсивно, в том числе в процессе компенсации.

Данная функциональная структура, с одной стороны, является достаточно типичной для детей с определенными видами нарушений развития, с другой стороны, может рассматриваться как индивидуально своеобразная для каждого отдельного ребенка. Она позволяет не только увидеть в полной мере недостаточность (нарушение, дефект, ограничение) у ребенка, но и оценить его возможности (сильные стороны, на которые можно опираться в процессе обучения).

Для реализации новой парадигмы отношения к ребенку с ОПФР как субъекту инклюзивного образования необходимо провести систематизацию имеющихся подходов к описанию их особенностей и определению психолого-педагогических характеристик. Анализ многочисленных психолого-педагогических работ (в том числе указанных в списке использованной литературы) позволил нам определить следующие критерии систематизации информации, которая будет продуктивно характеризовать детей с особенностями психофизического развития как субъектов инклюзивного образования.

1. Конкретно-научный критерий:

- а) медицинский подход (клинический подход с позиций диагноза);
- б) психологический подход (характеристика типа психического развития при разных видах нарушений);
- в) педагогический подход (характеристика вида нарушения с позиций возможностей получения образования (определения образовательного маршрута) в соответствии с «Кодексом об образовании»).

2. Терминология, обозначающая детей с конкретным нарушением:

- а) неприемлемая (в ней делается акцент на нарушении и которая характеризует ребенка посредством его нарушения или через нарушение);
- б) приемлемая (в ней ребенок характеризуется как *имеющий* какой-либо недостаток, ограничение).

3. Характеристика особых образовательных потребностей детей с разными видами нарушений развития. В англоязычных странах для характеристики потребностей ребенка в организации образования используется понятие «*special needs*» («*особые нужды*»). В словаре коррекционной педагогики и специальной психологии используется термин «специальные образовательные потребности», которые определяются как потребности в специальных (индивидуализированных) условиях обучения включая технические средства, особое содержание и методах обучения, а также в медицинских, социальных и иных услугах, непосредственно связанных и необходимых для успешного обучения» [12, с. 112]. Таким образом, особые образовательные потребности детей с ОПФР выражаются в необходимости создания особых условий для них в учреждениях образования. А.В. Хаустов [13] определяет 4 группы особых образовательных потребностей учащихся, имеющих расстройства аутистического спектра:

1 группа – образовательные потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса;

2 группа – образовательные потребности, связанные с адаптацией содержания основной общеобразовательной программы;

3 группа – образовательные потребности, связанные с адаптацией способов подачи учебного материала;

4 группа – образовательные потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации.

Мы полагаем, что выделенные автором группы потребностей могут служить ориентиром и при определении образовательных потребностей детей с другими видами нарушений, при этом для каждого вида нарушений развития значимость каждой групп потребностей может изменяться.

4. Специфические способы взаимодействия с детьми призваны учитывать особенности ребенка, его ограничения и трудности, они направлены на создание эмоционального благополучия детей, обеспечивают овладение детьми учебной программой, создают зону ближайшего развития, способствуют установлению гармоничных отношений с ребенком (принятие, диалог).

5. Характеристики детей:

- а) с позиций недостаточности (дефекты);
- б) с позиций возможностей (позитивные черты): возможности движений и действий с предметами, доступные виды деятельности, интересы, общение со взрослыми и сверстниками, особенности личности; характеристика внимания и умственной работоспособности, восприятия, памяти и мышления, характеристика речи и др.

Результаты систематизации могут быть представлены в виде теоретической модели (рисунок). Данная систематизация позволила составить комплексные психолого-педагогические характеристики детей с разными видами нарушений развития, которые будут получать образование в инклюзивной школе. Мы полагаем, что педагог-психолог учреждения инклюзивного образования при выполнении своей профессиональной



Рисунок. – Теоретическая модель характеристики учащихся с особенностями психофизического развития как субъектов инклюзивного образования

деятельности, ознакомившись с такими характеристиками, будет ориентирован на позитивные возможности ребенка при взаимодействии с ним. Определяя профессиональные функции педагога-психолога в учреждении инклюзивного образования, мы полагаем, что педагог-психолог должен уметь выделять детей с особенностями психофизического развития по специфическим признакам, определять их специфические образовательные потребности, реализовывать продуктивные способы взаимодействия с ними, выявлять и развивать их сильные стороны.

В качестве примера приведем психолого-педагогическую характеристику ребенка с детским церебральным параличом, составленную на основе описанных выше критериев.

I. Конкретно-научный критерий:

1. *Медицинский подход* (клинический подход с позиций диагноза): врожденное заболевание центральной нервной системы, при котором происходит поражение одного (или нескольких) отделов головного мозга, в результате чего развиваются непрогрессирующие нарушения мышечного тонуса, двигательной активности, координации движений, функций зрения, слуха, а также речи и психики.

2. *Психологический подход* (характеристика типа психического развития): дефицитное психическое развитие, развитие психики происходит в условиях двигательной недостаточности. Специфика структуры нарушения при двигательной недостаточности состоит в парциальности, мозаичности нарушений психического развития, диссоциации в развитии разных функций, когда выраженное нарушение одних функций сочетается с относительной сохранностью других.

Первичное нарушение в виде двигательной недостаточности приводит к комплексу вторичных нарушений, создающих картину сложного отставания в психическом развитии ребенка, в развитии его личности.

Вторичное нарушение – разнообразные нарушения всех тех психических функций, для реализации которых необходимы движения, замедление или недоразвитие тех функций, которые прямо или косвенно связаны с «выпавшими» двигательными функциями:

- 1) снижение двигательной и общей активности;
- 2) нарушение внимания, в частности, зрительного внимания, которое требует удержания головы, фиксации глаз на объекте, прослеживания движущегося объекта;
- 3) нарушение предметно-практической деятельности из-за нарушений ручных движений; нарушение всех видов деятельности, которые осуществляются с помощью ручных движений и движений пальцев (продуктивные виды деятельности, игра, деятельность по самообслуживанию и труд);
- 4) нарушение зрительного восприятия, которое на первых этапах реализуется с помощью предметных действий и движений глаз) и зрительно-моторных координаций;
- 5) нарушение пространственной ориентировки и схемы тела;
- 6) нарушения наглядно-действенного и наглядно-образного мышления;
- 7) нарушение процессов чтения и письма;
- 8) другие нарушения психических функций, для реализации которых необходимы движения.

Третичное нарушение – патологическое формирование личности из-за нарушения социальных связей, снижения возможностей общения, нарушение самосознания как следствие нарушений схемы тела, осознания своего физического недостатка, искажения образа «Я». В результате двигательных ограничений ребенок живет и развивается в пространственно весьма ограниченном мире. Это препятствует формированию многих видов взаимоотношений и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Ограниченность контактов нередко способствует аутизации, формированию эгоцентрических установок, пассивности.

3. *Педагогический подход* (характеристика вида нарушения с позиций возможностей получения образования в соответствии с «Кодексом об образовании»): дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата создаются учреждения специального образования (специальные дошкольные учреждения, специальные школы и классы), дети могут получать образование в классах интегрированного обучения и воспитания. Дети могут осваивать образовательные программы специального образования на уровне дошкольного и общего среднего образования.

II. Терминология, обозначающая детей с детским церебральным параличом:

1) неприемлемая: несчастный ребенок, прикованный к инвалидной коляске; врожденный дефект; страдает ДЦП; ДеЦеПешник;

2) приемлемая: ребенок с ДЦП имеет двигательные ограничения; человек, использующий кресло-коляску для передвижения; человек на кресле-коляске.

III. Характеристика особых образовательных потребностей ребенка:

1) требуется более длительный период вработываемости, больше времени на объяснение заданий, особенно при переходе от одних целей и действий к другим (из-за трудностей переключения внимания);

2) требуется более частая смена видов деятельности, короткие перерывы во время выполнения заданий (так как кривая работоспособности носит неравномерный характер);

3) нуждается в предоставлении большего количества времени на выполнение заданий, на устные ответы (у детей медленная речь);

4) нуждается в предъявлении информации на слух (при наличии трудностей фиксации взора и контроля положения головы);

5) нуждается в использовании электронных устройств для овладения и пользования письменной речью (вместо письма рукой);

6) нуждается в оборудованном месте за столом, удобном для фиксации туловища и конечностей;

7) нуждается в особых условиях для опроса: отвечать на вопросы учителя с места без вызова к доске; контрольные задания выполнять в устной форме или на электронных устройствах.

IV. Специфические способы взаимодействия с детьми:

1) терпеливо выслушивать ребенка, не торопить, пытаться понять, переспросить, если нечетко произносит слова;

2) давая ребенку задание, использовать прикосновения, особенно если он начинает волноваться;

3) при наличии гиперкинезов придерживать руки ребенка;

4) обращаясь к ребенку, говорить ясно и четко, добиваться, чтобы ребенок смотрел на губы говорящего;

5) оказывать ребенку практическую помощь при выполнении задания, когда его руки недостаточно умелы, в том числе методом «рука в руке»;

6) просить ребенка показать нужный ответ движением головы, если руки работают плохо.

V. Характеристики детей:

1. *Характеристики с позиций недостаточности (дефекты)*. Ребенок с детским церебральным параличом не умеет держать предметы, плохо действует с предметами, не умеет писать, не владеет руками, не удерживает голову, говорит медленно, плохо и непонятно; медленно думает, плохо и мало запоминает.

2. *Характеристики с позиций возможностей (позитивные черты)*. Ребенок с детским церебральным параличом:

- 1) заменяет отсутствующие или нарушенные движения доступными (если не умеет ходить, передвигается с помощью ползания, перекатов, движений на ягодицах);
- 2) активно использует сохранные конечности, при гемиплегии может пользоваться одной конечностью так же успешно, как другие люди пользуются двумя; при спастической диплегии максимально в пределах своих возможностей использует обе руки; при атонически-астатической форме сохранены все виды движений, хотя они выполняются и неловко;
- 3) стремится к общению со взрослыми, хорошо реагируют на похвалу, на поощрение; выражен мотив подчинения взрослому;
- 4) характеризуется повышенной чувствительностью и впечатлительностью;
- 5) стремится к общению со сверстниками, эмоционально отзывается на совместные игры;
- 6) в общении использует доступные средства общения: жесты, практические действия, вокализации, слова и фразы; может вести диалог;
- 7) познает мир, основываясь на наблюдениях и используя речь;
- 8) для запоминания материала использует зрительную и слухоречевую память;
- 9) сохранены интеллектуальные способности у детей с гиперкинезами, для получения информации использует устную речь, вместо письма руками использует письмо на электронных устройствах;
- 10) доступна речь как средство общения и усвоения информации; имеет достаточно большой словарный запас;
- 11) позитивный образ себя, позитивная перспектива будущего.

Заклучение

В условиях реализации инклюзивного образования главным механизмом психического развития ребенка становится компенсация, акцентирующая возможности, а не ограничения ребенка с ОПФР. Позиция психолога, сопровождающего учащихся с особенностями психофизического развития, предполагает наличие акцента на позитивные стороны ребенка, его возможности. При определении особых образовательных потребностей и способов взаимодействия с детьми с разными видами нарушений необходимо понимание функциональной психологической структуры нарушений развития.

Представленная теоретическая модель может служить основанием для построения модели сопровождения педагогом-психологом учащихся в новых условиях – в условиях внедрения инклюзивного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валитова, И. Е. Специальная психология / И. Е. Валитова. – Минск : Изд. дом Гревцова, 2014. – 352 с.
2. Валитова, И. Е. Зона ближайшего развития: теоретический концепт и работающее в практике понятие / И. Е. Валитова // Диалог. – 2016. – № 6. – С. 3–19.
3. Венар, Ч. Психопатология развития детского и подросткового возраста / Ч. Венар, П. Кериг ; под науч. ред. А. Алексеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 384 с.
4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 3 : Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – 1983. – 368 с.
5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – 1983. – 368 с.
6. Гаврилко, Т. И. Современные направления прикладных исследований и практики коррекционной работы в специальной психологии / Т. И. Гаврилко // Дети с отклонениями в развитии: проблемы изучения и организации комплексной помощи :

материалы Респ. науч.-практ. конф. ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест, 2010. – С. 29–32.

7. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: asabliva.by/sm.aspx?guid=91763. – Дата доступа: 30.03.2017.

8. Коррекционная педагогика и специальная психология: словарь : учеб. пособие / сост. Н. В. Новоторцева. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб. : КАРО, 2006. – 144 с.

9. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 168 с.

10. Семаго, М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2001. – 208 с.

11. Слепович, Е. С. Понятие «психологический диагноз» и его применение в диагностике отклонений в развитии ребенка [Электронный ресурс] / Е. С. Слепович, А. М. Поляков // Специальная адукацыя. – 2014. – № 3. – Режим доступа: <http://www.special-psy.com/ponyatie-psichologicheskij-diagnoz/#more-614>. – Дата доступа: 28.01.2016.

12. Сорокин, В. М. Специальная психология : учеб. пособие / В. М. Сорокин ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 216 с.

13. Специальная психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский [и др.] ; под общ. ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2005. – 464 с.

14. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Выш. шк., 2012. – 511 с.

15. Хаустов А. В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14, № 2. – С. 3–12.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.04.2017

Valitova I.E., Kleshcheva E.A. Psychological Approach to Work with Children with Disabilities as Subjects of Inclusive Education: Theoretical Model

The functions of the educational psychologist change with the introduction of inclusive education: new subjects of professional support appear (children with disability, the relations between them and neurotypic children). The accompany of children with disability by psychologist in the new conditions assumes that the specialist has knowledge and understanding of psychological characteristics of children, which must be taken into account in the process of education and upbringing. The article substantiates the need to change the paradigm of consideration of children with different types of developmental disorders: shifting the emphasis from their deficits to their capabilities and strengths, as well as descriptions of those child characteristics that determine the specifics of pedagogical interaction on the basis of child special educational needs. Theoretical model of characteristic of pupil with disability is being built as a result of systematization of medical, psychological and pedagogical knowledge. The article also presents the psychological and pedagogical characteristics of children with cerebral palsy, based on the systematization of medical, psychological and pedagogical approaches to the description of developmental disorders.

УДК 37.015.31

Г.В. Лагонда

канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологіі
Брэстскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна
e-mail: gleblagonda@tut.by

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье представлены результаты лонгитюдного эмпирического исследования эмоционального интеллекта студентов, обучающихся по специальности «Психология». Исследование выполнено на двух группах испытуемых: первая завершила обучение по пятилетнему учебному плану, вторая была составлена из студентов первой ступени новой двухступенчатой системы высшего образования. Исследование проводилось в течение трех лет. Осуществлено сравнение результатов, полученных на обеих выборках респондентов. Изучены возможности образовательной среды вуза, способствующие развитию эмоционального интеллекта студентов. Сформулированы предложения по целенаправленному формированию эмоционального интеллекта будущих психологов в процессе получения высшего образования.

Введение

Повышение качества образования является одним из приоритетов для современной образовательной системы. Реализация данной цели требует решения широкого спектра задач. В частности, в системе высшего образования особое значение приобретает формирование у студентов профессионально важных качеств (ПВК). Для практического психолога одним из важнейших ПВК является эмоциональный интеллект (ЭИ). Профессиональная успешность психолога, несомненно, связана со знаниями, умениями и навыками, способностью к мышлению в целом, то есть с уровнем общего интеллекта. Однако для успешности в работе его высокого уровня оказывается недостаточно. По роду своей профессиональной деятельности психологу приходится активно отслеживать эмоциональное состояние людей, с которыми он имеет дело, целенаправленно корректировать это состояние. Не менее важным является и способность рефлексировать на собственные эмоции и чувства, возникающие в процессе работы, владеть собой, не позволяя собственному настроению негативно влиять на результат, эффективно противостоять деструктивным влияниям негативных эмоций других людей.

Все перечисленные аспекты работы психолога в значительной мере находятся в «зоне ответственности» эмоционального интеллекта. Именно эмоциональный интеллект представляет собой группу ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих; позволяют осознавать смысл эмоций и использовать эти знания для выяснения причин возникновения проблем, а также создают условия для решения этих проблем [1]. Такое умение владеть собой и грамотно организовывать взаимодействие оказывается незаменимым, если речь идет о сфере деятельности, подразумевающей непосредственное общение с окружающими, что является основным в работе психолога. Если общий интеллект является фактором академической успешности, то высокий уровень развития ЭИ позволяет добиваться профессионального и жизненного успеха в целом. Таким образом, очевидно, что эмоциональный интеллект является значимым ПВК психолога, а развитие данного качества – важная задача университетской подготовки студентов-психологов.

В связи с переходом белорусских вузов с пятилетней на четырехлетнюю систему высшего образования в учебных планах уменьшилось количество аудиторных часов и при этом увеличилась самостоятельная работа студентов, сократился социально-гуманитарный блок, включающий общеобразовательные дисциплины. Соответственно возникла вероятность того, что, сосредоточив внимание на передаче теоретических зна-

ний, преподаватели не смогут уделять достаточного внимания развитию личностно-профессиональных качеств студентов.

Целью проведенного нами эмпирического исследования было изучение динамики эмоционального интеллекта студентов в процессе обучения в вузе по специальности «Психология». Исследование проводилось во время перехода высшего образования на двухступенчатую модель обучения. Поэтому у нас была возможность сравнить данные, полученные на двух группах испытуемых. Одну составили студенты, обучающиеся по старому учебному плану (группа № 1), другую – по новому (группа № 2).

Результаты лонгитюдного исследования эмоционального интеллекта студентов, обучающихся по специальности «Психология»

Первую группу испытуемых составили 27 студентов, вторую – 30 студентов. Все они на момент исследования являлись студентами Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина и обучались по специальности 1-23 01 04 «Психология».

Для исследования эмоционального интеллекта были использованы две методики: тест EQ, разработанный Н. Холлом [2], и опросник «ЭМИн», созданный Д.В. Люсиным [3]. Тест диагностики эмоционального интеллекта EQ фиксирует такие параметры исследуемого феномена, как эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия и распознавание эмоций других людей, распределение их по уровням (высокому, среднему либо низкому). Кроме того, подсчитывается интегративный показатель эмоционального интеллекта испытуемого. Опросник «ЭМИн» включает шкалы: понимание чужих эмоций, управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии, межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление эмоциями, общий уровень эмоционального интеллекта. Тестовые нормы подразумевают выделение пяти уровней ЭИ: очень низкий, низкий, средний, высокий и очень высокий.

Исследование носило лонгитюдный характер. Каждая выборка испытуемых тестировалась с помощью представленной выше батареи методик трижды. Студенты, составившие группу № 1, проходили тестирование в ходе обучения на III, IV и V курсах. Студенты из группы № 2 тестировались на первом, втором и третьем годах обучения. Диагностические срезы каждый раз осуществлялись в конце календарного года. Последовательность предъявления испытуемым стимульного материала всегда была одинаковой. Сначала осуществлялась работа с тестом EQ, затем отрабатывался опросник «ЭМИн». При обработке результатов учитывались данные, полученные только от тех респондентов, которые участвовали во всех трех этапах лонгитюда.

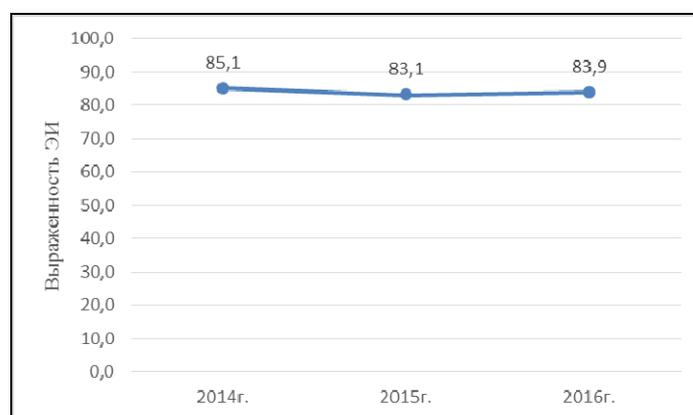


Рисунок 1. – Средние показатели общего ЭИ студентов группы № 1, полученные с помощью методики Д.В. Люсина

Первыми будут рассмотрены результаты, полученные на группе испытуемых № 1. Данные, фиксирующие уровень общего эмоционального интеллекта, представлены на рисунках 1 и 2.

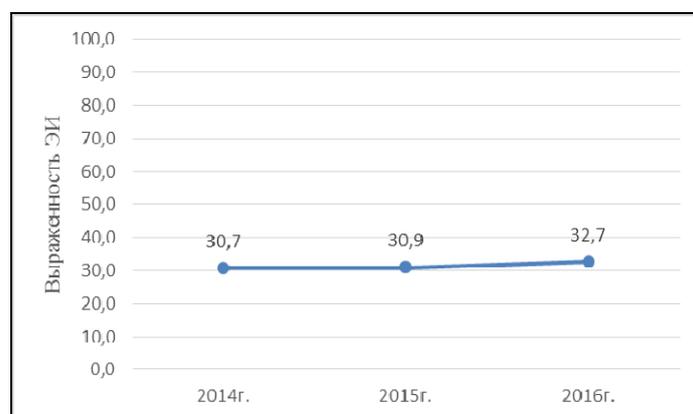


Рисунок 2. – Средние показатели общего ЭИ студентов группы № 1, полученные с помощью методики Н. Холла

Представленные выше диаграммы позволяют сделать предположение об отсутствии значимых изменений в эмоциональном интеллекте студентов-психологов при переходе их на более старшие курсы. Однако окончательные выводы можно делать лишь после оценки всех составляющих ЭИ, осуществленной с помощью методов математической статистики. Для решения этой задачи мы воспользовались критерием Фрийдмана. Критерий Фрийдмана χ^2_{Γ} применяется для сопоставления показателей, измеренных в трех или более условиях на одной и той же выборке, и строится на ранговых последовательностях [4]. Критерий χ^2_{Γ} позволяет установить факт того, что значения показателей от условия к условию изменяются, но не указывает на направление этих изменений. Результаты произведенных вычислений представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Динамика компонентов ЭИ у студентов-психологов при обучении на III–V курсах (группа № 1)

Методика	Шкалы	Показатели χ^2_{Γ}
Методика Н. Холла	Эмоциональная осведомленность	0,07
	Управление своими эмоциями	7,39
	Самотивация	1,13
	Эмпатия	3,02
	Распознавание эмоций других людей	0,35
	Общий ЭИ	4,46
Методика Д.В. Люсина	Понимание чужих эмоций (МП)	1,85
	Управление чужими эмоциями (МУ)	0,67
	Понимание своих эмоций (ВВП)	1,56
	Управление своими эмоциями	0,46
	Контроль экспрессии	1,41
	Общий ЭИ	0,03

Полученные данные свидетельствуют об отсутствии статистически значимых изменений в эмоциональном интеллекте студентов, обучающихся по специальности «Психология» при переходе их с III на IV и с IV на V курс. Исключение составляет компонент «управление своими эмоциями», измеренный с помощью методики Н. Холла EQ. Величина критерия Фрийдмана χ^2_{Γ} , равная 7,39 (выделена в таблице полужирным курсивом), отвечает пятипроцентному уровню статистической значимости.

Критерий Фридмана не определяет вектора фиксируемых изменений. Поэтому возникает необходимость обратиться к средним показателям параметра «управление своими эмоциями» на каждом из трех курсов обучения. На III курсе он составил $-1,6$, на IV он был равен $0,2$, на V достиг $1,6$. С учетом этих данных можно констатировать, что к окончанию вуза способность респондентов управлять своими эмоциями выросла. В то же время нельзя не заметить, что, несмотря на статистически достоверный прирост выраженности измеряемого признака, он остается у выпускников на низком уровне. Более того, аналогичная шкала методики ЭИИн не фиксирует никакого прироста ($\chi^2_r = 0,46$).

В исследовании участвовали и студенты, обучающиеся по новой двухступенчатой системе образования. Они составили группу испытуемых № 2, состоящую из 30 человек. Лонгитюдное исследование включало в себя также три замера, проведенные на I, II и III курсах обучения (работа проводилась в конце календарного года). Данные, фиксирующие уровень общего эмоционального интеллекта студентов, представлены на рисунках 3 и 4.

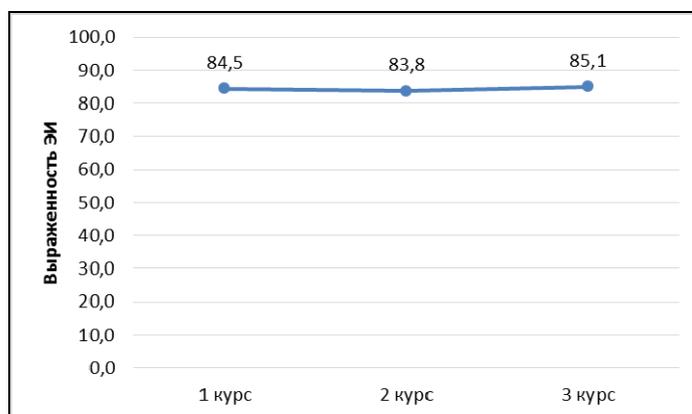


Рисунок 3. – Средние показатели общего ЭИ студентов группы № 2, полученные с помощью методики Д.В. Люсина

Методика Н. Холла, как и в случае с группой № 1, демонстрирует большую чувствительность. В отличие от данных, полученных с помощью ЭИИн, она фиксирует изменения в эмоциональном интеллекте испытуемых группы № 2 при переходе с первого на второй, а затем и на третий курс. Причем динамика эта отрицательная. Она сводится к снижению выраженности общего ЭИ. Однако о достоверности этих изменений можно судить только после статистической обработки данных с изучением состояния каждого из структурных компонентов эмоционального интеллекта.

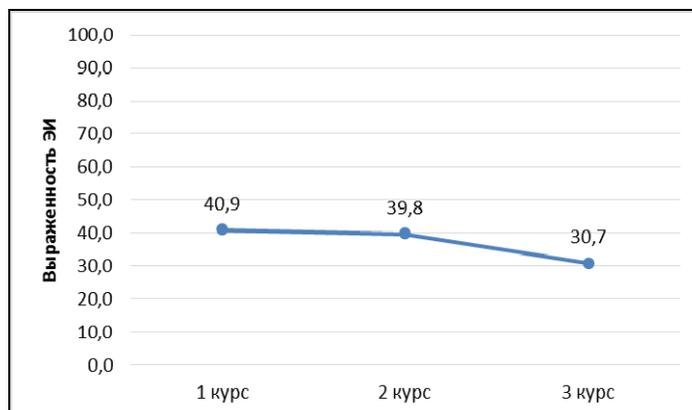


Рисунок 4. – Средние показатели общего ЭИ студентов группы № 2, полученные с помощью методики Н. Холла

Для статистической обработки собранной психологической информации нами снова был использован математический аппарат определения χ^2_{Γ} критерия Фридмана. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Динамика компонентов ЭИ у студентов-психологов при обучении на I–III курсах (группа № 2)

Методика	Шкалы	Показатели χ^2_{Γ}
Методика Н. Холла	Эмоциональная осведомленность	0,74
	Управление своими эмоциями	0,21
	Самомотивация	0,36
	Эмпатия	0,43
	Распознавание эмоций других людей	4,34
	Общий ЭИ	3,30
Методика Д.В. Люсина	Понимание чужих эмоций (МП)	0,62
	Управление чужими эмоциями (МУ)	0,84
	Понимание своих эмоций (ВВП)	2,95
	Управление своими эмоциями	0,43
	Контроль экспрессии	1,31
	Общий ЭИ	3,60

Все полученные показатели χ^2_{Γ} находятся вне зоны статистической достоверности. Это означает, что значимая динамика в эмоциональном интеллекте у студентов-психологов первой ступени обучения отсутствует.

Обсуждение результатов

Проведенное эмпирическое исследование динамики эмоционального интеллекта студентов, обучающихся по специальности «Психология», дало неутешительные результаты. Искомая динамика отсутствует. Этот вывод справедлив как для одноступенчатой пятилетней системы образования, так и для первой ступени нового подхода в организации высшего образования. Несомненно, данное исследование носит локальный характер. Оно выполнено на двух учебных группах одного вуза. Поэтому распространять полученные результаты на всю систему подготовки психологов нельзя. Тем не менее наблюдения коллег-преподавателей из других вузов свидетельствуют о типичности явления. Они отмечают, что последняя генерация студентов отличается неумением распознавать свои и чужие эмоции, вербализовать их. Это же актуально и для управления своими и чужими эмоциями. Во время учебы студенты активно эксплуатируют когнитивные процессы (память, внимание, мышление, речь). Эмоциональный же интеллект оказывается востребованным в значительно меньшей степени. Если при обучении техническим специальностям такое положение вещей можно назвать закономерным, то для будущих психологов – нет.

Ряд исследователей работают над созданием и совершенствованием приемов и техник развития ЭИ у студентов. Арсенал средств, доступных в этом плане преподавателю вуза, по мнению М.А. Нгуен, включает в себя следующие приемы: установление диалогического общения между преподавателями и студентами; актуализация эмоциональной сферы студента в процессе обучения; включение в содержание гуманитарных предметов информации об эмоциональной составляющей жизни личности; проведение занятий на различные общественные темы (например, расизм, терпимость, толерантность, принятие себя и других и т.д.); проведение групповых видов занятий для развития ориентации на другого, сотрудничество и терпимость [5].

М.В. Грудницина считает, что развитию эмоционального интеллекта способствуют задания, сформированные по методу конкретных ситуаций (case-study). Данные ситуации требуют использования как рационального, так и эмоционального способа познания при их решении. Создание условий для применения ЭИ в данном случае осуществляется путём ограничения времени для решения ситуаций, что делает аналитический путь решения заведомо неэффективным [6]. Кроме того, М.В. Грудницина справедливо отмечает, что хорошими возможностями для формирования навыков эмоционального познания обладает вузовская практика. Одной из важнейших ее задач является целенаправленное наращивание опыта участия будущих психологов в разнообразных социальных ситуациях, соответствующих реальным профессиональным задачам. Это позволяет подготовить студента к использованию возможностей эмоционального познания ситуации в случаях, когда рациональное познание не является эффективным.

Большим потенциалом для развития ЭИ в рамках образовательного процесса, по мнению С.П. Деревянко, обладает социально психологический тренинг. Данным автором были разработаны различные концепции развития ЭИ личности, основанные на использовании разнообразных упражнений и тренинговых техник. Наиболее продуктивными методами развития ЭИ студентов в тренинге, по мнению автора, являются игра, арттерапия, психогимнастика, поведенческая терапия и дискуссионные методы. С.П. Деревянко полагает, что некоторые виды тренинговых упражнений преподаватели могут использовать на семинарских занятиях. Так, игровые методы могут быть направлены как на общие цели (снятие напряженности, тревоги, установление положительного эмоционального контакта преподавателя с группой), так и на решение частных задач (развитие конкретных навыков и способностей, личностных качеств студентов). Воздействуя методами арттерапии, стимулируя эстетические реакции, можно сформировать установки на управление эмоциями. Дискуссионные методы являются эффективным способом активизации группы для коллективного обсуждения определенной проблемы. Эффективность тренинговой работы со студентами очень высока, поскольку юношеский возраст сам по себе предполагает подвижность, пластичность и сенситивность эмоциональной и интеллектуальной сфер личности [7].

В свою очередь, М.А. Манойлова разработала программу по развитию ЭИ педагогов и психологов, которая основана на деятельностном подходе с ориентацией на акмеологическую теорию профессионального становления. Главным методом развития ЭИ автор считает акмеологические упражнения. Ею разработаны также упражнения для развития самоосознания ЭИ, упражнения развития умения самоуправления эмоциями и поведением, упражнения саморазвития умения разбираться в чувствах и эмоциях других людей и т.д. Эти упражнения, на ее взгляд, могут проводиться как в рамках образовательного процесса, так и за его пределами [8].

Будучи профессионально важным качеством психолога, эмоциональный интеллект является одной из главных предпосылок успешной деятельности специалиста. Поэтому актуальной задачей повышения качества образования будущих психологов, на наш взгляд, является максимальное использование тех возможностей, которыми обладает образовательная среда вуза в плане развития эмоционального интеллекта студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Фетискин, Н. П. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагно-

стика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – С. 41–42.

3. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник «ЭМИн» / Д. В. Люсин // Психол. диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.

4. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки данных в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с.

5. Нгуен, М. А. Организация занятий по развитию эмоционального интеллекта студентов высших учебных заведений / М. А. Нгуен // Психология XXI века : материалы ежегодн. Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 2007 г. / С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2007. – С. 396–398.

6. Грудцина, М. В. Развитие эмоционального интеллекта студентов вуза / М. В. Грудцина // Ломоносовские чтения – 2012 : материалы Междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Севастополь, 25–26 апр. 2012 г. – Севастополь, 2012. – С. 342–344.

7. Деревянко, С. П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах / С. П. Деревянко // Психол. журн. – 2008. – № 2. – С. 79–84.

8. Манойлова, М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся / М. А. Манойлова. – Псков : ПГПИ, 2004. – 140 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.03.2017

Lagonda G.V. Emotional Intellect Development of Students Psychologists in the Course of University Studies

The article presents the results of longitude empirical research of emotional intelligence of students of specialty «Psychology». The study was performed on two groups of subjects. One has completed learning under the old five-year educational plan. The second is made up of students of the first stage of the new two-tier system of higher education. The study has been conducted over three years. The comparison of results obtained in both samples of respondents is implemented. The possibilities of the university educational environment promoting the development of emotional intelligence of students are studied. The proposals for targeted development of emotional intelligence of future psychologists in the course of higher education are formulated.

УДК 159.9:316.6

И.В. Шматкова¹, И.М. Щербакова²¹канд. психол. наук, доц. каф. психологии развития

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

²магистрант социально-педагогического факультета

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

e-mail: psycholev@brsu.brest.by

ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВЫХ ОЖИДАНИЙ И ПРИТЯЗАНИЙ СУПРУГОВ ИЗ МОЛОДЫХ И ЗРЕЛЫХ СЕМЕЙ

В статье представлены результаты исследования ролевых ожиданий и притязаний супругов из молодых и зрелых семей. Выборку исследования составили две группы супружеских пар: состоящие в браке до 5 и состоящие в браке более 10 лет. Установлено, что наиболее высокие показатели ролевых притязания у молодых мужчин связаны с выполнением родительских функций, у зрелых – со сферой социальной активности. У зрелых женщин в сравнении с молодыми снижаются притязания к мужчинам в отношении исполнения ими эмоционально-терапевтической функции и повышается значение внешней привлекательности мужчин. Практически на одинаково высоком уровне у молодых и зрелых женщин остаются ожидания относительно партнера в социальной сфере и сфере воспитания детей. Как в молодых, так и в зрелых семьях ролевые ожидания женщин значительно превышают притязания мужчин в эмоционально-терапевтической сфере и сфере внешней привлекательности. Как молодые, так и зрелые мужчины полагают, что занятость женщины вне семьи должна быть меньше по сравнению с собственными стремлениями женщин.

Введение

Семья прямо или косвенно отражает все изменения, происходящие в обществе. В сложившихся условиях семья, как уникальный посредник между интересами личности и общества, оказалась в эпицентре общественных катаклизмов. В настоящее время представления о браке и семье, функции семьи, распределении семейных ролей претерпевают существенные изменения. Сложившиеся тенденции в экономике, нестабильность социальной системы и невысокий уровень жизни резко отразились на самочувствии семьи, ее воспитательном потенциале и стабильности, трансформировав традиционно сложившуюся ролевую структуру. Перемены, происходящие в жизни белорусов, обостряют проблемы семейных взаимоотношений.

Интерес исследователей в данном направлении не только в теории, но и на практике обусловлен проявлением кризисных тенденций в жизни современной семьи. На сегодняшний день стала очевидна трансформация семейных ценностей, приводящая к обострению социальных проблем: рост количества разводов, увеличение числа неполных семей, рост числа гражданских браков, рождение детей вне брака, возрастание социального сиротства при живых родителях. Поэтому сохранение и укрепление семьи занимает в настоящее время одно из первых мест среди социальных задач общества. Особенно важными являются исследования межличностного взаимодействия, ведущего к деструктивным отношениям в семье и конфликтам. Немаловажной причиной неуспешных семейных отношений являются ошибочность установок на брак, разные взгляды на семейные ценности, рассогласованность во взглядах на супружеские роли, соперничество между супругами, несовпадение ролевых ожиданий супругов.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью изучения особенностей супружеского взаимодействия, выявления ориентаций в семейных ценностях, в трансформации семейных ролей и наполнении их новым содержанием, выявлении отношения супругов к семье в целом. Возникает необходимость изучения современных семейных отношений, поиска закономерностей, на которые можно опереться как при оказании психологической помощи семье, так и при подготовке молодежи к будущей семейной жизни.

Проблематика изучения супружеских взаимоотношений нашла отражение во многих современных исследованиях: специфика полоролевой дифференциации как комплексного показателя межличностных отношений супругов (Ю.Е. Алешина, И.Ю. Борисов) [1], согласованность ролевых представлений супругов (О.Э. Бакланова) [2], согласованность семейных ценностей и ролевых установок супругов (С.А. Памфилова) [3], семейная идентичность супругов и их оценка степени удовлетворенности браком (А.Р. Вагапова, С.А. Перова) [4], система семейных ценностей супругов как фактор удовлетворенности браком (К.Г. Твердоступ) [5], психологический пол личности и его взаимосвязь с брачно-семейными установками на разных этапах семейных отношений (А.Ю. Маленова, К.В. Королева) [6] и др.

Наследие отечественных и зарубежных психологов в области изучения семьи велико и разнообразно. Однако проблемы трансформации супружеских отношений на протяжении жизни семьи, выявление специфики супружеских ролей мужчин и женщин, имеющих разный стаж семейной жизни, в русскоязычной психологии мало представлены. Исследование этих проблем носит фрагментарный характер, хотя отдельные результаты встречаются в работах, посвященных исследованию других феноменов.

Характеризуя современные семьи в целом, авторы отмечают тенденции перехода от авторитарной к демократической системе отношений, от традиционной к эгалитарной ролевой структуре, наличие ролевого конфликта и «двойной нагрузки» у современных женщин, стремящихся эффективно совмещать выполнение профессиональных и семейных (ведение хозяйства и заботу о детях) ролей, все более частое принятие женщиной роли кормильца семьи и увеличение участия мужа в ведении хозяйства и воспитании детей [7; 8].

Учитывая общее мнение большинства русскоязычных и зарубежных исследователей о неопределенности норм, регулирующих ролевые отношения в современных семьях, важным является вопрос об изучении изменений в ценностных ориентациях и ролевой структуре семьи на протяжении жизни. Представленное в современной литературе описание жизненного цикла семьи в основном включает в себя выделение задач, которые семья решает на определенном этапе, рассмотрение возникающих кризисов и возможных конфликтов. Однако имеющиеся периодизации не дают полного ответа на вопрос, как меняется система ролевых отношений на разных этапах жизни семьи.

Цель исследования – определить особенности ролевых ожиданий и притязаний у супругов, состоящих в браке до 5 и более 10 лет.

Методы исследования и описание выборки

Выборку исследования составили 80 человек – супруги в 40 официально зарегистрированных и совместно проживающих супружеских парах, распределенных в две группы по брачному стажу: 20 молодых пар со стажем супружеской жизни до 5 лет и 20 зрелых пар со стажем супружеской жизни более 10 лет. Исследование проводилось анонимно и на добровольной основе.

Молодые пары характеризовались следующими критериями. Возраст супругов составил от 24 до 36 лет у мужчин и от 21 до 30 лет у женщин. Стаж супружеской жизни составил от 1 года до 5 лет включительно. 6 супружеских пар не имели детей, 10 пар имели по одному ребенку, 4 пары имели по двое детей.

В выборке зрелых семейных пар возраст мужчин составил от 29 лет до 55 лет, у женщин – от 30 лет до 52 лет. Минимальный стаж супружеской жизни составил 10 лет, максимальный – 30 лет. 4 супружеские пары имели по одному ребенку, 12 семей – по два ребенка, 2 семьи – по трое детей, 2 семьи – по пятеро детей.

Для решения задач исследования использовалась методика «Ролевые ожидания и притязания супругов» А.Н. Волковой, которая позволяет определить:

1) представления супругов о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов каждого из супругов, хозяйственно-бытового обслуживания, моральной и эмоциональной поддержки, внешней привлекательности партнера; эти показатели, отражая основные функции семьи, составляют *шкалу семейных ценностей*;

2) представления супругов о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций, объединенных *шкалой ролевых ожиданий и притязаний*.

Согласно А.Н. Волковой, характер супружеских отношений во многом зависит от степени согласованности семейных ценностей мужа и жены, а также ролевых представлений о том, кто и в какой степени отвечает за реализацию поведения в определенной семейной сфере. Адекватность ролевого поведения супругов зависит от соответствия ролевых ожиданий (установка мужа и жены на активное выполнение партнером семейных обязанностей) ролевым притязаниям супругов (личная готовность каждого из партнеров выполнять семейные роли).

Анализ результатов исследования

Анализ полученных данных позволил выделить следующие особенности в иерархии семейных ценностей у мужчин, имеющих стаж супружеской жизни до 5 и более 10 лет.

Для молодых мужчин наибольшую значимость в семейных отношениях имеет такой показатель, как идентификация с супругой; он занимает первое место и имеет показатель 6,5 балла (рисунок 1). С возрастом этот показатель снижается до 5,4 балла ($U = 132,5$ при $p \leq 0,05$), что позволяет нам сделать вывод о том, что зрелые мужчины ориентируются на личную автономию в отношениях.

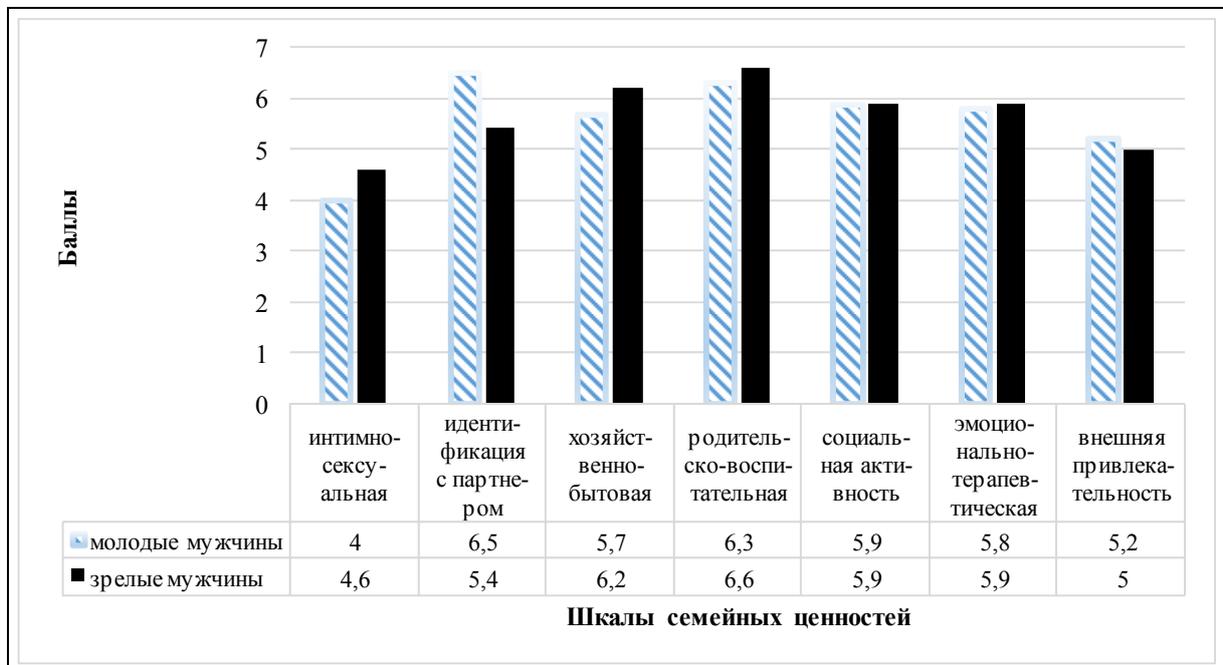


Рисунок 1. – Показатели значимости различных сфер семейных отношений у мужчин, средний балл

Ценность отцовства для мужчин с возрастом несколько увеличивается: у молодых мужчин коэффициент составил 6,3, у зрелых – 6,6 балла.

Значимость реализации в профессии, а также эмоционального комфорта в семейных отношениях с возрастом у мужчин остается неизменной.

В зрелом возрасте для мужчин становятся более значимыми хозяйственно-бытовая (у молодых 5,7 балла, у зрелых 6,2 балла) и интимно-сексуальная сферы (у молодых мужчин имеет показатель 4 балла, у зрелых – 4,6).

Значимость внешней привлекательности для мужчин с возрастом практически не снижается.

Далее представим анализ специфики иерархии семейных ценностей у молодых и зрелых женщин (рисунок 2).

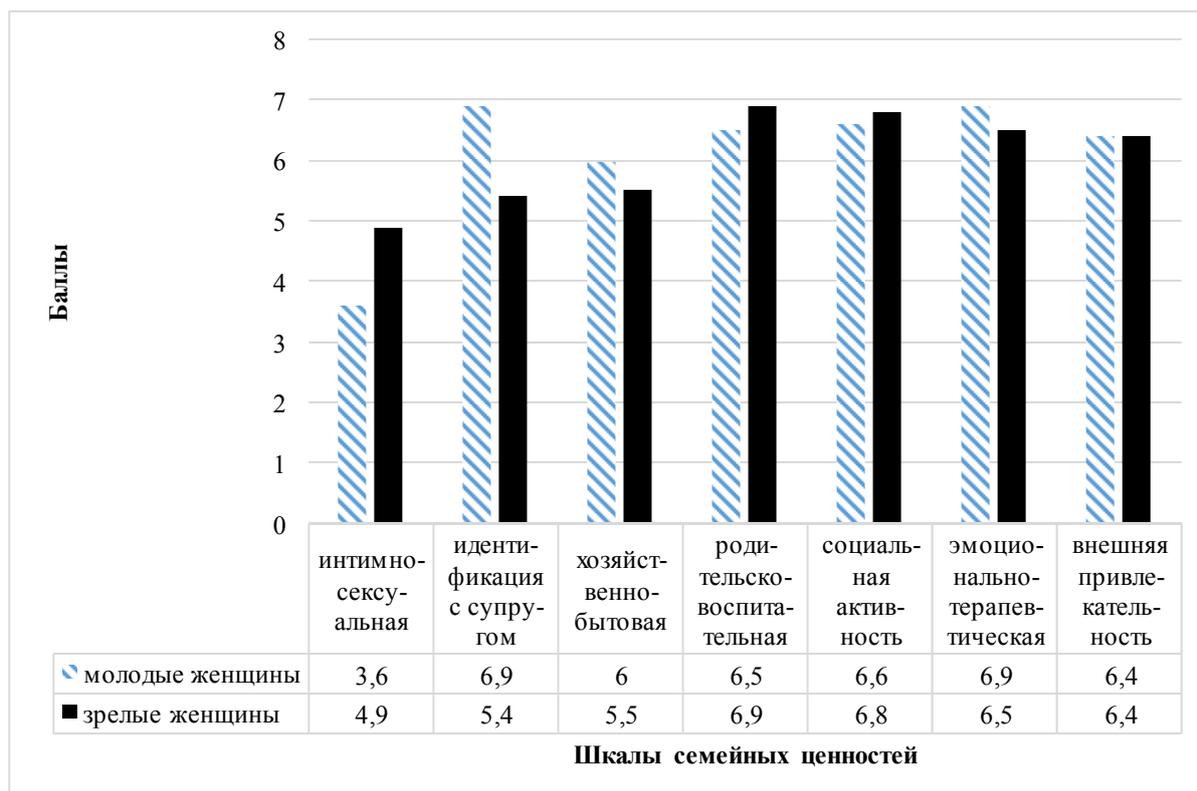


Рисунок 2. – Показатели значимости различных сфер семейных отношений у женщин, средний балл

В течение жизненного цикла семьи важность общности интересов и мнений с супругом для женщин снижается: у молодых женщин она составляет 6,9, у зрелых – 5,4 балла ($U = 125,5$ при $p \leq 0,05$). При этом интимно-сексуальные отношения в браке с возрастом для женщин становятся более значимыми, о чем свидетельствует рост показателя с 3,6 до 4,9 балла ($U = 130,5$ при $p \leq 0,05$).

Значение родительских обязанностей с возрастом для женщин становится наиболее высоким и достигает 6,9 балла.

Значимость хозяйственно-бытовой сферы, а также эмоциональной поддержки и принятия в браке в течение жизни семьи снижается незначительно. С возрастом у женщин практически не меняется отношение к материнству, внешней привлекательности, реализации в профессии или иной активности вне семьи.

Анализ притязаний молодых и зрелых мужчин в различных сферах семейной жизни позволил нам выделить следующие характерные черты (таблица 1). В течение жизненного цикла у мужчин происходят изменения относительно личной готовности

в области профессиональной деятельности и активности вне семьи. У молодых мужчин потребность в профессиональной деятельности занимает второй ранг, у зрелых мужчин первый ранг по значимости ($U = 135,5$ при $p \leq 0,05$).

Возможно, это обусловлено современными требованиями относительно социального статуса и увеличивающимися потребностями материального обеспечения членов семьи. Поэтому мужчины стремятся много времени уделять карьерному росту и заработку.

Таблица 1. – Показатели ролевых притязаний в различных сферах

Сфера	Молодые мужчины		Зрелые мужчины		Молодые женщины		Зрелые женщины	
	Средний балл	Ранг	Средний балл	Ранг	Средний балл	Ранг	Средний балл	Ранг
Хозяйственно-бытовая	5,6	3	5,7	3	6	5	5,3	5
Родительско-воспитательная	7,2	1	6,3	2	6,2	4	6,8	1
Социальная активность	6,7	2	7,5	1	6,6	1	6,6	3
Эмоционально-терапевтическая	4,8	4	4,6	4	6,5	2	6,7	2
Внешняя привлекательность	4,6	5	3,7	5	6,3	3	5,5	4

Стремление мужа обеспечивать эмоциональную заботу, внимание и поддержку супруге с возрастом практически не снижается (4,8 балла у молодых мужчин и 4,6 балла у зрелых) и имеет средние показатели.

Потребность мужчин в заботе о собственном внешнем облике с возрастом уменьшается с 4,6 до 3,7 баллов ($U = 132,5$ при $p \leq 0,05$), хотя, как отмечалось ранее, значимость внешней привлекательности и у молодых, и у зрелых мужчин находится примерно на одинаковом уровне.

Сравнительный анализ ролевых притязаний женщин показал, что для молодых женщин очень важна собственная профессиональная занятость, поскольку показатель в сфере социальной активности самый высокий – 6,6 балла. Это может говорить о выраженности у молодых женщин эгалитарных установок и о том, что они не ограничивают себя традиционным пониманием роли супруги как матери и хозяйки.

Из таблицы 1 видно, что хозяйственно-бытовая и родительско-воспитательная сферы занимают последние места. Вместе с тем молодые супруги стремятся оказывать эмоциональную поддержку и обеспечивать теплоту в отношениях (6,5 балла). Для них также важна собственная внешность (6,3 балла).

С возрастом роль матери для женщины становится самой важной. Второй по важности становится забота об эмоциональном комфорте членов семьи: женщине важно выслушать, пожалеть, помочь советом. Профессиональная активность занимает третье место, выше по шкале, чем роль хозяйки, что также может отражать тенденцию к эгалитарным установкам.

Анализ ролевых ожиданий у мужчин и женщин с разным стажем супружеской жизни также позволил выявить некоторые характерные особенности (таблица 2).

Высокий уровень ожиданий, в сравнении с другими сферами, как у молодых, так и зрелых мужчин связан с получением от жены эмоционального комфорта в отношениях, принятия, поддержки (у молодых мужчин 6,7 балла, у зрелых – 7,1 балла).

Таблица 2. – Показатели ролевых ожиданий в различных сферах

Сфера	Молодые мужчины		Зрелые мужчины		Молодые женщины		Зрелые женщины	
	Средний балл	Ранг	Средний балл	Ранг	Средний балл	Ранг	Средний балл	Ранг
Хозяйственно-бытовая	5,6	4	6,6	3	6	5	5,6	4
Родительско-воспитательная	6,6	2	6,9	2	6,8	2	7	2
Социальная активность	5,1	5	4,3	5	6,7	3	7	2
Эмоционально-терапевтическая	6,7	1	7,1	1	7,3	1	6,3	3
Внешняя привлекательность	5,9	3	6	4	6,5	4	7,2	1

Уровень ожиданий участия жен в воспитании детей у мужчин с возрастом увеличивается с 6,6 до 6,9 балла.

Для молодых мужчин третье место по рангу занимает желание иметь внешне привлекательную супругу (показатель равен 5,9 балла), для зрелых мужчин важны навыки супруги в роли хозяйки (6,6 балла). Хозяйственно-бытовые умения жен для молодых мужей занимают предпоследнее место по значимости.

Уровень ожиданий женщин в отношении мужей на разных этапах жизни семьи также имеет некоторые особенности (таблица 2). Ожидания молодых женщин в большей степени связаны с тем, что мужья будут оказывать заботу и эмоциональную поддержку (7,3 балла), заниматься воспитанием детей (6,8 балла) и реализовываться в профессиональной сфере (6,7 балла). Внешний вид мужей для них более важен (6,5 балла), чем умения по хозяйству (6 баллов).

У зрелых женщин в сравнении с молодыми возрастают ожидания того, что мужья будут заботиться о своем внешнем виде (7,2 балла) ($U = 126,5$ при $p \leq 0,05$). При этом менее значимой становится эмоциональная поддержка со стороны супруга ($U = 128$ при $p \leq 0,05$) и выполнение им роли хозяина. Значимой остается реализация мужчины в профессии, а также в роли отца (7 баллов).

Сопоставление ролевых ожиданий и притязаний супругов позволило нам определить показатель *ролевой адекватности* (таблица 3). Ролевая адекватность мужа определялась как разность оценок ролевых ожиданий жены и ролевых притязаний мужа. Показатель ролевой адекватности жены – это, соответственно, разность ролевых притязаний жены и ролевых ожиданий мужа. Чем меньше разность (значение по модулю), тем выше ролевая адекватность супругов. Оценка данного показателя также является значимой при характеристике супружеских отношений, так как рассогласования ожиданий и притязаний брачных партнеров является конфликтогенным фактором, дестабилизирующим межличностные отношения в семье.

В молодых семьях наиболее высокие расхождения между ожиданиями жены и притязаниями мужа существуют в эмоционально-терапевтической сфере и сфере внешней привлекательности. Данные расхождения связаны с тем, что отношение мужа к собственной привлекательности, стремлению модно и красиво одеваться, обеспечивать психологическую поддержку и эмоциональный комфорт ниже, чем ожидает жена (разность составляет 1,9 и 2,5 балла соответственно). Расхождения в 0,4 балла в хозяйственно-бытовой и в родительской сферах могут объясняться тем, что молодые супруги

находятся на стадии ролевой адаптации на данном этапе супружеской жизни и осваивают новые для себя функции.

Таблица 3. – Показатели ролевой адекватности в различных сферах

Сфера	Молодые мужчины	Молодые женщины	Зрелые мужчины	Зрелые женщины
Хозяйственно-бытовая	0,4	-0,4	-0,1	1,3
Родительско-воспитательная	-0,4	0,4	0,7	0,1
Социальная активность	0	-1,5	-0,5	-2,3
Эмоционально-терапевтическая	2,5	0,2	1,7	0,4
Внешняя привлекательность	1,9	-0,4	3,5	0,5

Анализ показателей ролевой адекватности молодых жен показал следующее. Готовность женщин выполнять материнские обязанности, вести домашнее хозяйство, следить за своим внешним видом в целом согласуются с установками мужа иметь привлекательную, модно одетую жену, хозяйку и мать.

Наименьшая ролевая адекватность женщин из молодых семей наблюдается в установках на профессиональные интересы: показатель разности между ожиданиями мужчин и притязаниями женщин равен -1,5 балла. Это говорит о том, что женщины стремятся реализоваться в профессиональной сфере или иной деятельности вне семьи. При этом муж считает, что профессиональная занятость жены желательна лишь в небольшой степени.

Из данных, представленных в таблице 3, также видно, что в зрелых семьях ролевые ожидания женщин значительно превышают притязания мужчин в эмоционально-терапевтической сфере и сфере внешней привлекательности: показатели разности составляют 1,7 и 3,5 балла. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что женщины ожидают видеть рядом с собой более заботливого, внимательного супруга, уделяющего внимание своему внешнему виду. Также женщины ожидают несколько большего, чем то, на что притязают мужчины в отношении выполнения отцовских функций. Интересен тот факт, что в молодых семьях, наоборот, мотивационная готовность мужчин к выполнению родительских функций выше, чем ожидают от них женщины.

Наиболее низкая ролевая адекватность зрелых женщин наблюдается в сфере социальной активности. Мужчины в зрелых семьях полагают, что профессиональная занятость жены возможна лишь в незначительной степени и женщина должна предпочесть семью карьере. Однако притязания жен на реализацию вне семьи значительно выше ожиданий мужей (разность составляет 2,3 балла). Кроме того, установка зрелых женщин на реализацию роли хозяйки и выполнению эмоционально-терапевтической функции в семье ниже, чем ожидают от них мужчины (разность составляет соответственно 1,3 и 0,4 балла). Подобные рассогласования могут создавать почву для конфликтов: жена ориентируется на реализацию собственных профессиональных интересов, в то время как муж сохраняет традиционные представления о роли женщины в семейном взаимодействии, ожидая при этом большей готовности жен вести домашнее хозяйство и быть хранительницей домашнего очага.

Показатели готовности зрелых женщин следить за своим внешним видом также несколько ниже (на 0,5 балла), чем ожидания мужа иметь привлекательную и модную супругу.

Наибольший уровень ролевой адекватности зрелых женщин отмечается в сфере родительских обязанностей: здесь показатели ожиданий у мужчин почти равны притязаниям женщин.

Заключение

Проведенный анализ данных эмпирического исследования позволил нам сделать следующие выводы относительно значимости разных сфер семейной жизни и ролевых ожиданий и притязаний у супругов из молодых и зрелых семей.

У зрелых мужчин, в сравнении с молодыми, снижается значимость идентификации с супругой и повышается значимость интимно-сексуальной и хозяйственно-бытовой сфер. Для молодых женщин наиболее значимой сферой супружеской жизни является идентификация с партнером и ценность эмоционально-гармоничных отношений, для зрелых женщин – материнство. У зрелых женщин в сравнении с молодыми также снижается значимость идентификации с партнером и повышается значимость интимно-сексуальной сферы.

Наиболее высокие показатели ролевых притязания у молодых мужчин связаны с выполнением родительско-воспитательной функции, у зрелых – со сферой социальной активности. Зрелые мужчины в сравнении с молодыми в отношении женщин ожидают меньшей социальной активности и большего участия в хозяйственно-бытовой сфере.

У зрелых женщин в сравнении с молодыми снижаются притязания к мужчинам в исполнении ими эмоционально-терапевтической функции и повышается значение внешней привлекательности мужчин. Практически на одинаково высоком уровне у молодых и зрелых женщин остаются ожидания относительно партнера в социальной сфере и сфере воспитания детей.

В молодых и зрелых семьях ролевые ожидания женщин выше, чем притязания мужчин относительно их внешней привлекательности и выполнения ими эмоционально-терапевтической функции. Ролевые притязания женщин превышают ожидания мужчин как в зрелых, так и в молодых семьях относительно проявления женщинами социальной активности. Кроме того, в зрелых семьях в сравнении с молодыми мужчины ожидают от женщины большей включенности в выполнение хозяйственно-бытовых функций в сравнении с готовностью к этому самих женщин.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют нам увидеть некоторые тенденции в трансформации семейных ценностей и ролевых притязаний и ожиданий супругов с течением жизни семьи. Снижается значимость идентификации с партнером, стремления к общности интересов, потребностей, целей, и, соответственно возрастает стремление супругов к личной автономии в отношениях. Также с течением жизни семьи женщины все меньше ожидают от мужчин эмоциональной поддержки. При этом с возрастом для супругов увеличивается значение интимно-сексуальной сферы, а для женщин и внешней привлекательности партнера. Женщины как в молодых, так и в зрелых семьях с одинаковой готовностью выполняют как профессиональные функции, так и роль жены и матери. Этот факт соответствует отмеченной в литературе тенденции «двойной ролевой нагрузки» современных женщин. При этом у мужчин с возрастом усиливается ожидание от женщины традиционной феминной модели ролевого поведения. Детальное изучение причин установленных различий между молодыми и зрелыми семьями является задачей дальнейших исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешина, Ю. Е. Полоролевая дифференциация как комплексный показатель межличностных отношений супругов / Ю. Е. Алешина, И. Ю. Борисов // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. – 1989. – № 2. – С. 44–53.
2. Бакланова, О. Э. Согласованность ролевых представлений супругов / О. Э. Бакланова // Вопр. психологии. – 2012. – № 1. – С. 63–74.
3. Памфилова, С. А. Согласованность семейных ценностей и ролевых установок супругов (гендерный аспект) / С. А. Памфилова // Изв. ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1311–1315.
4. Вагапова, А. Р. Семейная идентичность супругов и их оценка степени удовлетворенности браком / А. Р. Вагапова, С. А. Перова // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Академия образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4, вып. 1 (13). – С. 72–76.
5. Твердоступ, К. Г. Система семейных ценностей супругов как фактор удовлетворенности браком / К. Г. Твердоступ // Наука и современность. – 2014. – № 33. – С. 116–121.
6. Маленова, А. Ю. Психологический пол личности и его взаимосвязь с брачно-семейными установками на разных этапах семейных отношений / А. Ю. Маленова, К. В. Королева // Вестн. Омск. ун-та. Сер. «Психология». – 2015. – № 1. – С. 67–78.
7. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и семейного консультирования : учеб. пособие / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2005. – 320 с.
8. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология : учеб. пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – М. : Акад. проект, 2006. – 768 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 14.02.2017

Shmatkova I.V., Scherbakova I.M. Features of Role Expectations and Claims of Spouses in Young and Mature Families

The article presents the results of the study of role expectations and claims of spouses from young and mature families. The sample of the study was made up of two groups of married couples: those who are married up to five and more than ten years. It is established that the highest rates of role claims in young men are associated with the performance of parental functions. At mature – with sphere of social activity. In mature women, in comparison with the young, the claims to men regarding the performance of their emotional-therapeutic function decrease and the importance of the male's attractiveness increases. Almost at the same high level, young and mature women have expectations about a partner in the social sphere and the sphere of raising children. In both young and mature families, women's role expectations significantly exceed the pretensions of men in the emotional-therapeutic sphere and the sphere of external attractiveness. Both young and mature men believe that the employment of women outside the family should be less than women's own aspirations.

УДК 159.9:[316.6:004.738.5]-053.6

О.С. Черкасенко

*аспірант каф. соціальної і сімейної психології Інституту психології
Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка
e-mail: Olga.25041989@yandex.ru*

КИБЕРБУЛЛИНГ КАК КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЫ

Повсеместная вовлеченность подростков в социальные сети при отсутствии у них соответствующих навыков этики общения актуализируют проблему кибербуллинга. Проводится теоретический анализ различных подходов к пониманию кибербуллинга и его компонентов. Дано авторское определение этого феномена. Обсуждаются результаты эмпирического исследования распространенности кибербуллинга и личностных особенностей подростков-участников. Полученные данные могут быть полезны при разработке превентивной программы, направленной на предупреждение феномена кибербуллинга.

Введение

Современный подросток, родившийся на рубеже XXI в., получил у ученых обозначение «поколение Z». Зачастую термин «поколение Z» рассматривается в качестве синонима термина «цифровой человек». Стремительное развитие информационных технологий привело к тому, что компьютер стал играть особую роль в жизни современных подростков. Ученые отмечают, что современный подросток имеет больший опыт свободного ориентирования в интернет-пространстве, чем предыдущее поколение. С одной стороны, пребывание в Сети позволяет повысить творческий потенциал пользователя; с другой стороны, Интернет заменяет подростку реальный мир, деформирует межличностное взаимодействие и общение. Так, если для подростков XX в. общение посредством интернет-пространства является надстройкой над уже приобретенными навыками общения в реальности, то подростки XXI в. усваивают и реальное, и виртуальное общение практически одновременно.

Территориальная удаленность, несимультанность контакта, потеря значения невербальных средств общения, искаженная возможность передачи эмоционального состояния партнера по общению, анонимность, снижающая уровень ответственности, отсутствие коммуникативных преград способствуют трансформации процесса коммуникации среди современных подростков и создают возможность проявления деструктивного и агрессивного поведения в интернет-пространстве. Особенно ярко данная тенденция проявляется в социальных сетях. Кибербуллинг является одним из феноменов деструктивного и агрессивного поведения в интернет-пространстве.

Сущность и специфика феномена кибербуллинга

Термин кибербуллинг был введен в научный оборот канадским педагогом Биллом Белси, определяющим его как использование информационных и коммуникационных технологий для поддержки намеренного, неоднократного и враждебного поведения лица или группы, направленного на оскорбление других людей [1, с. 176].

В настоящее время отсутствует единый подход к определению феномена кибербуллинга, что обусловлено такими факторами, как многоаспектность данного явления

Научный руководитель – Л.А. Пергаменик, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и семейной психологии Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

и разнообразие «площадок», на которых может происходить онлайн-травля. Кроме того, что изучение кибербуллинга – совершенно новая область в психологии с неустоявшейся терминологической системой.

Анализ зарубежных научных источников позволяет утверждать, что большинство исследователей под кибербуллингом понимают агрессивное, умышленное действие, осуществляемое одним человеком или группой людей с использованием информационных коммуникационных технологий в отношении того, кто не может легко защитить себя [2, с. 378].

Таким образом, исходя из представленных выше дефиниций кибербуллинга, мы можем сделать вывод о том, что ключевыми компонентами при определении данного психологического явления выступали следующие: «время воздействия», «важность умения постоять за себя» и «способы нанесения психологического вреда». Однако, исходя из последнего компонента, кибербуллинг можно рассматривать в широком и узком смысле. В широком смысле под кибербуллингом понимают включение любого опыта с любым типом преследования, которое может происходить в интернет-пространстве. В узком смысле при определении кибербуллинга акцент делается только на конкретные виды вреда, такие как унижение или угроза физической расправы, без привлечения других форм, например, оскорбления и ненормативной лексики.

Компонент «время воздействия» является основным при определении кибербуллинга [3, с. 146], поскольку некоторые исследователи рассматривают кибербуллинг как любое однократное действие. Таким образом, игнорируется повторяющийся аспект, который является существенным для определения изучаемого феномена. Так, жертва может участвовать только в одном акте кибербуллинга, однако может многократно просматривать в онлайн-режиме психотравмирующий материал. Данный факт свидетельствует о необходимости учета повторных актов издевательства. Однако, рассмотрев и проанализировав все известные и описанные в научной литературе дефиниции и формы кибербуллинга, мы задаем вопрос: будет ли ребенок, подвергшийся один раз хэппи-слэппинг (видеосъемка драки и выкладывание видеоролика в интернет-пространство), испытывать то же эмоциональное состояние, что и ребенок подвергшийся другим формам кибербуллинга десятки раз? Идентичны ли будут эмоции и переживания при разных формах: секстинге (например, размещение фотографии в полуобнаженном виде), харассменте (повторяющиеся оскорбительные сообщения) несколько раз [4, с. 47].

Компонент «умение постоять за себя» также является весьма важным при определении кибербуллинга, поскольку при любом подобном акте наблюдается дисбаланс сил между агрессором и жертвой, что в итоге приводит к возникновению последствий, изменяющих состояние психологического здоровья жертвы [5, с. 126].

Таким образом, логика рассуждений приводит нас к следующему выводу: в дефиниции кибербуллинга необходимы уточнения, а также учет такого компонента как «тяжесть последствий». В связи с этим мы предлагаем следующую дефиницию кибербуллинга. Кибербуллинг – это агрессивное поведение, включающее в себя использование ненормативной лексики, угрозы, запугивание, любые виды как психологического, так и сексуального насилия, осуществляемые отдельными лицами или группами, направленные против жертвы. При этом используются информационно-коммуникационные технологии, приводящие к возникновению дистресса у жертвы.

Анализ работ Ф. Стикка, М.Л. Ибарры и К. Д. Митчелл позволяет выделить две специфические особенности кибербуллинга. Одной из главных является анонимность совершения преступления, которое может быть выполнено перед большой аудиторией и в то же время позволяет агрессору оставаться неизвестным [6, с. 741; 7, с. 4]. По мнению Д. Снейкенборга, анонимность является важнейшим элементом запугивания, который может иметь пагубные последствия для потерпевшего и поощрять чувство тормо-

жения для агрессора, так как существует вероятность того, что агрессор уйдет от наказания. С указанными мнениями согласуется позиция К.Л. Мейсон: интернет-пространство создает иллюзию анонимности и увеличивает дистанцию между агрессором и жертвой [1, с. 179].

Таким образом, пространственная удаленность от жертвы облегчает проявление жестокости. Поскольку проявление агрессии на расстоянии не позволяет увидеть мимику, реакцию и поведение жертвы, то и не вызывает чувства сопереживания у агрессора. Жертва также не может видеть преследователя, представлять выражения его лица, интерпретировать его интонации, что затрудняет для нее считывание смысла, вложенного в послание преследователя. В процессе осуществления кибербуллинга жертва начинает фантазировать о силе агрессора, и как следствие, понимает, что беспомощна и уязвима. Такая ситуация неопределенности усиливает тревогу.

К еще одной специфической особенности кибербуллинга относят большое пространство для совершения кибербуллинга. Согласно Д.В. Григгу, Ф. Стикку и С. Перрен, для кибербуллинга нет пределов, границ или даже нехватки времени, так что пользователь может стать жертвой в любое время и в любом месте [3, с. 145; 6, с. 744].

Таким образом, ученые делают акцент на универсальности кибербуллинга, поскольку он может осуществляться круглосуточно, лишен территориальности и привязан лишь к информационно-коммуникационным технологиям. В связи со всем вышеизложенным видится актуальным изучение данного явления в подростковой среде.

Участники кибербуллинга

Во всех актах кибербуллинга имеют большое значение ролевые позиции участников агрессивной коммуникации. Во многих научных зарубежных исследованиях превалирует рассмотрение двух ролей в кибербуллинге: агрессор и жертва. Стоит отметить, что Ю. Барлиньска предполагает рассматривать роль наблюдателя [8, с. 117]. Таким образом, можно отметить тот факт, что все три роли: агрессор, жертва, наблюдатель – очень редко становятся предметом системного рассмотрения.

Н.Ю. Федунина выделяет два основных направления в исследовании виктимизации: выявление факторов риска и описание влияния кибербуллинга на жертву [8, с. 117]. К основным факторам риска она относит социально-демографические, психологические, семейные и школьные. А.С. Зинцова предполагает, что подросток, ставший жертвой кибербуллинга, сталкивается с большим количеством последствий психологического, педагогического, физиологического (медицинского) и социального характера [9]. К последствиям кибербуллинга психологического характера относят следующие: снижение самооценки подростка, потеря уверенности в себе [10, с. 342; 11, с. 687]; нарушение психического развития, психические расстройства, психоэмоциональная нестабильность, постоянное чувство тревоги, страх, развитие паранойи, мысли о суициде [12, с. 9]. В педагогическом плане кибербуллинг влияет на следующие компоненты развития подростка: снижение успеваемости, нежелание посещать школу, прогулы, низкая учебная активность [13, с. 380]. К физиологическим (медицинским) последствиям относят депрессии, стрессы, частые жалобы на головные боли [14, с. 448], боли в области сердца, тошноту, быструю утомляемость, бессонницу, ухудшение памяти и внимания, дефекты речи и нервные тики, плохой аппетит. Сигналами социальной подавленности подростков могут выступать: скрытность, нежелание идти на контакт с родителями и друзьями, потеря коммуникативных навыков, дезадаптация, дезинтеграция, девиантное поведение [9]. В ситуации кибербуллинга нет возможности сохранить хорошие взаимоотношения с каким-либо кругом общения. Ребенок становится неуспешным, обрываются все связи со сверстниками [15, с. 38].

Таким образом, авторы делают акцент на том, что последствия кибербуллинга влияют на все уровни функционирования и жизнедеятельности подростка. Кибербуллинг может привести к непоправимым последствиям – суициду.

Р.М. Ковальски, С.П. Лимбер, П.У. Агатстон и многие другие ученые считают, что жертвами кибербуллинга, как правило, становятся те же дети, которых преследуют вживую: по разным причинам более уязвимые и менее уверенные в себе, часто имеющие какие-то отличия во внешнем виде, происхождении, поведении, состоянии здоровья по сравнению со сверстниками [16, с. 70; 17, с. 221; 18, с. 19].

Изучая роль агрессора в кибербуллинге, стоит рассмотреть выделенные П. Афтаб четыре категории подростков, выступающих в роли агрессора в акте кибербуллинга. В основу своей классификации она положила два параметра: мотивацию к кибербуллингу и стиль его осуществления. Таким образом, были выделены следующие категории подростков: «ангел мести» ощущает себя правым, часто мстит за то, что сам оказался жертвой буллинга в школе; «жаждущий власти» похож на традиционного преследователя со школьного двора, хочет контроля, власти и авторитета, однако может быть меньше и слабее сверстников либо может вымещать свою злость и беспомощность, оказавшись в состоянии уязвимости, например, при разводе или болезни родителей; «противная девчонка» может быть как девочкой, так и мальчиком. Занимается кибербуллингом ради развлечения, связанного с испугом и унижением других. «Неумышленные преследователи» включаются в кибербуллинг по инерции вслед за полученными негативными сообщениями о ком-то, часто в результате косвенной травли, в которую их вовлекают как свидетелей и соучастников [1, с. 184].

Роль наблюдателя является весьма специфической. Наблюдатели составляют самую большую ролевую группу. Данная ролевая позиция выступает незримым двигателем в акте кибербуллинга [8, с. 122], так как обычно сами наблюдатели не воспринимают себя как участников происходящего. Согласно Н.Ю. Федуниной, наблюдатель может реагировать тремя основными способами: оставаться вне конфликта, поддерживать агрессора или защитить жертву. В ситуации поддержки преследователя он становится более агрессивным. Когда наблюдатель принимает сторону жертвы, статус и действия агрессора ставятся под сомнения и преследователь прекращает акт кибербуллинга [8, с. 122; 11, с. 687]. Как отметил Прайс, на поведение наблюдателя влияют индивидуальные особенности личности, в частности, уровень морального развития. Феномен квазиприсутствия, свойственный виртуальной среде, способствует повышению уровня морального отстранения. Помимо индивидуальных факторов, особую роль в поведении наблюдателя играют контекстные факторы, среди которых степень тяжести инцидента и другие свидетели [8, с. 122].

Таким образом, при изучении феномена кибербуллинга мы остановимся на триадической ролевой модели участников кибербуллинга, что позволит рассмотреть данное явление под другим ракурсом. Систематизация имеющихся данных показывает, что исследователи, занимающиеся изучением данного явления, пока не могут дать полной и четкой картины всего происходящего. В связи с этим представляется актуальным изучение феномена кибербуллинга для точного разъяснения характера, степени такого поведения, а также его причин и последствий.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследовательская работа проводилась на базе средней общеобразовательной школы г. Минска и осуществлялась в три этапа. На первом этапе с целью выявления распространенности феномена кибербуллинга респондентам предлагалась специально разработанная анкета, направленная на выявление учащихся, имевших опыт кибербуллинга, а также на выявление форм киберагрессии и ролевой позиции участников триа-

ды жертва – преследователь – наблюдатель. На втором этапе использовался такой психологический инструментарий: опросник межличностных отношений В. Шутца (адаптация А.А. Рукавишниковой), личностный опросник Мини-мульти (ММРІ), социометрия, карта наблюдения Стотта (для учителя). На третьем этапе проводились фокус-группы.

Общий объем выборки составил 66 испытуемых учащихся в возрасте 11–15 лет. Из них 22 ученика (33%) и 44 ученицы (67%). Согласно проведенному исследованию, все 66 учащихся были активными пользователями в социальных сетях. Гендерный аспект не учитывался в связи с немногочисленным количеством выборки.

В итоге проведения исследования было выявлено следующее.

1. Из всех опрошенных подростков 65% сталкивались с феноменом кибербуллинга. Из них в роли жертвы выступили 15%, в роли агрессора – 5%, в роли наблюдателя – 8%; сразу во всех трех ролевых позициях (жертва – агрессор – наблюдатель) успели побывать 11% учащихся, в сочетании ролей жертва – агрессор – 11%, жертва – наблюдатель – 8% и в роли агрессор – наблюдатель – 9% учащихся. 34% учеников не имели опыта кибербуллинга.

2. Наиболее часто подростки подвергаются следующим типам кибербуллинга: распространение клеветы и одной из разновидностей данной формы – «онлайн слэмбуки», где подростки публикуют неприятные и агрессивные комментарии. Этот тип кибербуллинга практически в равной степени распространен среди учеников и учениц. Затем следует остракизм – исключение из сообществ. Третьей формой кибербуллинга по популярности среди подростков является выдача себя за другого. Преследователь, используя чужой пароль, с аккаунтов жертвы и как бы от ее лица рассылает негативную, жестокую или неадекватную информацию ее знакомым.

3. Социометрический тест выявил, что группу лидеров «социометрическая звезда» составляет 3% от общего количества учащихся, группу «принятые» – 42%, «непринятые» – 41% и группу «изолированные» – 14%. Все учащиеся, входящие в группу «изолированные», и большая часть входящих в группу «непринятые» сталкивались с опытом кибербуллинга, причем в таких ролевых позициях, как агрессор – жертва и агрессор – наблюдатель.

4. По результатам опросника межличностных отношений В. Шутца наблюдается тенденция высоких показателей по такой шкале, как «включение», у учащихся, входящих в статусную группу «изолированные». Данный показатель свидетельствует о потребности индивида в общении с другими людьми. Однако испытуемые необходимого общения не получают в учебном коллективе, что ведет к возникновению фрустрации. Данный факт дает нам возможность сделать вывод о том, что, благодаря кибербуллингу, такие учащиеся получают то внимание и коммуникацию, которой им не хватает.

5. Рассылку негативных сообщений (15% учащихся) объясняли тем, что «это забавно, ради шутки», или тем, что отправляли такого рода сообщения из-за личной неприязни (для 7% учащихся такое общение входит в норму и они не считают его проблемой).

6. В итоге корреляционного анализа установлена взаимосвязь опыта кибербуллинга с такими шкалами, как психопатия и гипотания. Таким образом, учащиеся, склонные к кибербуллингу, имеют такие особенности личности, как агрессивность, конфликтность, пренебрежение социальными нормами и ценностями, активность, деятельность и коммуникативность.

Результаты исследования убедительно показывают, что кибербуллинг является масштабной проблемой, а именно, каждый второй ребенок сталкивается с агрессивной коммуникацией в социальных сетях и ее негативными последствиями. Однако несмотря на то что коммуникация в социальных сетях с каждым годом набирает все большую популярность среди подростков.

Подростки, участвующие в кибербуллинге, как показало исследование, могут быть в разных ролевых позициях, переходя из роли, например, агрессора в роль жертвы или наблюдателя и наоборот. Основной особенностью агрессора является стремление к власти и самоутверждению за счет других. Жертвами являются подростки, не способные постоять за себя или обладающие какими-то особенностями. Полученные данные подтверждают тот факт, что жертвы кибербуллинга преследуются «вживую» в школе по разным причинам. К еще одной немаловажной группе относятся наблюдатели. Все «зрители» кибербуллинга, даже если не вмешиваются и не реагируют на акт киберагрессии, испытывают большое психологическое давление в связи с тем, что сами боятся стать жертвами. Полученные данные позволяют говорить об изменении характера общения у подростков XXI в.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование доказывает факт распространенности кибербуллинга как формы проявления агрессии среди современных подростков. Кибербуллинг имеет различные степени выраженности: от минимальной (игриво-шуточных проявлений) до максимальной (виртуального психологического террора).

Перспективным является дальнейшее изучение данного феномена путем рассмотрения индивидуальных особенностей личности, в частности, уровня ее морального развития, поскольку феномен квазиприсутствия, свойственный виртуальной среде, способствует повышению уровня морального отстранения.

Полученные данные позволяют наметить структуру превентивной программы, направленной на предотвращение феномена кибербуллинга, включающей в себя повышение осознанности подростков в понимании уважительных отношений между пользователями социальных сетей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочавер, А. А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. – 2014. – № 3. – С. 177–191.
2. Cyberbulluig: It's nature and impact in secondary school pupils / P. K. Smith [et al.] // J. Child Psychol. Psychiatry. – 2008. – № 49. – P. 376–385.
3. Grigg, D. W. Cyber-agression: definition and concept of cyberbullying / D. W. Grigg // Aust. J. Guid. Couns. – 2010. – № 2. – P. 143–156.
4. Белковец, О. С. Феномен кибербуллинга среди подростков в социальных сетях / О. С. Белковец // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2016. – № 2. – С. 46–49.
5. Зинцова, А. С. Социальная профилактика кибербуллинга / А. С. Зинцова // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 3. – С. 122–128.
6. Sticca, F. Is cyberbullying worse than traditional bullying? / F. Sticca, S. Perren // J. Youth Adolesc. – 2013. – № 42. – P. 739–750.
7. Ybarra, O. On-line social interactions and executive functions / O. Ybarra, P. Win-kielman // Frontiers in Human Neuroscience. – 2012. – № 6. – P. 1–6.
8. Федунина, Н. Ю. Представление о триаде «Преследователь – жертва – наблюдатель» в кибербуллинге в англоязычной литературе / Н. Ю. Федунина // Психол. исследования. – 2015. – № 41. – С. 115–123.
9. Зинцова, А. С. Влияние кибербуллинга на личность подростка [Электронный ресурс] / А. С. Зинцова // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте и образовании. – Режим доступа: [https://www. Sworld.com.ualindex.php/ru/conferen](https://www.Sworld.com.ualindex.php/ru/conferen)

ce/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/june-2013. – Дата доступа: 15.04.2014.

10. Bauman, S. Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students / S. Bauman, R. B. Toomey, J. L. Walker // J. Adolesc. – 2013. – № 36. – P. 341–350.

11. Bonanno, R. A. Cyberbullying and internalizing difficulties: above and beyond the impact of traditional forms of bullying / R. A. Bonanno, S. Hymel // J. Youth Adolesc. – 2013. – № 42. – P. 685–697.

12. Патчин, Дж. В. Результаты исследования кибербуллинга. Кибербуллинг и суицид / Дж. Патчин, С. Хидуя // Диалог. – 2015. – № 9. – С. 8–11.

13. Mishna, F. On going and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying / F. Mishna, M. Saini, S. Solomon // Child Youth Serv. Rev. – 2009. – № 31. – P. 1222–1228.

14. Gamez-Guadix, M. Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use and problematic internet use among adolescents / M. Gamez-Guadix [et al.] // J. Adolesc. Health. – 2013. – № 53. – P. 446–452.

15. Баранов, А. А. Психологический анализ причин подросткового кибербуллинга / А. А. Баранов, С. В. Рожина // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». – 2015. – Т. 25, вып. 1. – С. 37–39.

16. Патчин, Дж. В. Кибербуллинг среди подростков: результаты эмпирического исследования / Дж. Патчин, С. Хидуя ; пер. О. С. Белковец // Диалог. – 2016. – № 4. – С. 70–72.

17. Dehue, F. Cyberbullying: youngsters experiences and parental perception / F. Dehue, C. Bolman, T. Vollink // J. Cyber Psychology and Behavior. – 2008. – № 11. – P. 217–223.

18. Kwan, G. C. E. Facebook bullying: an extension of battles in school / G. C. E. Kwan, M. M. Skoric // Comput. Hum. Behav. – 2013. – № 29. – P. 16–25.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 07.04.2017

Cherkasenko O.S. Cyberbullying as a Cultural Phenomenon in the Teenage World

The widespread involvement of adolescents in social networks in the absence of relevant communication ethics skills actualizes the problem of cyberbullying. The article presents a theoretical analysis of various approaches to understanding cyberbullying and its components. The author's definition of this phenomenon is substantiated. The results of an empirical study of the prevalence of cyberbullying and the personality characteristics of adolescent participants are discussed. The obtained data can be useful in developing a preventive program aimed at preventing the phenomenon of cyberbullying.

УДК 159.9 + 316.77 + 316.37

В.Ю. Москалюк¹, О.Л. Герцик²¹канд. психол. наук, зав. каф. психологии развития

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

²магистр психологии, психолог Территориального центра

социального обслуживания населения Ленинского района г. Бреста

e-mail: Victoria_1974@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ, ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ С ЛИЦАМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Обсуждаются вопросы практической деятельности специалистов по социальной работе, взаимодействующих с лицами пожилого возраста, в частности, коммуникативная компетентность специалистов данной сферы и требования к ней применительно к указанной категории клиентов. Представлены результаты эмпирического исследования коммуникативной компетентности по ряду характеристик среди сотрудников территориального центра социального обслуживания населения, работающих с лицами пожилого возраста. Изучались следующие характеристики: коммуникативные склонности, коммуникативная толерантность, стиль профессионально-деятельностного общения, коммуникативные умения. Установлено, что среди сотрудников, взаимодействующих с клиентами пожилого возраста, преобладают лица, показатели которых соответствуют требованиям к коммуникативной компетентности специалистов, работающих с данной категорией граждан.

Введение

Практика работы учреждений социальной сферы показывает, что квалификация специалиста определяет не только успешность его профессиональной деятельности, но и специфику работы с клиентами в целом, что отражается на функционировании всего учреждения. Компетентные, но неквалифицированные сотрудники, становясь опытнее, часто оказываются «перед лицом серьезных требований» к их компетентности, что вынуждает их проходить обучение или переобучение. В этой связи появление в белорусском обществе относительно новой профессии специалиста по социальной работе и ее законодательное оформление обусловлено потребностью в специалистах, оказывающих квалифицированную помощь и поддержку различным категориям граждан, и, в первую очередь, особенно в них нуждающимся (социально уязвимым).

Требования к специалистам по социальной работе определяются социальной направленностью их деятельности: деятельность осуществляется в сфере «человек – человек». В частности, по мнению М.В. Фирсова и Е.Г. Студеновой, специалист в области социальных отношений должен знать особенности той или иной социальной группы, уметь свободно держать себя на людях и управлять своими психическими состояниями, иметь навыки профессионального общения с разными категориями клиентов, развитое мышление и воображение, высокую общую культуру, уметь прогнозировать предполагаемые обстоятельства и действовать в них [1]. При этом не следует забывать, что «помогающая» направленность деятельности специалиста по социальной работе предполагает овладение дополнительными навыками осуществления профессионального взаимодействия с учетом того, что все клиенты такого специалиста – это лица, с которыми он должен устанавливать отношения, свободные от предрассудков и предубеждений, в том числе в отношении возраста, социального статуса, мировоззрения и жизненного опыта.

В мировой практике накоплен богатый опыт работы в направлении социально-психологической поддержки лиц пожилого возраста. Однако, полагает Ю.Н. Емельянов, проблема подготовки специалистов в области социальной работы с такими лицами

является особенно актуальной [2] и потому, что проблема подготовки специалиста по социальной работе к деятельности по социальной защите и поддержке лиц пожилого возраста не является предметом специального исследования [3]. Представляется очевидным, что лица пожилого возраста нуждаются в особом отношении не только в связи с их социальной уязвимостью. Каждый возраст характеризуется своими особенностями, учитываемыми при взаимодействии, что, как минимум, предполагает дифференцированное отношение к лицам пожилого возраста со стороны специалистов, прошедших соответствующую профессиональную подготовку.

Пожилой человек, отмечает Г.М. Андреева, в силу возрастных психофизиологических изменений или социальных трансформаций, вызванных выходом на пенсию, утратой привычного социального статуса, материально-экономическими ограничениями, часто оказывается в ситуации невостребованности и даже изоляции [4]. Пожилые граждане составляют сегодня значительную часть населения Республики Беларусь, а продление возраста социальной активности (повышение пенсионного возраста) сделало их объектом пристального внимания со стороны государства и общества, а по сути добавило им «уязвимости». Ориентация на молодежь и лиц среднего возраста при приеме на работу, продвижении в должности, профессиональном обучении или назначении руководителем – реально существующие тенденции современного общества. Вместе с тем дискриминирующее отношение к лицам пожилого возраста в контексте мнения, что в пожилом возрасте жизнь заканчивается, а также представления некоторых авторов о том, что в данном возрасте социализация отсутствует, и даже использование термина «эйджизм» преимущественно по отношению к лицам пожилого возраста неоправданно. Как показывают исследования последних лет, различного рода дисфункции, имеющиеся у лиц пожилого возраста, могут быть компенсированы таким новообразованием, как мудрость; кроме того, имеет место сохранность психических функций в пределах возрастной нормы, что позволяет лицам пожилого возраста успешно адаптироваться в обществе.

Характер взаимоотношений специалиста по социальной работе и клиента во многом зависит от индивидуального мастерства самого специалиста, и, в частности, от уровня его коммуникативной компетентности, формирование и развитие которой должно быть особым разделом работы по подготовке будущих специалистов в данной сфере. Существует мнение, что эффективным общение будет лишь тогда, когда взаимодействующие между собой люди будут компетентны в данной ситуации [4; 5]. В процессе профессионального взаимодействия с людьми обеспечение эффективности общения, что, очевидно, является прерогативой специалиста. Ожидать компетентности в общении от клиентов не приходится; наоборот, следует учитывать, что многие из них не только некомпетентны или слабо компетентны в общении, но и не стремятся быть компетентными или как-либо «работать» над обеспечением эффективности общения.

Конкретизируя понятие коммуникативной компетентности, отметим, что в научном контексте оно первоначально трактовалось как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений). В данном исследовании с учетом современных трактовок коммуникативная компетентность может быть определена как способность человека эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми благодаря грамотно выстроенному общению, используя развитые коммуникативные способности, сформированные умения и навыки межличностного общения, знания об основных его закономерностях и правилах. Также в структуре психологической и межличностной коммуникативной компетентности специалиста в качестве самостоятельного присутствует компонент аутокомпетентности, который рассматривается как осознание специалистом качеств, необходимых в работе и препятствующих ей.

Сказанное выше стало основанием для формулирования цели исследования, которая состоит в определении особенностей коммуникативной компетентности специалистов по социальной работе, взаимодействующих с лицами пожилого возраста.

В результате анализа источников по теме исследования мы обозначили основные требования к коммуникативной компетентности специалистов, в том числе специалистов в области социальной поддержки и защиты, работающих с лицами пожилого возраста. Ими являются:

1) *обладание специфическими коммуникативными способностями, включающими в себя личностные психические черты и характеристики поведения, значимые для общения* именно с лицами пожилого возраста как особой категорией клиентов, которых отличают трудности в приобретении новых знаний и представлений, в приспособлении к непредвиденным обстоятельствам, неконтролируемое усиление аффективных реакций со склонностью к беспричинной грусти, слезливости, негативному отношению к себе, к окружению, к будущему;

2) *наличие коммуникативных знаний, практических умений и навыков, адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения*, так как приспособление личности к старости, согласно Д.Б. Бромлей, может характеризоваться разным уровнем конструктивности, нарастанием эгоцентризма, упрямства и подозрительности [6];

3) *умение занимать партнерскую позицию в общении, строить контакты на разных психологических дистанциях и в разных позициях, адекватных ситуации* с учетом психологических особенностей клиентов пожилого возраста, ибо в этом возрасте содержание общения во многом определяется как объективным и субъективным состоянием пожилого человека, так и усилением роли стереотипов и навыков общения, накопленных им в жизненном опыте, что ведет к стандартизации общения в обычных условиях;

4) *гибкость и креативность в выборе и применении коммуникативных тактик и стратегий*, так как в пожилом возрасте имеют место резко выраженные индивидуальные различия самооценки, глубоко и полно переживаемые и понимаемые чувства при слабо выраженной внешне эмоциональной экспрессии;

5) *ценностное отношение к участникам процесса общения (и к себе и к другому человеку)*, так как лица пожилого возраста акцентируют внимание на смысле прожитой жизни, на собственном здоровье и самочувствии, чувствительны к проявлению внимания и заботы;

6) *желание и стремление психологически грамотно строить свои отношения с окружающими и совершенствоваться в этом*, так как динамика жизни в ее юридических, идеологических, политических и социально-экономических аспектах определяет динамику во взглядах на старость как на уровне социума в целом, так и на уровне его отдельных членов.

Для выявления указанных характеристик нами были использованы четыре методики: методика «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» (при интерпретации учитывался только уровень коммуникативных склонностей); методика «Диагностика коммуникативной толерантности» В.В. Бойко; методика «Ориентационные стили профессионально-деятельностного общения» А.В. Морозова; методика «Тест-опросник коммуникативных умений» Л. Михельсона.

В исследовании приняли участие 40 специалистов территориальных центров социального обслуживания населения г. Бреста и Брестской области, работающих с лицами пожилого возраста. Гендерный состав выборки является гомогенным (женщины), возраст респондентов – от 20 до 55 лет.

Результаты исследования и их обсуждение

1. На этапе изучения коммуникативных склонностей респондентов согласно результатам распределения значений по уровням мы установили, что *очень низким уровнем коммуникативных склонностей* респонденты данной выборки не характеризуются. Однако имеются специалисты, у которых выявлен *низкий уровень коммуникативных склонностей* (17,5%): они не стремятся к общению, испытывают трудности в установлении контактов с людьми, предпочитают избегать самостоятельных решений и проявлять инициативу. В выборке специалистов выявлены лица *со средним уровнем коммуникативных склонностей* (15%), которые стремятся к контактам с окружающими, не ограничивают круг своих знакомств, однако потенциал их коммуникативных склонностей не отличается высокой устойчивостью, что может провоцировать дискомфорт в некоторых ситуациях общения, снижать его эффективность, указывая на недостаточную коммуникативную компетентность. Таким образом, каждый четвертый специалист может испытывать трудности при организации взаимодействия с клиентами, в том числе с лицами пожилого возраста.

Вместе с тем среди респондентов данной выборки у 45% выявлен *высокий уровень коммуникативных склонностей*, а каждый четвертый специалист, работающий с лицами пожилого возраста, характеризуется *очень высоким уровнем коммуникативных склонностей* (22,5%). Эти специалисты испытывают потребность в коммуникативной деятельности, проявляют инициативу в общении, стремятся расширить круг своих контактов, быстро ориентируются в трудных ситуациях, способны принимать самостоятельные решения, в целом успешны в вопросах организации межличностного общения. Таким образом, две трети респондентов успешны в вопросах организации межличностного общения, характеризуются коммуникативными склонностями, позволяющими обеспечить высокий уровень коммуникативной компетентности, что соответствует требованиями к коммуникативной компетентности, предъявляемым к специалистам, работающим с лицами пожилого возраста.

2. Результаты распределения значений по уровням коммуникативной толерантности показали, что среди специалистов, взаимодействующих с лицами пожилого возраста, преобладают респонденты *с высоким уровнем коммуникативной толерантности* (77,5%). Этих респондентов отличают терпимость, бесконфликтность, уравновешенность, совместимость, устойчивость, доверительность и способность спокойно принимать индивидуальность других людей, умение адекватно оценивать значимость ситуации общения, проявлять гибкость в оценке партнера по общению, умение прощать другому его ошибки, непреднамеренно причиненные неприятности, что соответствует требованиям к коммуникативной компетентности специалистов, работающих с лицами пожилого возраста.

Коммуникативная толерантность проявляется в отсутствии стремления изменять по своему желанию партнера по общению; в терпимости к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми; в умении приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других.

Указанные характеристики значимы для организации эффективного общения с лицами пожилого возраста. Отметим вместе с тем, что самые высокие средние значения выявлены по блоку «Категоричность или консерватизм в оценках других людей» (6,2 балла при максимуме в 15 баллов). Можно предположить, что у респондентов сформировались устойчивые представления о людях, с которыми они взаимодействуют, снижающие их коммуникативную гибкость, что может препятствовать эффективному взаимодействию.

Некоторые трудности в общении могут испытывать респонденты *со средним уровнем коммуникативной толерантности*, а это – каждый пятый специалист. Эти рес-

понденты способны к самоконтролю и самокоррекции в процессе осуществления межличностного взаимодействия, умеют скрывать неприязнь к партнерам, способны силой убеждения «заставить себя» не замечать неприятные свойства партнеров по общению, но отдельные характеристики партнера и/или ситуации могут вызывать у них неприязнь, раздражение или категоричность.

Для установления силы и направления корреляционной связи между показателями, описываемыми в исследовании, использовался метод ранговой корреляции Спирмена. Автоматический расчет показал, что существует связь между возрастом сотрудников и показателями коммуникативной толерантности. Характер связи – отрицательный: $-0,328$ при $p \geq 0,05$. Таким образом, установлено, что чем старше специалист, тем выше его коммуникативная толерантность.

Также эмпирически доказано, что существует обратная связь отдельных показателей коммуникативной толерантности и показателя «коммуникативные склонности»: чем ниже уровень коммуникативных склонностей специалистов, работающих с лицами пожилого возраста, тем выше неприятие и непонимание индивидуальности партнера по общению ($-0,61$ при $p \leq 0,01$), тем чаще в общении проявляется ориентация на себя как на эталон при оценке поведения партнера ($-0,566$ при $p \leq 0,01$) и стремление «подогнать» его под себя ($-0,337$ при $p \leq 0,01$).

3. Установлено, что у респондентов данной выборки преобладающим стилем профессионально-деятельностного общения является *стиль, ориентированный на людей* (67,5%), что соответствует требованиям к коммуникативной компетентности специалистов, работающих с лицами пожилого возраста. Отметим также, что высокие значения по данному стилю выявлены у 80% сотрудников территориальных центров социального обслуживания населения, что можно рассматривать как положительную тенденцию. Респонденты, выбирающие такой стиль, в процессе межличностного общения готовы к обсуждению человеческих нужд, мотивов, чувств, направлены на понимание, сотрудничество и сопереживание, психологически ориентированы.

Также часто встречающимся стилем профессионально-деятельностного общения является *стиль, ориентированный на процесс* (27,5%). Высокие значения выявлены у 52,5% респондентов. Специалисты с данным стилем общения грамотны в планировании, процедурных и организационных вопросах, контроле, последовательны, но могут испытывать трудности при взаимодействии с партнером, так как они малоэмоциональны, увлечены организацией работы, а не взаимодействием с конкретным человеком.

4. В исследовании определено, что среди специалистов, работающих с лицами пожилого возраста, доминируют лица с *компетентным стилем поведения* в общении (87,5%). Для них характерны стремление к общению, контактность, устойчивость поведения, готовность к самораскрытию, умение адекватно реагировать на справедливую критику. Они готовы доверять другим, умеют оказывать и принимать знаки внимания, что позволяет им быть эффективными во взаимодействии с лицами пожилого возраста и соответствует требованиям к коммуникативной компетентности специалистов, работающих с данной категорией граждан. При этом наименее развиты у респондентов данной выборки такие умения, как умение адекватно реагировать на задевающее, провоцирующее поведение; умение адекватно реагировать на несправедливую критику; умение обратиться с просьбой; умение принять сочувствие и поддержку.

В первых трех случаях мы можем говорить о проявлении у сотрудников *зависимого типа поведения*. Таких респондентов в данной выборке 12,5%. Для них характерны чувствительность, зависимость от партнера по общению, низкая контактность, что может создавать определенные трудности в общении, особенно в ситуациях взаимодействия с клиентами, проявляющими агрессивность, раздражительность, повышенную критичность. Что касается умения принять сочувствие и поддержку, то, вероятно, лица, ра-

ботающие в учреждениях социальной сферы, не ориентированы на такое поведение, так как оно «плохо согласуется» с помогающим характером их профессиональной деятельности. Вместе с тем у специалистов помогающих профессий высок риск развития синдрома эмоционального выгорания, а неумение принять сочувствие и поддержку со стороны коллег может усилить этот риск. С другой стороны, сочувствие и поддержка со стороны клиентов территориальных центров социального обслуживания населения – если это не манипуляция (а это не всегда и не обязательно манипуляция) – может рассматриваться как обратная связь от клиентов к специалисту, как оценка его усилий во взаимодействии с клиентом самим клиентом. «Неответ» на такую оценку «разрывает» диалог, обесценивая мнение клиента, нарушает «психологичность» и доверительность общения, его субъект-субъектный характер.

Заключение

Новизна полученных результатов состоит в том, что впервые было проведено изучение компонентов коммуникативной компетентности у специалистов по социальной работе, взаимодействующих с лицами пожилого возраста.

Результаты проведенного исследования показали, что среди специалистов по социальной работе, взаимодействующих с клиентами пожилого возраста, преобладают лица, показатели которых соответствуют требованиям к коммуникативной компетентности специалистов, работающих с данной категорией граждан.

Респонденты характеризуются достаточно высоким уровнем коммуникативных склонностей, успешны в вопросах организации межличностного взаимодействия. Они толерантны в общении, бесконфликтны, уравновешены, способны спокойно принимать индивидуальность других людей. В профессионально-деятельностном общении большинство сотрудников территориальных центров социального обслуживания населения способны проявлять заботу о других, понимание, они заинтересованы в общении, ориентированы на обсуждение человеческих нужд, мотивов, чувств, осознают, что решение жизненных задач требует сотрудничества, готовности помогать другим людям. Многие респонденты компетентны также в процедурных вопросах, планировании, организации, контроле. Преобладающее большинство респондентов придерживаются компетентного стиля поведения, они контактны, стремятся к общению, не боятся раскрывать себя, готовы доверять другим, адекватно реагируют на критику, демонстрируют устойчивое поведение, умеют обратиться с просьбой.

Таким образом, у специалистов, работающих с лицами пожилого возраста, мы выявили личностные психологические черты и характеристики поведения, значимые для общения, умение решать коммуникативные задачи и умение занимать партнерскую позицию в общении, гибкость в выборе коммуникативных тактик и стратегий, ценностное отношение к участникам процесса общения, стремление психологически грамотно строить свои отношения с окружающими.

Вместе с тем, анализируя данные в разрезе с представленными показателями, необходимо отметить, что у специалистов в меньшей степени, но все же прослеживаются низкие и средние значения по уровню коммуникативных склонностей, средние значения коммуникативной толерантности, зависимый тип поведения.

В частности, каждый четвертый специалист, у которого выявлены средний или низкий уровни коммуникативных склонностей, может испытывать трудности при организации взаимодействия с клиентами, в том числе с лицами пожилого возраста. Это связано с несформированностью соответствующих личностных черт и характеристик поведения, со слабым развитием коммуникативных знаний и практических навыков в области общения. Каждый пятый сотрудник, у которого выявлен средний уровень коммуникативной толерантности, может демонстрировать недостаточную гиб-

кость в выборе и применении коммуникативных тактик и стратегий, в том числе с учетом индивидуальности партнера. У таких сотрудников также может обнаруживаться слабо выраженное стремление психологически грамотно строить свои отношения с окружающими, несформированное ценностное отношение к лицам пожилого возраста как к участникам процесса общения. Отдельные специалисты с зависимым типом поведения, несмотря на отзывчивость и хорошее знание людей, могут не стремиться к общению, излишне эмоционально реагировать на происходящее в случаях несправедливой критики, провокаций и задевающего поведения собеседника.

Полученные данные указывают на необходимость разработки рекомендаций консультативного или развивающего характера и проведения групповых занятий со специалистами, работающими в учреждениях социальной сферы с целью повышения их коммуникативной компетентности в работе с лицами пожилого возраста, что свидетельствует о *практической значимости исследования*. Эмпирические данные, раскрывающие содержательные характеристики коммуникативной компетентности в профессиональном общении специалистов с лицами пожилого возраста могут быть использованы в процессе преподавания учебных дисциплин «Дифференциальная психология», «Социальная психологи», «Возрастная психология».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фирсов, М. В. Теория социальной работы / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 432 с.
2. Емельянов, Ю. Н. Обучение паритетному диалогу / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1991. – 106 с.
3. Куницына, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
4. Андреева, Г. М. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г. М. Андреева. – М. : Смысл, 1996. – 297 с.
5. Жуков, Ю. М. Введение в практическую и социальную психологию / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, О. В. Соловьева ; под ред. Ю. М. Жукова. – М. : Смысл, 1996. – 373 с.
6. Холостова, Е. И. Социальная геронтология : учеб. пособие / Е. И. Холостова, В. В. Егоров, А. В. Рубцов. – М. : Дашков и К°, 2005. – 296 с.

Рукопись поступила в редакцию 28.03.2017

Moskaliuk V.Y., Gercik O.L. Features of Communicative Competence of Social Work Professionals, Interacting with the Elderly People

The article discusses the practical activity of the professionals of social work, who interact with the elderly people, particularly, the communicative competence of the specialists of this sector and its requirements in relation to the mentioned category of the clients. There are results of empirical studies of communicative competence of some characteristics among the staff of the territorial center of social service who work with the elderly people. We have studied the following characteristics: communicative tendency, communicative tolerance, the activity of professional style of communication, communication skills. It has been found that among the employees of the center, interacting with elderly people, those employees who match the requirements of communicative competence of the professionals to work with this category of citizens dominate.

УДК 615.851

А.В. Даниленко

канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: alicjazkc@yandex.ru

ПОЭЗИЯ КАК ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Поэзиотерапия – новая и недостаточно разработанная область психотерапии. Актуальность статьи обусловлена все более возрастающим значением различных видов творчества и искусства в «спасении» людей в условиях нарастающей тенденции переживания ими экзистенциального кризиса, неуклонным ростом нервно-психических проблем, а также отсутствием русскоязычных публикаций по заявленной проблеме и их дефицитом в мировом масштабе. Истоки поэзиотерапии, или поэзии, применяющейся для исцеления и личностного роста, восходят к первобытному человеку, который использовал ее в различных обрядах. Современный специалист, прибегающий к помощи поэзиотерапии, сам должен быть погружен в поэзию: знать ее, ориентироваться в ней, понимать, как она создается и как воздействует эмоционально. В исследовании была предпринята попытка систематизации имеющихся в современном информационном пространстве теоретических сведений об истоках использования поэзии как терапевтического средства, анализа исторического и социального значения поэзии, ее функций и терапевтических возможностей.

Введение

Использование поэзии как терапевтического средства (поэзиотерапия) – относительно новая и недостаточно разработанная область терапевтической практики. Терапия поэзией (англ. *Poetry Therapy*) сходна с методами свободных ассоциаций, психодрамой и гипнозом. Это метод помощи основан А. Лернером и является одним из психотерапевтических инструментов, а также новым направлением в практике применения экспрессивных искусств.

Рассматривая исторический аспект поэзиотерапии в своих предыдущих работах, мы уже говорили о том, что в силу новизны проблематики в отечественной и зарубежной литературе фактически отсутствуют теоретико-эмпирические работы в этой области. При подготовке материалов нами найден лишь один русскоязычный электронный ресурс, рассматривающий поэзиотерапию в контексте психологии творчества [1]. Все остальные материалы переводились из доступных иностранных источников. Учитывая вышеизложенные обстоятельства, мы использовали междисциплинарный подход к изучению проблемы с привлечением психологии, психотерапии, литературоведения, языкознания, философии, культурологии, которые так или иначе затрагивают проблемы поэзии и литературы как и творчества в целом. Поэтому каждая новая публикация в данной области представляет собой синтез знаний смежных дисциплин и некий новый, уникальный продукт [2].

Для понимания возможностей применения поэзии в различных целях психологу, психотерапевту, арттерапевту, специалистам помогающих профессий необходимо не только знать исторические предпосылки ее возникновения и влияния, общее социальное назначение поэзии, но также ориентироваться в различных ее направлениях, поскольку каждое из них может предполагать разные подходы и выполнять специфические функции. Поэзиотерапевт сам должен быть погружен в поэзию – знать ее, ориентироваться в ней, чувствовать изнутри, понимать, как она создается и как эмоционально воздействует на личность создающего и воспринимающего.

Выделяют различные аспекты ценности поэзии (самовыражение в процессе создания стихов, молчаливое чтение стихов, исполнение стихов перед публикой, сопро-

вождение стихами ритмических движений – эвритмия и др.). Нас же интересует поэтическое творчество как спонтанная аутотерапия и терапия поэзией как «экзотический», по выражению Г. Ю. Айзенка, вид психотерапии.

Целью работы является систематизация имеющихся в современном информационном пространстве теоретических сведений об истоках использования поэзии как терапевтического средства; анализ исторического и социального значения поэзии, ее функций и терапевтических возможностей.

История поэзиотерапии

Истоки поэзиотерапии, или поэзии, которая применялась для исцеления и личностного роста, восходят к первобытному человеку, использовавшему ее в процессе совершения различных ритуалов и обрядов. Шаманы и колдуны скандировали ритмические слова (стихи) с целью достижения благополучия племенем или отдельным человеком. Это документально подтверждено. Еще в IV тысячелетии до н.э. в Древнем Египте слова записывались на папирусе, который затем растворяли в воде с целью употребления внутрь в виде раствора, для того чтобы написанные слова физическим путем проникли в организм пациента и вступили в силу как можно быстрее.

Известно также, что около 1030 г. до н.э. простой пастух из Вифлеема по имени Давид успокаивал музыкой и пением царя Саула. Тоскующий от неясного предчувствия беды Саул приблизил к себе пастуха, чье пение успокаивало ему душу [3, с. 61]. Давид был принят на государственную службу как певец. Он был храбр, ловок и обрел расположение владыки, когда одолел в поединке филистимлянина-гиганта Голиафа. После этой победы герой стал любимцем народа, лучшим другом старшему сыну Саула – Ионафану. Давид получил должность военачальника, но, заподозренный Саулом в стремлении захватить престол, бежал в пограничные районы Иудеи. После гибели Саула в бою с филистимлянами Давид пришел в Хеврон, где был провозглашен царем Иудеи. Он присоединил земли других израильских племен, захватил хананейский город Иевус (Иерусалим), сделал его столицей объединенного царства и назвав его Ир Давид (город Давида).

Царь Давид, по преданию, является автором многих псалмов. Псалмы – выдающиеся произведения иудейской религиозной лирики. Они представляют собой песнопения и собраны в библейской книге «Псалтирь». Тематика псалмов разнообразна: это и хвала Богу, и мольба, и жалобы, и проклятия, и брачные песни, и исторические повествования, и философские притчи. Псалмы Давида являются основой всех молитв как в иудаизме, так и в христианстве [4].

Исторически сложилось, что первым психотерапевтом, использовавшим поэзию, был в I в. н.э. римский врач по имени Соранус, который прописывал трагедию своим маниакальным пациентам и комедию тем, кто был подавлен. Не удивительно также, что Аполлон является богом искусства, поэзии, музыки, а также медицины, т.к. медицина и искусство были исторически переплетены.

Трубадуры, священники, знахари часто производили мощный лечебный эффект на людей, но на протяжении многих веков связь между поэзией и медициной оставалась неясной. Интересно отметить, что в Пенсильвании в первой в США основанной Бенджамином Франклином в 1751 г. (наряду с университетом) больнице использовали много вспомогательных методов лечения психически больных пациентов, в том числе чтение, письмо и публикации их произведений.

Доктор Бенджамин Раш начал врачебную практику в Филадельфии в 1769 г. врачом общей практики, затем он возглавил больницу в Пенсильвании. Его считают американским просветителем, философом, общественным и политическим деятелем, физиологом и психиатром. Он занимался многими вопросами: внедрением гигиены, борь-

бой с алкаголізмам і куреннем, дыеталогіяй, іскал способы лечення туберкулеза, водянкі, подагры і желтой лихорадкі. Многа часу он павяціў ізуученню умственых адхіленняў. Работа Б. Раша «*Медыцынскія ісследаванія і набліжэння за болезнямі мозга*», в котрой он высказал прадпалажэнне о соматической прыродзе псіхических болезней, переіздавалася 5 раз, став первым в США серыезным ісследаваннем по псіхіатрыі. Б. Раш настойчыво боролся за прызнанне своіх сумасшедшых паціентаў большымі людзьмі, адношэнне к котрым должна быць гуманным: іх нельзя держатъ в темніцах на цепях, падвергая побоям. Но пры этом Раш веріл, что для ісцелення сумасшествія врач должен достычь абсолютнога кантроля над лічностъю душевноболного. Его считали одним из лучших амеріканскіх врачей того часу.

Важным моментам в історыі ізуучення заявленай праблематыкі являється то, что Б. Раш считал музыку і літэратуру эффеक्टывнымі впамогательнымі працедурамі. Поэмаінапісанне («*poemwriting*») іспользовалось как способ праявлєнія актывності паціентаў, а напісаннє імі работы публиковалісь в большічнй газетє.

В 1928 г. Элі Грейфер, фармацевт, юрист, поэт і один из основателей «поэтической тєрапіі», рєшил показатъ, что стіхотворєніє імєєт целительную сілу. Поэзія была страстью Грейфера, і он отдавал ей свое время і энєргію. Он організовал центр іскусств «Village Arts Center» і клуб общєнія «Messagists Club», создал галєрєю «Remedy Rhyme Gallery» в Нью-Йоркє. Чтобы проверить і подтєрдіть свои тєоріі, он стал первым добровольцем. В 1950-х гг. ім была создана группа поэзіотєрапіі в государствєннй болніцє Крідмора (США). В 1959 г. Грейфер іспользовал поэзію в групповой тєрапіі в болніцє Камберленда с двумя кантролірующімі псіхіатрамі – Джеком Д. Ліді і Сэмом Спєктором (Jack J. Leedy and Dr. Sam Spector). Умер Грейфер в 1966 г. Он сыграл ключєвую роль в развітті того, что мы тєперъ называем «поэзіотєрапія». В его памятъ создана «Ассосіация поэзіотєрапіі» [6].

Доктор Ліді продолжил ізучатъ тєрапєвтическое вліяніє поэзіі в болніцє Камберленда і в Центре поэзіотєрапіі в Нью-Йоркє.

Энн Уайт создал экспериментальный проект, котрый позволил перенєстє тєрапєвтический эффект поэзіі в болніцы, рєабілітационные центры і школы для дєтєй с особенностями развіттія.

В 1962 г. поэт Джой Шиєман ввел собственный метод «Thera-поэтику» (θερα в переводе с грєчєского – лечитъ, ісцєлять) в болніцє Калифорніі. Было доказано, что дєйствієм поэзіотєрапіі правое полушаріє мозга получает ісцєлєніє.

В 1969 г. Гіл Шлосс, автор книги «Псіхопоезія» (Psychopoetry, 1976), проводит індивідуальные і групповые псіхотєрапєвтические занятія в Інстїтутє соціотєрапіі в Нью-Йоркє і вместе с доктором Джеком Ліді основывает Ассосіацию поэзіотєрапіі.

В 1971 г. Артур Лєрнер, доктор філософіі, поэт і псіхотєрапєвт, был назначєн поэзіотєрапєвтом в частнй псіхіатрической лабораторіі в Калифорніі.

В 1971 г. Рут Ліза Шєхтер, поэт (автор книги «Поэтическая тєрапія: тєрапєвтическое средство і ісцєляющая сіла», 1983), стала первым офіціалным поэтическим тєрапєвтом в Нью-Йоркє, работающім с наркоманами і жертвами насілія і інцєста.

В 1973 г. Морріс Р. Моррісон, доктор філософіі, поэт і педагог (автор книги «Поэзія как тєрапія», 1986), член Ассосіации поэзіотєрапіі, разрабатывает і іздаєт первый систематизированный набор стандартов для сєртіфікации в этой области.

В это же время поэт, переводчик і літєратурный критик Аарон Крамер становітсья одним из первых, кто іспользовал поэзію для людей с нарушєніями слуха (книга «Поэзія – целитель» 1973).

В 1974 г. бібліотєкаръ Элоіза Ричардсон убєділа губернатора штата Мэріленд провести День поэзіотєрапіі.

Поэт Арт Бергер писал о поэзии как о средстве для самопознания и использовал тексты песен разных направлений рока, блюза и джаза, чтобы научить детей писать.

Доктор Джордж Белл («Тетрадь самопознания», 1990), министр из Огайо, включает поэзию в свои консультации, разрабатывает технику «обратной стихотворной связи», позволяющую консультанту и консультируемому лучше понять друг друга. Поэзиотерапия успешно используется им с различными группами населения.

Основные функции поэзии

Переходя от краткой истории развития поэзиотерапии как метода, попытаемся проанализировать социальное назначение и функции поэзии. В первую очередь, целесообразно обратиться к размышлениям Томаса Элиота, американско-английского поэта, драматурга и литературного критика, представителя модернизма в поэзии. Определяя назначение поэзии, он подчеркивает, что можно исследовать ее разновидности и их социальное назначение, оставив без внимания социальное назначение поэзии в целом как рода литературы. Он все же хотел бы отделить общее ее назначение от частных функций, чтобы точно представлять, о чем идет речь [7, с. 74]. Оценивая задачу поэзии в историческом контексте, Элиот пишет: «У поэзии может быть осознанная, четко ею для себя определенная общественная задача. Эта задача на более ранних этапах ее развития нередко выступает с полной ясностью. Например, известны ранние руны и песни, многие из которых преследовали чисто практические цели заклинания: помогали отвратить дурной глаз, исцелить какую-нибудь болезнь, изгнать злых духов» [8]. В религиозных обрядах поэзия стала использоваться очень рано и используется по сей день (пение псалмов). Ранние эпические поэмы и саги, по мнению автора, скорее всего, были призваны запечатлеть тогдашние понятия об истории (а позднее воспринимались исключительно как средство увеселения общества). Стиховая форма организации речи помогала, когда требовалось что-то запомнить, и использовалась вплоть до появления письма. В обществах более развитых, скажем, в Древней Греции, общепризнанное социальное назначение поэзии тоже было очевидным. Так, греческая драма рождается из религиозных обрядов и остается формализованной публичной церемонией, связанной с традиционными религиозными празднествами. Пиндарова ода живет, поскольку она связана с известными общественными событиями. Элиот считал, что такое строго определенное приложение поэзии вводило ее в более широкую общественную систему, что создавало возможность добиваться совершенства отдельных ее форм.

Как отмечает Элиот, некоторые из этих форм, например, псалом, сохранились в современной поэзии. Т.н. «*дидактическая поэзия*» передает информацию, «*драматическая поэзия*» имеет назначение произвести непосредственное действие на большую группу людей, а ее специфические законы определяются тем, что она представляет собой также драматургию. «*Философская поэзия*» требует пространных исторических экскурсов и особого анализа и выполняет функции в зависимости от характера той философской категории, которую описывает.

«*Дидактическая поэзия*», характерная для римлян, в более поздние периоды вытесняется прозаикой, поскольку современному человеку не придет в голову писать стихами астрономические и космогонические трактаты. «Сам предмет такой книги значительно усложнился и приобрел научный характер, а с другой стороны, его просто удобнее изложить прозой» [8]. В связи с этим наряду с частными функциями, определяемыми видом поэзии, она выполняет ряд своих основных функций.

1. *Эстетическая (художественная, или собственно поэтическая)*. В поэзии часто большее значение имеет художественный образ, а информация является второстепенной. Так, иногда содержание стихотворения нам не совсем понятно, но нравится форма произведения, и, воздействуя художественными образами, оно вызывает яркие

эмоциональные переживания. Подобные стихи писали поэты-символисты А. Блок, К. Бальмонт, футуристы, В. Хлебников, Б. Пастернак и др.

Экспрессивная (эмотивная). Она проявляется в выражении эмоций, отражении отношения к произведению или проблеме, в прямом выражении чувств.

Коммуникативная (референтивная) (понимает контекст как предмет сообщения, иначе называемый референтом). Это передача какого-либо сообщения, ориентация на контекст сообщения. Поэзия – неприкрытое общение душ, и если в процессе этого незримого общения (чтения, слушания) художественное слово у нас вызывает доверие, то произвольно открывается и наша душа.

Метаязыковая. Поэтический язык – это метаязык, это смысл, передаваемый через образы и формы, т.е. через определенный код. Благодаря этой функции выясняется, понятен ли смысл, ведь, как правило, слова имеют несколько смыслов.

Апеллятивная (директивная). Поэт пытается тем или иным образом воздействовать на адресата, вызвать его реакцию.

Фатическая (контактоустанавливающая). Посредством поэтического произведения можно устанавливать контакт с читателем.

Специфические функции поэзии

Помимо общепризнанной эстетической и других основных функций поэзия характеризуется специфическими функциями. Во всякой живой, процветающей цивилизации, и прежде всего в архаических культурах, поэзия выполняет *витальную, социальную и литургическую* функции. Любая древняя поэзия есть вместе с тем и культ, и праздничное увеселение, и коллективная игра, и проявление искусности, и испытание, или загадывание загадок, и мудрое поучение, и переубеждение, и ясновидение, и пророчество, и состязание.

Йохан Хейзинга описывает ряд специфических функций поэзии. Рассмотрим их.

Пророческая – функция пророчества. «Поэт – *Vates*, одержимый, воодушевленный, неистовый. Он – посвященный, *Sja'ir* – так зовется он у древних арабов». А в сказаниях Севера, например, в *Эдде*, поэт мудр и всеведущ, а получить поэтический дар провидца можно, испив медового напитка из крови Квасира, мудрейшего из созданий. «От поэта-ясновидца лишь постепенно отслаиваются фигуры пророка, жреца, прорицателя, мистагога, стихотворца, так же, как философа, законодателя, оратора, демагога, софиста и ритора» [9, с. 50–55]. Вообще, древности характерно представление о поэзии как о пророческом искусстве. Она могла не только заглянуть за завесу будущего, но и влиять на него.

Игровая функция – запечатленная в слове форма все вновь повторяющейся игры. Эта функция раскрывается Хейзинга в нескольких нижеследующих примерах.

У жителей Среднего Буру, или Раны, существует праздничное поочередное пение, называемое *инга-фука*. Сидя друг против друга, мужчины и женщины поют друг другу песенки, которые воспроизводят либо импровизируют в сопровождении барабана. Различают не менее пяти видов такого пения. Они основаны на чередовании строфы и антистрофы, хода и противхода, вопроса и ответа, выпада и отместки, иногда по форме напоминают загадки. Каждый куплет начинается словами «друг за другом, следом-следом» – как в детской игре. Формально-поэтическим средством является ассонанс, связывающий тезу и антитезу повторением одного и того же слова, варьированием слов. Согласно Хейзинга, поэзия выступает здесь в качестве игры (смысловой или звуковой), следовательно, трактовать ее следует игровыми терминами. Иной вид поэзии обнаружил Де Йосселин де Йонг на о. Ветан группы Бабар Юго-Восточных островов. Здесь – исключительно импровизация. Эффекта ищут главным образом в игре-варьировании песенных мелодий, а не в игре со значениями слов или языковыми созвучиями.

Еще одна разновидность – малайский *пантун* – четверостишие с перекрестной рифмой, где первые две строки вызывают какой-нибудь образ или констатируют некий факт, а две последние завершают стих довольно отдаленным намеком. *Пантун* напоминает умственную игру. Ему подобна японская поэтическая форма *хайку*. По мнению Хейзинга, *хайку* тоже, видимо, было игрой с цепочкою рифм, где один начинал, а другой должен был продолжать.

Чисто сакральная функция поэзии. У многих народов древности искусство поэзии играло роль священнодействия. Так, у кельтского духовенства – друидов – существовала особая прослойка вещей поэтов. Цари и вожди боялись магической силы поэзии. Распространенными являются предания о царях, не проявивших должного почтения к певцу, за что он слагал о них насмешливо-уничужительные песни, после чего проклятие их обрушалось на монарха и он был вынужден уходить в изгнание.

Взаимосвязь этих функций раскрывается мыслью Хейзинга: «Все, что является поэзией, вырастает в игре: в священной игре поклонения богам, в праздничной игре ухаживания, в боевой игре поединка с похвальбой, оскорблениями и насмешкой, в игре остроумия и находчивости» [9, с. 50–55].

Поэтическая форма всегда первоначальна, древнейшие священные, парадные, обрядовые тексты всегда создавались в поэтической форме. Обращения к высоким материям требовало соответствующей формы подачи. Кроме того, перед сказителями прошлого стояла необходимость в условиях без письменного общества хранить в памяти колоссальные объемы эпического материала, воспроизводящегося в точности. Аналогичные объемы прозаического характера запоминать практически невозможно. В связи с этим еще раз подчеркнем, что естественным является факт, что поэзия всегда предшествует литературной прозе. Все священные и торжественные тексты: гимны, притчи, трактаты – строятся метрически или строфически.

Психологическое и психотерапевтическое значение поэзии

Мы подошли к необходимости выделения еще одной функции поэзии – терапевтической. Распространено мнение, что поэзия является проекцией внутреннего мира того, кто ее создает, в связи с чем многие пытаются так ее и анализировать. К. Юнг подвергает критическому анализу такой подход в статье «Об отношении аналитической психологии к поэзии». По его мнению, через поэтический материал и способ его обработки можно легко найти тропинку к личным отношениям поэта с родителями, но это не способствует пониманию поэзии. «Если произведение искусства объясняется так же, как невроз, значит, либо оно является неврозом, либо невроз является произведением искусства. Этот тезис, конечно, игра слов, но при этом он выражает позицию здравого смысла, восстающего против помещения произведения искусства на одну доску с неврозом. <...> На одного поэта могут в большей степени влиять взаимоотношения с отцом, на другого – привязанность к матери, в то время как в произведениях третьего отчетливо видны следы сексуальной подавленности. Поскольку все это можно сказать столь же обоснованно не только о невротиках, но и о каждом нормальном человеке, здесь нет ничего особо важного для оценки произведения искусства. <...> Это отсутствие деликатности, похоже, является профессиональной чертой психологов-медиков, а искушение делать смелые выводы часто приводит к откровенному хамству. Легкий налет скандала иногда добавляет перца к биографии, но его излишек вызывает нездоровое любопытство – дурной вкус маскируется наукой. Наш интерес кошмарным образом меняет направленность и теряется в лабиринте психических детерминант, поэт становится клиническим случаем и, чаще всего, очередным примером сексуальной психопатии. <...> Вскрытие черепа Ницше, показавшее атипичскую форму паралича, который стал причиной его смерти. Но какое это имеет отношение к “Заратустре”?» [10, с. 10–29].

Нас, скорее, должна интересовать феноменология восприятия поэтических произведений обычным читателем, который в большинстве случаев обращает внимание не на мастерство рифмовки и витиеватость изложения мыслей, а на то, близки ли ему слова поэта и совпадают ли переживания автора с читательскими переживаниями. У читателей происходит как бы «примерка» мыслей, переживаний и чувств поэта к собственным мыслям, чувствам и переживаниям.

Особенности и результаты соприкосновения человека с поэзией зависят не только от качества, содержания, жанра и других свойств самого произведения, но и от уровня личностных особенностей, уровня культуры, впечатлительности и эмоциональной чувствительности человека, от ситуативных факторов – настроения, самочувствия, предшествующих событий. Одно и то же произведение может совершенно по-разному действовать в зависимости от условий и обстоятельств, в которых оно воспринимается конкретным человеком. Через поэзию человек открывает новую сторону опыта, ранее неизвестного читателю. Переживая эмоции, вызываемые произведением, человек соотносит их со своим опытом, воспоминаниями, переживаниями, открывает себя заново или расширяет сферу своего собственного опыта. Он сталкивается с новыми гранями испытываемых другими чувств.

Поэзия помогает развивать отношение к себе, к окружающей среде, впечатлительность, сопереживание, эмоциональное «вчувствование». Поэзия может стать существенным фактором в осознании и отражении себя, поддерживающим как лечение пациента, так и формирование его отношения к жизни, болезни и смерти, любви и ненависти, радости и горю, счастью и другим важным экзистенциальным вещам.

Применение поэзии в терапевтических (профилактических, вспомогательно-диагностических, ресоциализирующих и др.) целях может рассматриваться в разных направлениях:

1. Поэзия как средство аутотерапии.

Поэзия оказывают сильное влияние на личность человека, поэтому ее можно использовать как средство вдохновения, мотивации, самореализации, рефлексии, развития воображения, достижения эмоциональной зрелости. Предлагая модели различных жизненных ситуаций и способы переживания эмоций другими людьми, поэзия, как и литература в целом, помогает человеку расширить свой внутренний мир. Она может возбуждать, активизировать, пробуждать боевой дух, успокаивать, снимать напряжение, давать ощущение безопасности. Поэзия может использоваться как профилактическое, терапевтическое, коррекционное, дополнительное диагностическое средство. Она также помогает социализировать и ресоциализировать людей с проблемами адаптации в социуме.

Особенно часто к поэзии прибегают заключенные, люди, длительно пребывающие в замкнутых структурах (армия, флот), находящиеся в длительных экспедициях, пережившие различные драматические события и кризисы, лишенные родины (вынужденные переселенцы, беженцы и т.д.). Они не только обращаются к поэзии как литературному жанру, пытаясь найти в ней отголоски собственных переживаний, но и сами становятся авторами произведений, используя поэзию как сублимирующее средство, способ трансформации сильного эмоционального напряжения, средство катарсиса.

Мы считаем, что поэзия выполняет множество функций: эстетическую, нравственную, образовательную, воспитательную, развивающую, социализирующую и ресоциализирующую, терапевтическую, диагностическую. Поэзия также способствует самопознанию и самореализации.

II. Поэзия как средство групповой и индивидуальной психотерапии.

1. Поэзия как инструмент (сопровождение) ритмического движения, эвритмии может применяться как в работе с детьми, так и в работе со взрослыми как механизм

индивидуального или группового воздействия с целью регуляции и коррекции чрезмерного эмоционального и двигательно-психического возбуждения, снижения напряжения, нормализации ритма дыхания и частоты сердечных сокращений, уравнивания выраженных крайних эмоциональных состояний, наведения трансовых состояний, расслабления.

2. *Поэзия как сопровождение игровых техник, психодрамы, терапии театром* может применяться для усиления эмоционального воздействия игры, для дополнения спектра ролевых действий и т.д.

3. *Поэзия как иллюстрирование визуальных образов.* Как самостоятельное диагностическое и терапевтическое средство может применяться в терапии изоискусством, а также в целях развития цветовой и слуховой, эстетической, ритмической, эмоциональной чувствительности для усиления эмоционального восприятия художественного произведения или воздействия процесса рисования.

Поэзия является достаточно мощным источником и фактором формирования собственных мыслей, переживаний, чувств и мечтаний, а также проекции. Она проникает глубоко в сущность человека и может привести к изменению взглядов и привычек; она есть способ саморефлексии и формирования либо изменения жизненных позиций, отношений к событиям и людям, к формам переживания эмоций, является средством самотерапии и терапии, а также диагностики, коррекции ресоциализации других людей.

Заключение

1. Существуют различные виды поэзии, каждый из которых может выполнять свои специфические функции и задачи. Поэзия у своих истоков выполняла обрядовую функцию (заклинания), которая сохраняет свое значение и в современных религиозных обрядах. Из религиозных обрядов в более развитых обществах возникает игровая и другие функции поэзии. Предполагается, что на более ранних этапах развития поэзия была также формой организации речи, которая облегчала запоминание и передачу информации вплоть до возникновения письма. В более поздние периоды она трактовалась как средство увеселения общества.

2. Анализ имеющихся данных позволяет выделить основные (передача информации через драматургию, эстетическую, экспрессивную, коммуникативную, метаязыковую, апеллятивную, фатическую) и специфические (витальная, социальная, литургическая, игровая, пророческая, чисто сакральная) функции поэзии. Она также имеет важное психологическое и терапевтическое значение, что позволяет дополнить ее специфические функции психологической и терапевтической.

3. Поэзия как мощный по своей силе воздействия на психическую сферу вид творчества может и должна получить переоценку не только в кругах литераторов и любителей поэзии, но также и среди специалистов в области психологии, психотерапии и помогающих профессий. Однако специфичность данного вида творчества существенно ограничивает возможности использования поэзии теми, кто сам не погружен в творческий процесс, а также требует особого подхода и глубинного понимания сущности вопроса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Оганесян, Н. Т. Практикум по психологии творчества / Н. Т. Оганесян. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2013. – 528 с.

2. History of NAPT [Electronic resource]. – Mode of access: <http://poetrytherapy.org/index.php/about-napt/history-of-napt/>. –Date of access: 03.03.2017.

3. Даниленко, А. В. Исторические аспекты использования поэзии в терапии и коррекции эмоциональных состояний / А. В. Даниленко, С. С. Даниленко // Актуальные вопросы помощи личности в кризисных состояниях : материалы науч.-метод. семинара, Брест, 23 марта 2016 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест, 2016. – С. 59–63.
4. Еремин, В. Н. 100 великих поэтов [Электронный ресурс] / В. Н. Еремин. – Режим доступа: <http://fanread.ru/book/9429470/>. – Дата доступа: 03.03.2017.
5. Раш, Б. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Раш,_Бенджамин/. – Дата доступа: 03.03.2017.
6. Eli, G. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://myweb.wvnet.edu/~jelkins/lp-2001/greifer.html/>. – Date of access: 03.03.2017.
7. Даниленко, А. В. Особенности и возможности поэзии в контексте терапии кризисных состояний и решении других проблем / А. В. Даниленко // Актуальные вопросы помощи личности в кризисных состояниях : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 23–24 марта 2017 г. : в 2 ч. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест, 2017. – Ч. 1. – С. 75–79.
8. Элиот, Т. Социальное назначение поэзии [Электронный ресурс] / Т. Элиот. – Режим доступа: <http://noblit.ru/node/1277>; <http://noblit.ru/Eliot/>. – Дата доступа: 17.02.2017.
9. Хейзинга, Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры / Й. Хейзинга ; пер., сост. и вступ. ст. Д. В. Сильвестрова ; науч. коммент. Д. Э. Харитоновича. – М. : Прогресс-Традиция, 1997. – 416 с.
10. Юнг, К. Об отношении аналитической психологии к поэзии / К. Юнг // Психоанализ и искусство / К. Юнг, Э. Нойманн. – М., 1997. – С. 9–30.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.04.2017

Danilenko A.V. Poetry as Psychotherapeutic Means: Theoretical Justification

Poetrytherapy is a new and underdeveloped area of psychotherapy. The relevance of the article is due to the ever increasing importance of various types of creativity and art in «saving» people in conditions of the growing tendency of experiencing an existential crisis, the steady growth of neuropsychiatric problems, and the lack of Russian-language publications on the stated problem and their global deficit. The origins of poetrytherapy or poetry, used for healing and personal growth, date back to the primitive man who used it in various rituals. A modern specialist who resorts to the help of poetry, himself must be immersed in poetry – to know it, to orientate in it, to understand how it is created and how it affects emotionally. In this regard, we made an attempt to systematize theoretical information available in modern information space on the origins of the use of poetry as a therapeutic tool, the analysis of the historical and social significance of poetry, its functions and therapeutic possibilities.

Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Матэрыялы прадстаўляюцца на беларускай ці рускай мове ў двух экзэмплярах аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша, у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc; *.rtf) і павінны быць аформлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармата А4 (21×29,7 см);
- палі: зверху – 2,8 см, справа, знізу, злева – 2,5 см;
- шрыфт – гарнітура Times New Roman;
- кегль – 12 pt.;
- міжрадкавы інтэрвал – адзінарны;
- двукоссе парнае «...»;
- абзац: водступ першага радка 1,25 см;
- выраўноўванне тэксту па шырыні.

Максімальныя лінейныя памеры табліц і малюнкаў не павінны перавышаць 15×23 см або 23×15 см. Усе графічныя аб'екты, якія ўваходзяць у склад аднаго малюнка, павінны быць згрупаваны паміж сабой. Фатаграфіі ў друк не прымаюцца. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць аформлены паводле Узораў афармлення бібліяграфічнага апісання ў спісе крыніц, якія прыводзяцца ў дысертацыі і аўтарэфераце, зацверджаных загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 25.06.2014 № 159 у рэдакцыі загада Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 08.09.2016 № 206. Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасылак падаюцца ў квадратных дужках (напрыклад, [1, с. 32], [2, с. 52–54]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносаў.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК (выраўноўванне па левым краі);
- ініцыялы і прозвішча аўтара (аўтараў) (выдзяляюцца паўтлустым шрыфтам і курсівам; выраўноўванне па цэнтры);
- звесткі пра аўтара (навуковая ступень, званне, пасада);
- назва артыкула (друкуецца вялікімі літарамі без пераносаў; выраўноўванне па цэнтры);
- анатацыя ў аб'ёме ад 100 да 150 слоў на мове артыкула (курсіў, кегль – 10 pt.);
- звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай старонцы артыкула ўнізе;
- асноўны тэкст, структураваны ў адпаведнасці з патрабаваннямі ВАКа да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў (Уводзіны з пастаўленымі мэтай і задачамі; Асноўная частка, тэкст якой структуруецца падзагалоўкамі (назва раздзела «Асноўная частка» не друкуецца); Заключэнне, у якім сцісла сфармуляваны асноўныя вынікі даследавання, указана іх навізна);
- спіс выкарыстанай літаратуры;
- рэзюмэ на англійскай мове (курсіў; да 10 радкоў, кегль – 10 pt.): назва артыкула, прозвішча і ініцыялы аўтара/аўтараў, тэзісны пераказ зместу артыкула; у выпадку калі аўтар падае матэрыял на англійскай мове, рэзюмэ – на рускай ці беларускай.

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- звесткі пра аўтара на беларускай мове (прозвішча, імя, імя па бацьку поўнаасцю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, паштовы і электронны адрасы для перапіскі і кантактныя тэлефоны);
- выписка з пратакола пасяджэння кафедры, навуковай лабараторыі ці ўстановы адукацыі, дзе працуе/вучыцца аўтар, завераная пячаткаю, з рэкамендацый артыкула да друку;
- рэцэнзія знешняга ў адносінах да аўтара профільнага спецыяліста з вучонай ступенню, завераная пячаткаю;
- экспертнае заключэнне (для аспірантаў і дактарантаў).

Рукапісы, афармленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Карэктары *С.Ф. Бут-Гусаім, Л.М. Калілец*

Камп'ютарнае макетаванне *С.М. Мініч, Г.Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 29.06.2017. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.

Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 22,32. Ул.-выд. арк. 18,65.

Тыраж 100 экз. Заказ № 282.

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.