

Учреждение образования  
«Барановичский государственный университет»

## *Вестник БарГУ*

Ежеквартальный научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 г.

Выпуск 6, март, 2018.

Серия «Педагогические науки.  
Психологические науки. Филологические  
науки (литературоведение)»

---

*Учредитель:* учреждение образования «Барановичский государственный университет».

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

*Главный редактор журнала* Кочурко Василий Иванович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор, академик Белорусской инженерной академии, академик Международной академии технического образования, академик Международной академии наук педагогического образования, академик Академии экономических наук Украины, Заслуженный работник образования Республики Беларусь, ректор учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

*Заместитель главного редактора журнала* Климук Владимир Владимирович, кандидат экономических наук, доцент, проректор по научной работе учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

#### **Главный редактор серии**

Клещёва Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

#### **Ответственный секретарь серии**

Захарченя Наталья Федоровна, старший преподаватель кафедры дошкольного образования и технологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

#### **Редактор текстов на английском языке**

Пинюта Ирина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Пономарёва Елена Ивановна (*ответственный за направление «Педагогические науки»*), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Яценко Татьяна Евгеньевна (*ответственный за направление «Психологические науки»*), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Фенчук Олег Николаевич (*ответственный за направление «Филологические науки»*), кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Белановская Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Белая Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Бельский Александр Иванович, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры истории белорусской литературы Белорусского государственного университета (Минск, Республика Беларусь).

Валитова Ирина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Брест, Республика Беларусь).

Васюченко Пётр Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой белорусского языка и литературы учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет» (Минск, Республика Беларусь).

Зайцева Надежда Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой спортивных дисциплин учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» (Мозырь, Республика Беларусь).

Капанова Вера Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет» (Минск, Республика Беларусь).

Коломинский Яков Львович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Леонова Ева Александровна, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры зарубежной литературы Белорусского государственного университета (Минск, Республика Беларусь).

Макаревич Александр Николаевич, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры литературы и межкультурных коммуникаций учреждения образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова» (Могилёв, Республика Беларусь).

Мухтарова Шакира Мукашовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Карагандинского государственного университета имени академика Е. А. Букетова (Караганда, Республика Казахстан).

Николаева Марина Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования федерального бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (Волгоград, Российская Федерация).

Олифиревич Наталья Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Пергаменщик Леонид Абрамович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Пузыревич Наталья Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и семейной психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Пучинская Татьяна Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Тарантей Виктор Петрович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (Гродно, Республика Беларусь).

Торхова Анна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Храмцова Флюра Ибрагимовна, доктор политических наук, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории права, управления и психологии филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный социальный университет» (Минск, Республика Беларусь).

*Адрес редакции:*

ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи.

Телефон: +375 (163) 45 46 28.

E-mail: [vestnik@barsu.by](mailto:vestnik@barsu.by).

*Подписные индексы:* 00993 — для индивидуальных подписчиков; 009932 — для организаций.

Свидетельство о регистрации средств массовой информации № 1533 от 30.07.2012, выданное Министерством информации Республики Беларусь.

*В соответствии с приказом Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь от 21 января 2015 г. № 16 научно-практический журнал «Вестник БарГУ» серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)» включён в Перечень научных изданий Республики Беларусь для опубликования результатов диссертационных исследований по педагогическим и психологическим наукам, филологическим наукам (литературоведению).*

*Издатель:* учреждение образования «Барановичский государственный университет».

Выходит на русском, белорусском и английском языках.

Журнал распространяется на территории Республики Беларусь.

*Заведующий редакционно-издательской группой* С. А. Березнюк

*Технический редактор* А. Ю. Сидоренко

*Компьютерная вёрстка* С. А. Березнюк

*Корректор* С. А. Березнюк

Подписано в печать 15.03.2018. Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Бумага ксероксная. Печать цифровая. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 18,20. Уч.-изд. л. 12,40. Тираж 75 экз. Заказ .

Цена свободная.

Полиграфическое исполнение: Гродненское областное унитарное полиграфическое предприятие «Слонимская типография». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/203 от 07.03.2014, № 2 от 25.02.2014.

Адрес: ул. Хлюпина, 16, 231800 Слоним, Гродненская обл.

Установа адукацыі  
«Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт»

## *Веснік БарДУ*

Штоквартальны навукова-практычны часопіс

Выдаецца з сакавіка 2013 г.

Выпуск 6, сакавік, 2018.

Серыя «Педагагічныя навукі.  
Псіхалагічныя навукі. Філалагічныя  
навукі (літаратуразнаўства)»

---

*Заснавальнік:* установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт».

### РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ

*Галоўны рэдактар часопіса* Качурка Васіль Іванавіч, доктар сельскагаспадарчых навук, прафесар, акадэмік Беларускай інжынернай акадэміі, акадэмік Міжнароднай акадэміі тэхнічнай адукацыі, акадэмік Міжнароднай акадэміі навук педагагічнай адукацыі, акадэмік Акадэміі эканамічных навук Украіны, Заслужаны работнік адукацыі Рэспублікі Беларусь, рэктар установы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

*Намеснік галоўнага рэдактара часопіса* Клімук Уладзімір Уладзіміравіч, кандыдат эканамічных навук, дацэнт, прарэктар па навуковай рабоце ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

### РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ СЕРЫІ

#### **Галоўны рэдактар серыі**

Кляшчова Алена Анатольеўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры педагогікі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

#### **Адказны сакратар серыі**

Захарчэня Наталля Фёдарэўна, старшы выкладчык кафедры дашкольнай адукацыі і тэхналогій установы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

#### **Рэдактар тэкстаў на англійскай мове**

Пінюта Ірына Вячаславаўна, кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры прафесійнай іншамоўнай падрыхтоўкі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Панамарова Алена Іванаўна (*адказны за напрамак «Педагагічныя навукі»*), кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры педагогікі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Яцэнка Тацыяна Яўгеньеўна (*адказны за напрамак «Псіхалагічныя навукі»*), кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры псіхалогіі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Фянчук Алег Мікалаевіч (*адказны за напрамак «Філалагічныя навукі (літаратуразнаўства)»*), кандыдат філалагічных навук, старшы выкладчык кафедры філалогіі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Аліфіровіч Наталля Іванаўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры ўзроставай і педагагічнай псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Беланоўская Вольга Віктараўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры ўзроставай і педагагічнай псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Белая Алена Іванаўна, кандыдат педагагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры філалогіі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Бельскі Аляксандр Іванавіч, доктар філалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры гісторыі беларускай літаратуры Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Валітава Ірына Яўгеньеўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры псіхалогіі развіцця ўстановы адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна» (Брэст, Рэспубліка Беларусь).

Васючэнка Пётр Васільевіч, кандыдат філалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры беларускай мовы і літаратуры ўстановы адукацыі «Мінскі дзяржаўны лінгвістычны ўніверсітэт» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Зайцава Надзея Уладзіміраўна, доктар педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры спартыўных дысцыплін установы адукацыі «Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна» (Мазыр, Рэспубліка Беларусь).

Капранава Вера Анатольеўна, доктар педагагічных навук, прафесар, загадчык кафедры педагогікі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Каламінскі Якаў Львовіч, доктар псіхалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры ўзроставай і педагагічнай псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Лявонова Ева Аляксандраўна, кандыдат філалагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры замежнай літаратуры Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Макарэвіч Аляксандр Мікалаевіч, доктар філалагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры літаратуры і міжкультурных камунікацый установы адукацыі «Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. А. Куляшова» (Магілёў, Рэспубліка Беларусь).

Мухтарава Шакіра Мукашаўна, доктар педагагічных навук, прафесар кафедры сацыяльнай работы і сацыяльнай педагогікі Карагандзінскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя акадэміка Е. А. Букетава (Караганда, Рэспубліка Казахстан).

Нікалаева Марына Уладзіміраўна, доктар педагагічных навук, дацэнт, прафесар, загадчык кафедры педагогікі і псіхалогіі пачатковай адукацыі федэральнай бюджэтнай адукацыйнай установы вышэйшай педагагічнай адукацыі «Валгаградскі дзяржаўны сацыяльна-педагагічны ўніверсітэт» (Валгаград, Расійская Федэрацыя).

Пергаменшчык Леанід Абрамавіч, доктар псіхалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры сацыяльнай і сямейнай псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Пузырэвіч Наталля Леанідаўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры сацыяльнай і сямейнай псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Пучынская Таццяна Міхайлаўна, кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры філалогіі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Таранцей Віктар Пятровіч, доктар педагагічных навук, прафесар, загадчык кафедры педагогікі і сацыяльнай работы ўстановы адукацыі «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы» (Гродна, Рэспубліка Беларусь).

Торхава Ганна Васільеўна, доктар педагагічных навук, прафесар, прарэктар па навуковай рабоце ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Храмцова Флюра Ібрагімаўна, доктар палітычных навук, прафесар, кандыдат педагагічных навук, прафесар кафедры тэорыі права, кіравання і псіхалогіі філіяла дзяржаўнай адукацыйнай установы вышэйшай прафесійнай адукацыі «Расійскі дзяржаўны сацыяльны ўніверсітэт» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

*Адрас рэдакцыі:*

вул. Войкава, 21, 225404 г. Баранавічы.

Тэлефон: +375 (163) 45 46 28.

E-mail: [vestnik@barsu.by](mailto:vestnik@barsu.by).

*Падпісныя індэксы:* 00993 — для індывідуальных падпісчыкаў; 009932 — для арганізацый.

Пасведчанне аб рэгістрацыі сродкаў масавай інфармацыі № 1533 ад 30.07.2012, выдадзенае Міністэрствам інфармацыі Рэспублікі Беларусь.

*У адпаведнасці з загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 21 студзеня 2015 г. № 16 навукова-практычны часопіс «Веснік БарДУ» серыя «Тэхнічныя навукі» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў па тэхнічных навук (машынабудаванне і машыназнаўства; працэсы і машыны аграінжынерных сістэм).*

*Навукова-практычны часопіс «Веснік БарДУ» ўключаны ў РІНЦ (Расійскі індэкс навуковага цытавання), ліцэнзійны дагавор № 06-01/2016.*

*Выдавец:* установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт».

Выходзіць на рускай, беларускай і англійскай мовах.

Часопіс распаўсюджваецца на тэрыторыі Рэспублікі Беларусь.

*Загадчык рэдакцыйна-выдавецкай групы* С. А. Беззнюк

*Тэхнічны рэдактар* Г. Ю. Сідарэнка

*Камп'ютарная вёрстка* С. А. Беззнюк

*Карэктар* С. А. Беззнюк

Падпісана да друку 15.03.2018. Фармат 60 × 84 1/8. Папера ксераская. Друк лічбавы. Гарнітура Таймс. Ум. друк. арк. 18,20. Ул.-выд. арк. 12,40. Тыраж 75 экз. Заказ

Кошт свабодны.

Паліграфічнае выкананне: Гродзенскае абласное ўнітарнае паліграфічнае прадпрыемства «Слоніўская тыпаграфія». Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы, распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 1/203 ад 07.03.2014, № 2 ад 25.02.2014.

Адрас: вул. Хлюпіна, 16, 231800 Слонім, Гродзенская вобл.

Educational institution  
“Baranovichi State University”

*BarSU Herad*

**A quarterly scientific and practical journal**

Published since March 2013

Volume 6, March, 2018.

Series “Education. Psychology.  
Philology (Literary studies)”

---

*Promoter:* educational institution “Baranovichy State University”.

#### **EDITORIAL BOARD**

*Editor-in-Chief* Vasiliy Ivanovich Kochurko, Doctor of Agriculture, Professor, Member of the Belarusian Academy of Engineering, Member of the International Academy of Technical Education, Member of the International Academy of Pedagogical Education, Member of the Academy of Economic Sciences of Ukraine, Distinguished educator of the Republic of Belarus, Rector of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

*Deputy Editor-in-Chief* Vladimir Vladimirovich Klimuk, Ph.D. in Economic Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

#### **EDITORIAL BOARD OF THE SERIES**

##### **Series Executive Editor**

Yelena Anatolyevna Klescheva, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

##### **Senior Editor**

Natalia Fyodorovna Zaharchenya, Senior lecturer of the Department of Pre-school Education and Technology of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

##### **English Text Editor**

Irina Vyacheslavovna Piniuta, Ph. D. in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Professional Foreign Language Training of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Yelena Ivanovna Ponomaryova (*in charge of the subject area “Pedagogy”*), Ph. D. in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Tatyana Evgenyevna Yatsenko (*in charge of the subject area “Psychology”*), Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Oleg Nikolayevich Fenchuk (*in charge of the subject area “Philology”*), Ph. D. in Philology, Senior Lecturer of the Department of Philology of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Olga Victorovna Belanovskaya, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology of the educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank” (Minsk, the Republic of Belarus).

Yelena Ivanovna Belaya, Ph. D. in Education, Associate Professor, Professor of the Department of Philology of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Alexandr Ivanovich Belskiy, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of History of Belarusian Literature of Belarusian State University (Minsk, the Republic of Belarus).

Irina Yevgenyevna Valitova, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology of Development of the educational institution “Brest State University named after A. S. Pushkin” (Brest, the Republic of Belarus).

Pyotr Vasilyevich Vasiuchenko, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Head of the Department of the Belarusian Language and Literature of the educational institution “Minsk State Linguistic University” (Minsk, the Republic of Belarus).

Nadezhda Vladimirovna Zaytseva, Doctor of Education, Associate Professor, Head of the Department of Sports Disciplines of the educational institution “Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin” (Mozyr, the Republic of Belarus).

Vera Anatolyevna Kapranova, Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy of the educational institution “Minsk State Linguistic University” (Minsk, the Republic of Belarus).

Yakov Lyvovich Kolominskiy, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology of the educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank” (Minsk, the Republic of Belarus).

Yeva Alexandrovna Leonova, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Literature of Belarusian State University (Minsk, the Republic of Belarus).

Alexandr Nikolayevich Makarevich, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Literature and Intercultural Communication of the educational institution “Mogilev State University named after A. A. Kuleshov” (Mogilev, the Republic of Belarus).

Shakira Mukashovna Muhtarova, Doctor of Education, Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy of Karaganda State University named after the academician E. A. Buketov (Karaganda, the Republic of Kazakhstan).

Marina Vladimirovna Nikolaeva, Doctor of Education, Associate Professor, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Elementary Education of the federal budget educational institution of higher professional education “Volgograd State Socio-pedagogical University” (Volgograd, the Russian Federation).

Natalya Ivanovna Olifirovich, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology of the educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank” (Minsk, the Republic of Belarus).

Leonid Abramovich Pergamenshchik, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Social and Family Psychology of the educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank” (Minsk, the Republic of Belarus).

Natalya Leonidovna Puzyrevich, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Social and Family Psychology of the educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank” (Minsk, the Republic of Belarus).

Tatyana Mihailovna Puchinskaya, Ph. D. in Education, Associate Professor, Head of the Department of Philology of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Victor Petrovich Tarantey, Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Social Work of the educational institution “Grodno State University named after Y. Kupala” (Grodno, the Republic of Belarus).

Anna Vasilyevna Torhova, Doctor of Education, Professor, Vice-rector for Research Work of the educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank” (Minsk, the Republic of Belarus).

Flyura Ibragimovna Hramtsova, Doctor of Political Sciences, Professor, Ph. D. in Education, Professor of the Department of Legal Theory, Administration and Psychology of the branch of the state educational institution of higher professional education “Russian State Social University” (Minsk, the Republic of Belarus).

*Editorial address:*

21 Voykova Str., 225404 Baranovichi. Phone: +375 163 45 46 28.

E-mail: [vestnik@barsu.by](mailto:vestnik@barsu.by).

*Subscription indices:* 00993 — for individual subscribers; 009932 — for companies.

The certificate of the registration of mass media № 1533 of 30.07.2012 issued by the Ministry of Information of Belarus.

*In accordance with the order of the board of the Higher Attestation Commission of the Republic of Belarus, on January 21, 2015 № 16 the scientific and practical journal “BarSU Herald” the series “Education. Psychology. Philology (Literary studies)” was included in the list of the scientific publications of the Republic of Belarus for publishing the results of dissertation research on pedagogical, psychological and philological sciences (Literary studies).*

*Published:* educational institution “Baranovichi State University”.

Issued in Russian, Belarusian and English.

The journal is distributed on the territory of the Republic of Belarus.

---

*Managing editor* S. A. Bereznyuk

*Technical editor* A.Y. Sidorenko

*Desktop Publishing* S. M. Glushak

*Proofreader* S. A. Bereznyuk

Signed print 15.03.2018. Format 60 x 84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Paper xerox. Digital printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 18.20. Acc.-pub. s. l. 12.40. Circulation of 75 copies. Order

Free price.

Printing performance: Grodno Regional Printing Unitary Enterprise “Slonim printing establishment”. The state registration certificate of the publisher, manufacturer and publications distributor № 1/203 of 07.03.2014, № 2 of 25.02.2014.

Address: 16 Hlyupin St., 231800 Slonim, Grodno region.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Васильева О. К.</b> Характеристика модели педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста в учреждениях дошкольного образования . . . . .	10
<b>Здоровок Ю. А.</b> Обучение готовым речевым образцам в неязыковом учреждении высшего образования . . . . .	18
<b>Илюкович Т. П.</b> Компьютерные игры и игровая деятельность младших школьников . . . . .	25
<b>Козел В. И.</b> Сущность готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности в логике потребностного и компетентностного подходов . . . . .	32
<b>Королькова А. В.</b> Современная лексикография как неотъемлемый компонент школьного образования . . . . .	39
<b>Котько Е. Л.</b> Сущностная характеристика системы педагогических метазнаний . . . . .	45
<b>Лукашеня З. В.</b> Консалтинговая функция университета: тенденции и перспективы реализации . . . . .	50
<b>Пинюта И. В.</b> Проектирование педагогического дискурса: из опыта подготовки студентов к межкультурному общению . . . . .	58
<b>Янусова О. Б.</b> Структурно-содержательные компоненты инклюзивной культуры будущего педагога . . . . .	65

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Арпентьева М. Р.</b> Метатехнологии психологического консультирования: принципы консультирования в практике консультативного диалога . . . . .	72
<b>Богдан Е. Г.</b> Совесть как структурный компонент самосознания у современных молодых людей . . . . .	81
<b>Клещёва Е. А., Валитова И. Е., Пономарёва Е. И.</b> Специфические потребности субъектов инклюзивного образования как основа их психологического сопровождения . . . . .	87
<b>Селезнёв А. А.</b> Взаимосвязь психологической культуры личности и самоактуализации учащейся молодежи . . . . .	93
<b>Яценко Т. Е., Бутько А. Ю.</b> Временная перспектива подростков из городской и сельской местности . . . . .	98

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### Литературоведение

<b>Брынина Е. С.</b> Проблема перевода поэтонимов на примере романа И. Мележа «Люди на болоте» . . . . .	104
<b>Круглова О. В.</b> Обогащение ритмико-интонационных структур в поэзии Янки Лучины . . . . .	111
<b>Криштоп И. С.</b> Пейзаж в лирике Констанции Буйло . . . . .	119
<b>Михалевич И. А.</b> Художественное своеобразие романа Станислава Игнация Виткевича «Прощание с осенью» . . . . .	124
<b>Новосельцева Г. В.</b> Содержательная форма «деревенского» романа в белорусской прозе 1956—1965 годов (к проблеме литературных дискуссий) . . . . .	130
<b>Романова С. В.</b> Проблемы генезиса русскоязычной литературы Беларуси . . . . .	139

## ЗМЕСТ

### ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ

<b>Васільева В. К.</b> Характарыстыка мадэлі педагагічнага суправаджэння сюжэтна-ролевых гульняў дзяцей дашкольнага ўзросту ва ўстановах дашкольнай адукацыі . . . . .	10
<b>Здаранок Ю. А.</b> Навучанне гатовым маўленчым прыкладам у нямоўнай установе вышэйшай адукацыі . . . . .	18
<b>Ілюковіч Т. П.</b> Камп’ютарныя гульні і гульнявая дзейнасць малодшых школьнікаў . . . . .	25
<b>Козел В. І.</b> Сутнасць гатоўнасці будучых педагогаў да выхаваўчай дзейнасці ў логіцы патрэбнага і кампетэнтнага падыходаў . . . . .	32
<b>Каралькова А. В.</b> Сучасная лексікаграфія як неад’емны кампанент школьнай адукацыі . . . . .	39
<b>Кацько А. Л.</b> Сутнасная характарыстыка сістэмы педагагічных метаведаў . . . . .	45
<b>Лукашэня З. У.</b> Кансалтынгавая функцыя ўніверсітэта: тэндеэнцыі і перспектывы рэалізацыі . . . . .	50
<b>Пінюта І. В.</b> Праектаванне педагагічнага дыскурсу: з вопыту падрыхтоўкі студэнтаў да міжкультурных зносін . . . . .	58
<b>Янусова В. Б.</b> Структурна-зместавыя кампаненты інклюзіўнай культуры будучага педагога . . . . .	65

### ПСІХАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

<b>Арпенцьева М. Р.</b> Метатэхналогіі псіхалагічнага кансультавання: прынцыпы кансультавання ў практыцы кансультацыйнага дыялогу . . . . .	72
<b>Богдан А. Р.</b> Сумленне як структурны кампанент самасвядомасці ў сучасных маладых людзей . . . . .	81
<b>Кляшчова А. А., Валітава І. Я., Панамарова А. І.</b> Спецыфічныя патрэбы суб’ектаў інклюзіўнай адукацыі як аснова іх псіхалагічнага суправаджэння . . . . .	87
<b>Селязнёў А. А.</b> Узаемасувязь псіхалагічнай культуры асобы і самаактуалізацыі навучэнцкай моладзі . . . . .	93
<b>Яцэнка Т. Я., Буцько А. Ю.</b> Часавая перспектыва падлеткаў з гарадской і сельскай мясцовасці . . . . .	98

### ФІЛАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

#### Літаратуразнаўства

<b>Брыніна К. С.</b> Праблема перакладу пэтонімаў на прыкладзе рамана І. Мележа «Людзі на балоце» . . . . .	104
<b>Круглова В. В.</b> Узбагачэнне рытміка-інтанацыйных структур у паэзіі Янкі Лучыны . . . . .	111
<b>Крыштоп І. С.</b> Пейзаж у лірыцы Канстанцыі Буйло . . . . .	119
<b>Міхалевіч І. А.</b> Мастацкая своеасаблівасць рамана Станіслава Ігнацыя Віткевіча «Развітанне з восенню» . . . . .	124
<b>Навасельцава Г. В.</b> Змястоўная форма «вясковага» рамана ў беларускай прозе 1956—1965 гадоў (да праблемы літаратурных дыскусій) . . . . .	130
<b>Раманава С. В.</b> Праблемы генезісу рускамоўнай літаратуры Беларусі . . . . .	139

## CONTENTS

### EDUCATION

<b>Vasilyeva O. K.</b> Characteristics of models of pedagogical accompaniment narrative role-playing games preschool children in pre-school education . . . . .	10
<b>Zdaranok Y. A.</b> Speech patterns training in the non-linguistic educational institution . . . . .	18
<b>Ilyukovich T. P.</b> Computer games and gaming activities of young schoolchildren . . . . .	25
<b>Kozel V. I.</b> Essence of future teachers's readiness for educational activity in the logic of needs and competence approaches . . . . .	32
<b>Korolkova A. V.</b> Modern lexicography as an integral component of school education . . . . .	39
<b>Kotko E. L.</b> The essential characteristic of the system of pedagogical metaknowledge . . . . .	45
<b>Lukashenia Z. V.</b> Consulting function of the university: trends and prospects of implementation . . . . .	50
<b>Piniuta I. V.</b> Designing pedagogical discourse : from the experience of students' intercultural training . . . . .	58
<b>Yanusava O. B.</b> Structural and content components of the future pedagogue's inclusive culture . . . . .	65

### PSYCHOLOGY

<b>Arpentieva M. R.</b> Metatechnology of psychological counselling: principles of counselling practice consultative dialogue . . . . .	72
<b>Bogdan E. G.</b> Conscience as a structural component of contemporary youth self-identification . . . . .	81
<b>Klesheva E. A., Valitova I. E., Panamarova E. I.</b> Specific needs of the subjects of inclusive education as the basis of their psychological support . . . . .	87
<b>Seleznyov A. A.</b> Interconnection of students' personal psychological culture and self-actualization . . . . .	93
<b>Yatsenka T. E., Butsko A. Yu.</b> Temporal perspective of the adolescents from the urban and rural areas . . . . .	98

### PHILOLOGY

#### Literary studies

<b>Brynina E. S.</b> The problem of poethonyms translation in the I. Melezh's novel "People in the marsh" . . . . .	104
<b>Kruglova O.</b> Enrichment rhythm and intonation structures in poetry by Yanka Luchina . . . . .	111
<b>Kryshchyn I. S.</b> Landscape in Kanstantsiya Buylo's lyric poetry . . . . .	119
<b>Mihalevich I. A.</b> The artistic originality of the novel "Farewell to autumn" by Stanislaw Ignacy Witkevich . . . . .	124
<b>Navasel'tseva G. V.</b> Substantial form the "village" novel in the belarusian prose 1956—1965 (a literary discussion issue) . . . . .	130
<b>Romanova S. V.</b> Problems of the genesis of Russian-language literature of Belarus . . . . .	139

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## EDUCATION

УДК 378.3

**О. К. Васильева**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь,  
+ 375 (29) 807 82 38, olga75brest@rambler.ru

### ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На основе анализа научной литературы определяется значение сюжетно-ролевой игры в становлении личности детей дошкольного возраста и актуальность использования педагогического сопровождения игры как эффективной тактики руководства ею. Изложены методологические подходы к построению структурно-функциональной модели педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста. Представлен подробный конструкт модели и охарактеризованы её компоненты (блоки): целевой; методологический, включающий подходы, принципы осуществления игры; организационно-процессуальный, рассматривающий факторы, условия, этапы организации игры, содержательные компоненты взаимодействия субъектов в игре, формы и методы взаимодействия субъектов в игре, технологию её организации. Оценочно-результативный блок включает критерии и уровни сформированности игровых умений у детей.

**Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра; педагогическое сопровождение; модель; педагогическое взаимодействие.

Рис. 1. Библиогр.: 21 назв.

**O. K. Vasilyeva**

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova str.,  
225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, + 375 (29) 807 82 38, olga75brest@rambler.ru

### CHARACTERISTIC OF THE MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE NARRATIVE ROLE-PLAYS OF PRESCHOOL CHILDREN IN PRE-SCHOOL EDUCATION

On the basis of the literature analysis, the significance of the narrative role-plays in the formation of the personality of preschool children and the relevance of pedagogical support of the game — as an effective strategy to guide it — are determined. The methodological approaches to the construction of the structural and functional model of the pedagogical support of the narrative role-plays of preschool children are outlined. The detailed structure of the model is presented, and its elements (blocks) are characterized: target, methodological (includes approaches and principles of the game), organizational-procedural (considers factors, conditions, stages of the organization of the game, content based interaction of the subjects in the game), forms and methods of interaction of the subjects in the game, and the technology of its organization. The evaluation-outcome block includes criteria and levels of children's playing skills development.

**Key words:** narrative role-plays; pedagogical support; model; pedagogical interaction.

Fig. 1. Ref.: 21 titles.

**Введение.** На современном этапе развития дошкольного образования одним из актуальных является вопрос, как вернуть игру в дошкольное учреждение, и как следствие этого — вопрос о повышении игровой компетенции воспитателя [1]. В обществе широко распространён взгляд на ребёнка, как на «человека играющего». Вся жизнь ребёнка пронизана игрой, только так он готов открыть себя миру и мир для себя. Рассматривая феномен детства отечественный философ, богослов, психолог и педагог В. В. Зеньковский утверждал, что детство дано нам, чтобы мы играли. Согласно этой формуле функция детства заключается в том, чтобы дать развиваться ребёнку, не входя в прямое общение с действительностью, но, в то же время, не удаляя его от действительности. «Игры и являются той формой активности, в которой лучше всего разрешаются задачи детства...» [2, с. 32]. Игра — единственная форма активности ребёнка, которая во всех случаях отвечает его организации. Она никогда не предъявляет ему требований, которых он не мог бы выполнить, и вместе с тем она требует от него напряжения сил, что связано с бодрым, жизнерадостным самочувствием. Уникальность игры в том, что в данном виде деятельности совмещаются интересы ребёнка и педагога: игра отвечает естественным потребностям и желаниям ребёнка, а потому с её помощью он усваивает новое легко и охотно. Играя, ребёнок создаёт, творит не только события игры, но и самого себя. Игра является главным источником развития детей.

Несмотря на то, что большинство педагогов, психологов, педиатров, нейрофизиологов доказывают жизненно важную роль игры в развитии ребёнка, она в последнее время всё более вытесняется из системы образования как «избыточный» элемент, как пустая трата времени. Детская игра всё чаще рассматривается взрослыми как бесполезный досуг, как развлечение, как средство обучения и становится всё более примитивной и редкой деятельностью детей. В последние десятилетия естественная потребность ребёнка поиграть прерывается взрослыми, желающими бесконечно его обучать, объясняя правила и нормы жизни, формировать полезные навыки и умения, нужные представления. Свободная, самостоятельная, инициативная детская деятельность, которой является сюжетно-ролевая игра, подменяется игровыми приёмами и методами обучения. Поэтому в современной психолого-педагогической литературе термины «игровая форма», «игровые средства», «игровые технологии», «игровые занятия» и тому подобное используются всё чаще [3].

Мы же исходим из понимания игры как формы организации жизни ребёнка дошкольного возраста, главного средства его развития и формирования специфических человеческих способностей. Игра — это не упражнение какой-то частной функции или отдельных знаний, представлений и навыков. Главный смысл игры заключается не в познании и не в ориентировке во внешней среде, а в становлении сознания, в формировании внутреннего мира ребёнка.

К игре нельзя отнести любую другую деятельность, предполагающую директивное руководство взрослого, даже, если при этом используются игрушки и сказочные сюжеты. Игра — это, прежде всего, свободная активность, лишённая принуждения. Игра является главной и фактически единственной формой проявления инициативы и самостоятельности детей 3—5 лет. Именно такая самостоятельная активность позволяет ребёнку увидеть и почувствовать результаты своей активности, воплощение своего замысла и, в конечном счёте, самого себя, что имеет неопределимое значение для формирования самосознания и чувства своей независимости и свободы.

Анализ современных исследований и практики дошкольного образования показывает, что свободная сюжетная игра «уходит» из жизни детей. Лишившись игры, дети не приобретают ни независимости, ни внутренней свободы. В результате их поведение остаётся ситуативным, произвольным, зависимым от взрослых. Прямым следствием дефицита игры является целый комплекс проблем в развитии современных детей: снижено или отсутствует произвольное поведение, творческое воображение. Ведь именно в игре, и, прежде всего,

сюжетно-ролевой, которую учёные считают высшим этапом развития, формируются и складываются межличностные отношения и коммуникативные способности детей.

Основные причины этого явления, вероятно, состоят в следующем:

– воспитатели учреждений дошкольного образования недооценивают значимость сюжетно-ролевых игр в психическом развитии детей, преимущественно рассматривая игру как чисто прикладное, дидактическое средство;

– педагоги недостаточно владеют методикой организации сюжетно-ролевой игры и руководства ею, нередко подменяя игру приёмами и игровыми методами обучения;

– в сюжетно-ролевых играх зачастую детская самостоятельность и активность заменяется собственной инициативностью воспитателя; ребёнок в игре становится исполнителем указаний, предписаний взрослого, а не субъектом игровой деятельности (он не деятель, не творец, не открыватель).

Правомерно требуют решения такие задачи, как: 1) изменение отношения к ребёнку как к субъекту его собственной деятельности и соблюдение приоритетности субъектности и личности дошкольника при организации сюжетно-ролевой игры; 2) перестройка педагогического сознания педагога, изменение акцента в его работе: перенос его с другой организованной им деятельности на самостоятельную деятельность детей и прежде всего игру; 3) изменение отношения к игре не как к объекту управления, а как к условию развития ребёнка, его творчества; 4) совершенствование педагогической компетенции педагогов учреждений дошкольного образования.

Решению поставленных задач будет способствовать разработанная нами модель педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста.

**Организация исследования.** Моделирование в качестве уникальной формы познания применяется при исследовании и преобразовании явлений в любой сфере деятельности: социальной, образовательной, методической, организационной, маркетинговой и др.

По А. Н. Дахину, модель — это искусственно созданный объект в виде схемы, конструкции, знаковых форм или формул, это — аналог оригинала, заместитель исследуемого объекта. Модель — это система, схема исследования, которая служит средством получения информации о другой системе [4]. Модель как бы концентрирует в себе представления педагога о процессе предстоящей деятельности, предполагает получение определённого результата, упрощённо представляет систему предстоящей деятельности, что, несомненно, требует научно-теоретического обоснования проблемы и последовательных шагов в достижении цели.

Проведённый теоретико-методологический анализ научной литературы даёт основания для конструирования модели педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр дошкольников в образовательном пространстве учреждения дошкольного образования. Основываясь на данных анализа многочисленных исследований по проблеме психолого-педагогического, педагогического, научно-методического сопровождения, отметим, что понятие «педагогическое сопровождение» возникло на рубеже XIX и XX веков при пересмотре концептуальных подходов к обучению и воспитанию детей в образовательных учреждениях. Данные подходы требовали дистанцирования от жёсткой, административной, учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с детьми и перехода к гуманистически направленной личностно-ориентированной модели взаимодействия с воспитанниками [5—7].

«Сопровождать» означает идти, ехать вместе с кем-либо, находясь рядом, ведя куда-нибудь. Такая трактовка понятия даётся в толковом словаре русского языка [8, с. 748] и она означает движение взрослого вместе с ребёнком, рядом с ним, иногда — чуть впереди, если надо объяснить возможные пути [9].

Проблема педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр в учреждениях дошкольного образования представлена в исследованиях Т. И. Бабаевой, Е. А. Панько,

О. В. Солнцевой и др. [10—12]. Терминологический анализ подходов указанных авторов позволил установить ряд общих теоретико-методологические позиций исследователей.

Общим для данных исследований является подход к определению педагогического сопровождения как особого вида профессиональной деятельности взрослого, направленной на развитие самостоятельности и творчества детей в играх. Развитие самостоятельности и творчества в игре рассматривается через изучение индивидуальных возможностей каждого ребёнка, разработку поэтапной технологии, обеспечивающей постепенное раскрытие индивидуальности в игровой деятельности. В связи с этим отмечается важность определения методологических подходов, используемых педагогом в организации сюжетно-ролевой игры, так как они способствуют реализации цели при использовании технологии педагогического сопровождения [13; 14].

В своём исследовании мы опираемся на следующие подходы: аксиологический, личностно ориентированный, герменевтический и деятельностный.

Аксиологический (ценностный) подход позволяет рассматривать ценностные ориентации человека, являющиеся основой ценностно-мировоззренческой системы гуманистического типа одной из главных, «глобальных» характеристик личности, а их развитие — основной задачей гуманистической педагогики и важнейшим путём развития общества. Аксиология определяет ценностные ориентации культуры и ориентирует личность в истории, обществе, деятельности [15].

Личностно ориентированный подход способствует обеспечению индивидуального подхода к каждому воспитаннику, помогает ему в осознании себя личностью, в выявлении возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение, самореализацию [16].

Герменевтический подход предполагает умение педагога растолковывать, раскрывать, интуитивно чувствовать и угадывать в каждой личности, его внутренние и потенциальные возможности: талант, уникальность, индивидуальные способности [17].

Деятельностный подход отражает процесс деятельности человека и направлен на становление его сознания и личности в целом. Он предполагает открытие перед ребёнком всего спектра возможностей и создание у него установки на свободный, но ответственный выбор той или иной возможности [18].

Разработанная нами модель педагогического сопровождения базируется на принципах приоритета гуманистических ценностей, индивидуализации и амплификации психического развития ребёнка. Гуманистические ценности составляют совокупность общечеловеческих нравственных качеств, образующих смысло-жизненное ядро личности и формирующих её духовную культуру. Обращение к этому принципу очень важно в качестве ориентиров, неких идеалов, указывающих направление движения человека к самому себе как существу разумному, духовному и свободному. Принцип индивидуализации воспитания детей предполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого ребёнка, выделение специальных задач, соответствующих его особенностям, включение детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциальных возможностей развития личности в самовыражении и самореализации. Применение принципа амплификации психического развития личности ребёнка способствует всемерному использованию потенциала возможностей на каждой возрастной стадии психического развития личности за счёт совершенствования содержания, форм и методов воспитания.

Обращение к тактике педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста выявило очень важную особенность. Успешность её использования обеспечивается только в том случае, если общение педагога с детьми и их родителями строится на основе взаимодействия равноправных и равноинтересных друг другу партнёров. Поэтому организационно-процессуальный блок модели составили следующие компоненты: факторы, условия и этапы организации игры.

К факторам реализации игрового взаимодействия были отнесены:

- динамичность и незафиксированность позиций «педагог—воспитанник». Изменчивая и подвижная игровая позиция педагога обеспечивает его включение в совместную с детьми игру и способствует созданию условий для развития их самостоятельной игры;
- эмоциональная приподнятость и непринуждённость субъектов в процессе общения и игры позволяет создать эмоционально комфортную атмосферу для детей;
- ценностное отношение к ребёнку как равноинтересному партнёру общения способствует созданию эмоционально-положительной направленности ребёнка на партнёров по игре и обеспечивает эмоциональную приподнятость и непринуждённость в процессе общения и развития сюжетов игры;
- повышение вариативности результата (возможности разнообразия сюжетов, ролей, конструирования игрового пространства и т. п.) автоматически снимает жёсткую детерминированность во взаимоотношениях субъектов;
- открытость и восприимчивость педагога к возникающим новообразованиям предполагает развитие творческих способностей детей, умений действовать в новых условиях, менять способы деятельности.

К условиям, обеспечивающим эффективность развития игры, были отнесены [19—21]:

- регулярная диагностика опыта игровой деятельности дошкольников и учёт её результатов. Диагностика позволяет выявлять наиболее характерные особенности сюжетно-ролевых игр детей разного дошкольного возраста, игрового поведения, интересов и их ценностных ориентаций, а также «включённых» и «сопровождающих» их жизнь взрослых (педагогов и родителей). Её результаты позволяют педагогу ориентироваться на индивидуальные и творческие проявления детей в игре и осуществлять их дальнейшее стимулирование и развитие. Диагностика является основой планирования игр, определения форм, средств и методов взаимодействия педагога с детьми;
- игровая позиция педагога, гибко сочетающая прямые и косвенные способы взаимодействия педагога и детей, благодаря чему он имеет возможность поэтапно изменять тактику взаимодействия с детьми при её организации и руководстве в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей детей, освоенности ими опыта игровой деятельности. Игровая позиция педагога способствует установлению субъект-субъектных отношений между участниками игры;
- создание вариативной, модульной, изменяемой и динамично пополняемой предметно-игровой среды, способствующей развитию детской инициативы, творчества и игрового экспериментирования;
- отбор и обогащение содержания и сюжетов игр на основе представлений, интересов и предпочтений детей, с учётом богатого образовательного материала, полученного в учреждении дошкольного образования;
- систематизация и обогащение социально-ценностного содержания личного и игрового опыта детей за счёт конструирования образовательного процесса на принципах интеграции образовательного содержания и разных видов детской деятельности;
- вооружение детей социально-ценностными представлениями, способами регуляции поведения и навыками культуры общения, умениями обустроить игру и самостоятельно моделировать игровое пространство;
- оптимизация конструктивного сотрудничества педагогов с родителями по развитию ценностных ориентаций;
- повышение уровня профессиональной компетентности педагогов по организации и руководству сюжетно-ролевыми играми дошкольников.

Технология педагогического сопровождения, по мнению исследователей, проводится поэтапно. С учётом использования данной технологии ими были выделены следующие этапы организации игры: 1) подготовительный — этап накопления и систематизации представле-

ний и игрового опыта детей; 2) мотивационный, направленный на стимулирование игровой активности детей; 3) этап совместной игры педагога и детей; 4) самостоятельная игра детей; 5) рефлексивный этап совместного обсуждения игры.

Центральным образованием модели педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр является *особым образом организованное взаимодействие педагога с детьми*, которое способствует эффективному развитию игровой деятельности и личности дошкольника.

Содержательные элементы взаимодействия предусматривают интеграцию трёх основных компонентов — когнитивного, деятельностно-практического и эмоционально-личностного, которые реализуются в различных формах взаимодействия: индивидуального общения педагога с ребёнком по выработке игровых умений; организации совместной сюжетно-ролевой игры с подгруппой детей в младшем и среднем дошкольном возрасте и коллективной игры в старшем дошкольном возрасте. В целях развития игры используются разнообразные группы методов, направленные на стимулирование интересов и игровой активности детей, обогащение представлений и игрового опыта, коммуникативных навыков и умений, развитие способов сотрудничества и самовыражения.

В процессе когнитивного взаимодействия педагога с детьми последними осваивается предметный и социальный мир, расширяется спектр интересов, развиваются важные новообразования: произвольность, преднамеренное воображение, знаковая функция сознания.

Деятельностно-практический компонент способствует развитию содержательно-организационных управленческих механизмов игрового взаимодействия, открытию перед детьми всего спектра возможностей в процессе свободного выбора, формированию инициативности и творчества.

Эмоционально-личностный компонент позволяет создать эмоционально-положительный фон взаимодействия взрослых и детей, устранить приказания и принуждение, проявлять их обоюдный интерес друг к другу, обеспечить понимание мотивов поведения; способствовать проявлению реальных чувств детей; осуществлять взаимосвязь игровой и неигровой деятельности.

В организационно-процессуальный блок входит разработанная нами технология педагогического сопровождения игры, которая реализуется поэтапно:

- диагностика игровых интересов, ценностных ориентаций и умений детей;
- обогащение игрового опыта и игровых умений детей;
- выбор педагогом игровой позиции и включение в игру;
- организация предметно-игровой среды и обеспечение взаимодействия в ней;
- использование эффективных методов и приемов развития игры;
- рефлексия.

Третий блок представленной модели педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста — оценочно-результативный — позволяет оценить уровни сформированности игровых умений детей по выделенным критериям и определить индивидуальный игровой маршрут каждого ребёнка, основанный на понимании перспективы обогащения его игрового опыта, знании взаимосвязи и взаимодополняемости разных игр и создании к ним соответствующего детского интереса. Представим разработанный конструкт модели (рисунок 1).

**Заключение.** Анализ представленного конструкта модели позволяет утверждать, что он отвечает требованиям целостности и взаимосвязи между структурными блоками, логике построения и организации сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста. Использование данной модели педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр позволит перевести игру детей на новый уровень развития, пошагово проходя следующий путь её становления: от репродуктивной деятельности — к реконструктивной, затем — вариативной и, в старшем дошкольном возрасте, — к творческой самостоятельной. Возросший

<b>I. ЦЕЛЕВОЙ БЛОК</b>		
<b>Цель:</b> содействовать становлению игры как деятельности, обогащению развития её как самостоятельного творческого вида детской деятельности		
<b>II. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК</b>		
<b>Подходы:</b>	<b>Принципы:</b>	<b>Субъекты:</b>
– аксиологический; – личностно ориентированный; – герменевтический; – деятельностный	– приоритет гуманистических ценностей; – индивидуализации; – амплификации	– воспитанники; – педагоги; – родители воспитанников
<b>ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК</b>		
<b>Факторы реализации игры:</b> – динамичность и незафиксированность позиций «педагог—ребёнок»; – ценностное отношение к ребёнку как равноинтересному партнёру общения; – повышение вариативности результата (что автоматически отрицает жёсткую детерминированность); – открытость и восприимчивость к возникающим новообразованиям, что предполагает развитие творческих способностей, умение действовать в новых условиях, меняя способы деятельности; – эмоциональная приподнятость и непринуждённость в процессе общения и деятельности	<b>Условия эффективности развития игры:</b> – регулярная диагностика опыта игровой деятельности дошкольников и учёт её результатов; – установление субъект-субъектных отношений в сюжетно-ролевой игре через игровую позицию педагога; – создание вариативной, модульной, динамично пополняемой предметно-игровой среды; – вооружение детей социально-ценностными представлениями, способами регуляции поведения и навыками культуры общения, умениями обустроить игру и самостоятельно моделировать игровое пространство; – оптимизация конструктивного сотрудничества педагогов с родителями по развитию ценностных ориентаций; – повышение уровня профессиональной компетентности педагогов по организации и руководству сюжетно-ролевыми играми дошкольников	<b>Этапы организации игры:</b> – подготовительный — этап накопления и систематизации умений и игрового опыта детей; – мотивационный, направленный на стимулирование игровой активности детей; – этап совместной игры педагога и детей; – самостоятельная игра детей; – рефлексивный этап совместного обсуждения игры
<b>СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ В ИГРЕ</b>		
<b>Когнитивный</b>	<b>Деятельностно-практический</b>	<b>Эмоционально-личностный</b>
<b>Формы взаимодействия педагога с детьми</b>	<b>Методы и приёмы взаимодействия педагога с детьми</b>	
<b>ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ</b>		
– Диагностика игровых интересов, ценностных ориентаций и умений детей; – обогащение игрового опыта и игровых умений детей; – выбор педагогом игровой позиции и включение в игру; – организация предметно-игровой среды и обеспечение взаимодействия в ней; – использование эффективных методов и приемов развития игры; – рефлексия — совместное обсуждение игры		
<b>III. ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК</b>		
<b>Критерии:</b> – игровые умения детей; – способ построения игры; – умения комбинировать способы игры	<b>Уровни сформированности игровых умений</b> каждого ребёнка	<b>Результат:</b> выстраивание наиболее эффективного игрового маршрута ребёнка

Рисунок 1. — Модель педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста

уровень развития сюжетно-ролевой игры имеет большое значение для психического развития ребёнка. Психологами установлена прямая зависимость между уровнем игры и уровнем развития ребёнка: чем выше уровень игры, тем выше уровень психического развития дошкольника.

## Список цитируемых источников

1. *Васильева, О. К.* Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей : пособие для педагогов учреждений дошк. образования с белорус. и рус. яз. обучения / О. К. Васильева. — Мозырь : Содействие, 2015. — 3-е изд. — 152 с.
2. *Зеньковский, В. В.* Психология детства / В. В. Зеньковский. — Екатеринбург, 1995. — С. 32.
3. *Смирнова, Е. О.* Психология и педагогика игры : учебник и практикум для акад. бакалавриата / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. — М. : Юрайт, 2016. — 223 с.
4. *Дахин, Д. Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость / Д. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 4. — С. 22—24.
5. *Асмолов, А. Г.* Психологическая стратегия воспитания / А. Г. Асмолов // Новое педагогическое мышление ; под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1989. — С. 206—220.
6. *Бывшева, М. В.* Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального понимания познания : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Бывшева. — Екатеринбург, 2009. — 18 с.
7. *Исаева, И. Ю.* Педагогическое сопровождение социального интеллекта ребенка в период дошкольного детства : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Ю. Исаева. — Ростов н/Д, 2011. — 18 с.
8. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : Азбуковник, 1997. — С. 748.
9. *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. — М. : Совершенство, 1998. — 298 с.
10. *Бабаева, Т. И.* Игра в социокультурном развитии / Т. И. Бабаева // Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности ; под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой. — СПб., 2004. — С. 3—15.
11. *Игра в жизни дошкольника : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Е. А. Панько [и др.] ; под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. — Минск : НИО, 2012. — 184 с.*
12. *Солнцева, О. В.* Дошкольник в мире игры: сопровождение сюжетных игр детей / О. В. Солнцева. — СПб. : Детство-Пресс, 2010. — 176 с.
13. *Щедровицкий, Г. П.* Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий. — М. : Школа Культурной Политики. — 656 с.
14. *Щедровицкий, Г. П.* Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Психология и педагогика: игры дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. — М. : Просвещение, 1966. — С. 92—129.
15. *Педагогика / В. А. Сластёнин [и др.]. — М. : Школа-Пресс, 1998. — 512 с.*
16. *Амонашвили, Ш. А.* Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. — Минск : Университетское, 1990.
17. *Рыбакова, Е. А.* Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в творческой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Рыбакова. — Челябинск, 2015. — 18 с.
18. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1978. — 304 с.
19. *Калинина, Р. Р.* Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р. Р. Калинина. — СПб. : Речь, 2003. — 144 с.
20. *Груздова, Е. В.* Научно-педагогические основы развития игровой позиции воспитателя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Груздова. — Архангельск, 2001. — 18 с.
21. *Комарова, О. А.* Взаимодействие педагога и детей старшего дошкольного возраста в предметно-игровой среде дошкольного образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. А. Комарова. — М., 2012. — 19 с.

Поступил в редакцию 12.02.2018

УДК 372.881.1

**Ю. А. Здоронок**

Белорусский государственный университет, Министерство образования Республики Беларусь,  
пр. Независимости, 4, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (44) 56 56 828, yuliyazdaranok@gmail.com

## ОБУЧЕНИЕ ГОТОВЫМ РЕЧЕВЫМ ОБРАЗЦАМ В НЕЯЗЫКОВОМ УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены результаты опытного обучения готовым речевым образцам в неязыковом университете. С целью формирования навыков и умений употребления готовых речевых образцов была создана модель управления речевыми действиями обучающихся. Для стимулирования речевого высказывания были подключены зрительный, слуховой и моторный анализаторы. При обучении готовым речевым образцам были использованы упражнения с доминантой стимулирования, регулирования и контроля. Контроль правильности использования готовых речевых образцов в неподготовленной речи осуществлялся преподавателем в ходе ролевой игры. Результаты обучения нашли свое отражение при подсчете коэффициента усвоенности готовым речевым образцам. Опытное обучение готовым речевым образцам помогло преподавателям повысить мотивацию обучения языку, развить коммуникативность обучающихся и овладеть техникой ведения диалога. Об этом свидетельствуют отзывы преподавателей-респондентов.

**Ключевые слова:** готовые речевые образцы; опытное обучение; обучающая компьютерная программа.  
Табл. 3. Библиогр.: 11 назв.

**Y. A. Zdaranok**

Belarusian State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 4 Nezavisimosty ave.,  
220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 44 56 56 828, yuliyazdaranok@gmail.com

## SPEECH PATTERNS TRAINING IN THE NON-LINGUISTIC EDUCATIONAL INSTITUTION

The article presents the results of an experimental training of speech patterns at the non-linguistic University. In order to develop skills and abilities that are necessary to use ready-made speech patterns, a model for managing the students' speech actions was created. To stimulate the speech utterance, visual, auditory and motor analyzers were connected. Exercises with the dominant stimulation, regulation and control were used to train ready-made speech patterns. Control of the correct use of ready-made speech patterns in an unprepared speech was carried out by the teacher during role-plays. The results of training were reflected in calculating the coefficient of mastery of ready-made speech patterns. Experiential training of ready-made speech patterns helped teachers to increase motivation for language learning, develop learners' communicative skills and master interaction techniques. This is evidenced by the reviews of teachers-respondents.

**Key words:** ready-made speech patterns; experimental training; computer training program.  
Table 3. Ref.: 11 titles.

**Введение.** Цель любого образовательного процесса — это приобретение знаний, которые формируют правильные представления о будущей профессии, а также умение воспользоваться полученными знаниями на практике и в жизни, так как бессистемных знаний не бывает.

Шаблонное образование и/или механическое заучивание не несет глубокого познания изучаемого предмета. Поэтому сегодня в образовательный процесс необходимо внедрение такого универсального инструмента получения знаний, который, с одной стороны, восполнит потребность получения необходимого готового знания, с другой — будет формировать качественные мыслительные паттерны. Способность самостоятельно вырабатывать свою мысль и применять ее в жизни, способность решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний является залогом становления личности нового времени.

Один из путей повышения качества подготовки специалистов — это осуществление прикладной направленности обучения. Самым успешным способом реализации прикладного характера обучения является использование в обучении иностранным языкам готового знания в виде готовых речевых образцов.

Чтобы уметь объясняться на иностранном языке, нам необходимы готовые речевые образцы. Они используются в качестве средства обучения языку на коммуникативной основе. Ведь главная цель обучения иностранному языку — коммуникативная. Для того, чтобы речь в процессе говорения на иностранном языке была беглой, спонтанной и адекватной ситуации общения, необходимы готовые речевые образцы. Готовые речевые обороты, речевые единицы, устойчивые фразы или фразовые конструкции занимают одно из центральных мест в ситуациях повседневного общения. Поэтому методическая целесообразность выделения в учебном материале готовых речевых единиц не вызывает сомнения, так как успех общения в той или иной ситуации зависит от личностных компетенций говорящего, знания норм, правил узуса.

Необходимость внедрения в процесс обучения готовых речевых образцов выявляется в том, что большинство студентов не готовы к речевому взаимодействию на иностранном языке по причине отсутствия коммуникативной компетенции. Много зависит от их самоорганизации, привычек, выработанных с детства, их готовности учиться, постигать знания и ими пользоваться. Поэтому перед преподавателем стоит нелегкая задача: преодолеть схоластическое отношение большинства обучающихся к тщательно отобранному для них материалу. Путем опытного обучения студентов неязыкового учреждения высшего образования нам представляется возможным проверить успешность усвоения учебного материала и формирование грамотно мыслящей языковой личности студента с помощью готовых речевых образцов.

**Основная часть. Методика обучения готовым речевым образцам.** Приступая к изучению иностранного языка, нам следует усвоить следующее: мысль одна, но форм ее выражения много. Строение фраз на всех языках отличается друг от друга. Чтобы с точностью передать смысл высказывания, следует использовать такие речевые образцы, которые бы употребил носитель языка в аналогичной ситуации. Поэтому создается ориентировочная основа действия, включающая мыслительное действие студентов, т. е. осознанное и автоматизированное действие на родном языке переключается на код иностранного языка.

Под способностью автоматизированного совершения действия и операции [1] следует понимать способность автоматизированно вызывать из долговременной памяти речевые образцы, соответствующие коммуникативному заданию или учебно-речевой ситуации.

Любая цель не может быть сформулирована без предварительного сопоставления многочисленных внутренних и внешних сигнализаций организма, то есть без афферентного синтеза [2]. Повседневные ситуации говорения включают в себя как стереотипные элементы, так и новые комбинации, отвечающие целям деятельности. При сформированных стереотипах процесс извлечения и памяти основных (опорных) признаков ситуации происходит мгновенно. Поэтому учебные ситуации должны представлять собой совокупность основных опорных признаков, тесно связанных с семантикой будущего высказывания. Овладение автоматизированными действиями будет происходить тем легче, чем точнее модель будущего будет возникать в сознании студентов [3].

Формирование навыков употребления речевых образцов должно начинаться с получения эталона речевого поведения через их презентацию в соответствующих учебно-речевых ситуациях. Успешность обучения зависит от ориентиров [4], которые помогают установить ассоциативные связи готовых речевых образцов с речевыми ситуациями. Таким образом будет сформировано умение воспринимать, понимать и узнавать речевые образцы.

Эффективность запоминания учебного материала зависит от богатства ассоциаций, созданных в процессе предъявления. Процесс запоминания зависит непосредственно от

цели (мотива) деятельности и от того, насколько связана поступившая информация с мотивом деятельности. В качестве одного из условий, способствующих непроизвольному запоминанию, называется необходимость осознания цели деятельности, а также то, как регулируется, ориентируется построение модели объекта в процессе запоминания [3].

В опытном обучении моделью является ситуация, которая имеет представление, способствующее вызову определенных готовых речевых образцов.

Вопросу использования ситуации при презентации лексики посвящены работы В. М. Ростовцевой [5]. Условно-речевые ситуации рассматриваются в качестве коммуникативного фона, а следовательно, содействуют формированию ориентиров в речевых действиях обучающихся. С помощью условно-речевых ситуаций можно ограничить круг речевых образцов до минимального количества и спрогнозировать наиболее вероятные высказывания. Поэтому условно-речевая ситуация должна четко представлять речевую задачу, обуславливающую вызов готовых речевых образцов из сознания.

Мы стали искать наиболее приемлемые пути для создания коммуникативного фона при презентации форм готовых речевых образов и условий их употребления. Кроме того, учитывая, что эффективной опорой запоминания является наглядно-чувственная, мы предпочли такие средства визуальной презентации готовых речевых образцов, как фильмы-эпизоды, аудиозаписи, с помощью которых языковые высказывания могут быть предугаданы с большей степенью вероятности. При обучении готовым речевым образцам следует создать основу для появления внутренней ситуативной наглядности с тем, чтобы впоследствии она стала опорой для вызова определенных речевых образцов.

Педагог И. А. Зимняя выделяет такие функции наглядности, как а) разгрузка оперативной памяти; б) создание в памяти студентов четких речевых образцов; в) стимулирование речевой иноязычной деятельности [6]. Следовательно, наглядность может стать средством создания коммуникативной мотивации, что является важным фактором вызова речевого действия. Таким образом, наглядная учебно-речевая ситуация служит средством презентации мотивационной и речевой стороны речевого действия, задания определенного контекста.

Наиболее эффективным средством является фильм-эпизод, с помощью которого можно создавать иллюзию приобщения к естественным условиям коммуникации. Ситуация, которая дается в визуальном изложении, должна содержать все, что содержит лингвистическая единица, чтобы у студентов, выступающих в роли изображенных в эпизоде персонажей, не было сомнений в том, какое именно речевое действие они должны совершить. Смоделировав таким образом учебно-речевую ситуацию, педагог должен презентовать речевые образцы, единственно возможные в данной ситуации.

Следует указать на еще одно существенное обстоятельство. Коммуникативный метод обучения исключает использование родного языка, однако он предусматривает организацию общения на занятии с помощью функционально-смысловых таблиц на родном языке, чтобы обучающиеся могли выразить свое отношение к какой-либо проблеме. Используя прием функционального замещения (В. С. Коростелев [7], Е. И. Пассов [8], А. П. Старков [9]), студенты имеют возможность выбрать то или иное слово либо фразу.

Целесообразно предложить целый список готовых речевых образцов. Обучающиеся выбирают их на основе «функционального замещения», программируя вызов речевого действия. Поэтому нельзя забывать о том, что на этом этапе необходимо подключить все анализаторы: зрительный, слуховой, моторный и вербальный. Необходимость сочетания всех видов памяти при встрече с новыми речевыми единицами была подчеркнута П. Хегболтом: Все виды памяти (зрительная, слуховая, моторная) принимают участие в усвоении языка. Прочного успеха можно достичь лишь тогда, когда на нас воздействуют звуковые, зрительные и моторные образы [10].

Опыт показывает, что зрительный и звуковой образ готовых речевых образцов необходимо подкрепить моторной и вербальной памятью, поэтому целесообразно записывать

речевые образцы в тетради-разговорники. Далее для подключения вербального анализатора, преподаватель стимулирует речевое высказывание в форме готовых речевых образцов.

**Опытное обучение и результаты исследования.** Опытное обучение было проведено в двух группах студентов II и III курсов факультета маркетинга, менеджмента и предпринимательства БНТУ (Минск), всего 27 человек.

Опытное обучение состояло из 4 этапов: 1) организация ознакомления с готовыми речевыми образцами; 2) организация тренировки в употреблении готовых речевых образцов; 3) организация применения готовых речевых образцов; 4) автоматизация употребления готовых речевых образцов.

Материалом для проведения опытного обучения послужил созданный в рамках диссертационного исследования интернет-ресурс «Русско-немецкий онлайн-разговорник», состоящий из ситуативно-тематического атласа по различным сферам деятельности с типичными диалогами.

Длительность обучения зависела от тем, которые выбрал преподаватель. Преподавателем и разработчиком интернет-ресурса были отобраны готовые речевые образцы и стандартные ситуации для различных сфер общения.

Для выявления ситуаций, представляющих наибольший интерес среди студентов, было проведено анкетирование преподавателей кафедры «Межкультурная профессиональная коммуникация», в котором приняли участие 15 человек. Количество респондентов, выказавшихся за обучение готовым речевым образцам, было следующим: «Всё начинается с желаний», «Ресторан», «Развлечения», «Путешествия» — 15, «Знакомство», «Личные данные», «В городе», «Покупки» — 13, «Гостиница» — 11, «Время. Календарь», «Погода» — 9, «Здоровье» — 8.

Было выявлено, что преподаватели выбирают тематику для занятий в зависимости: а) от программных требований в той или иной группе; б) от возрастных интересов обучающихся.

Для изучения интересов студентов в возрасте от 19 до 21 года им была предложена анкета:

1. Что бы вас интересовало, если бы вы разговаривали с немецким сверстником:
  - а) как он проводит свободное время;
  - б) о его учебе, занятиях (любимых/нелюбимых предметах);
  - в) о друзьях, семье;
  - г) о взаимоотношениях с родителями.
2. О чем бы вы с удовольствием поговорили с немецкими сверстниками:
  - а) о кино, о фильмах;
  - б) о музыке;
  - в) о спорте;
  - г) о танцах, дискотеках;
  - д) о любимых книгах;
  - е) о чем-то еще.
3. Ваше любимое занятие:
  - а) читать;
  - б) ходить в театр;
  - в) танцевать;
  - г) общаться в чате / социальных сетях.
- 4) Если бы вы были в Германии, что вы считаете необходимым знать:
  - а) как говорить по телефону;
  - б) как спросить дорогу;
  - в) что говорить за столом (в гостях);
  - г) что нужно говорить в магазине, в кафе, на почте;

- д) в дороге (в поезде, в самолете);
- е) о чем-то еще.

Выявляя интересы студентов, нам удалось подтвердить предположение о наиболее актуальных темах разговоров с их немецкими сверстниками.

Так как обучение готовым речевым образцам предполагало моделирование фрагментов практического задания в ситуациях, студентам было необходимо «войти в роль».

Преподаватели отмечают, что в ходе опытного обучения готовым речевым образцам в аудиториях выявились различные группы обучающихся: студенты с высоким уровнем коммуникабельности, со средним уровнем коммуникабельности и некоммуникабельные обучающиеся.

Первая группа обучающихся — это наиболее общительные студенты, которые хорошо успевают по иностранному языку и другим предметам. Такие студенты вовлекались в деятельность в течение всего учебного процесса, особенно когда изучаемая тема вызывала интерес не у всех обучающихся. Это повышало активность группы в целом и при работе в парах в частности.

Успех обучающихся третьей группы в овладении готовыми речевыми образцами зависел главным образом от их вовлечения в деятельность на занятиях, им давались индивидуальные задания с опорой на интерес, а также проводились дополнительные занятия на аудирование, чтение наиболее типичных диалогов.

Кроме того, успех обучения зависел от межличностных отношений обучающихся в группе, их взаимной склонности к общению, поэтому преподаватели разрешали составлять диалоги, выбирая себе партнера по общению, а также учитывали отношения обучающихся при распределении ролей в ролевых играх. После изучения некоторых ситуаций для выявления мотивированности обучения обучающимся были предложены анкеты. Результаты анкетирования отражены в таблице 1.

Анкетирование 14 студентов III курса выявило, что среди речевых ситуаций меньшим успехом пользовалась тема «В городе». Эта тема была вынесена для обучения в другой группе студентов II курса, где смоделированные по ней ситуации были восприняты с большим интересом.

Результаты анкетирования подтвердили наше предложение о повышении мотивации обучения немецкому языку в целом, так как 23 из 27 респондентов ответили «Учить хочу, стало еще интереснее». Опрос преподавателей также свидетельствует о повышении интереса к немецкому языку после опытного обучения в предложенных ситуациях.

Объектом контроля в группах респондентов было употребление готовых речевых образцов соответственно заданной роли в игре.

Была выбрана средняя по успеваемости группа для подсчета количества правильно употребленных готовых речевых образцов, в которой проведены ролевые игры по следующим темам: «Заказать столик в ресторане», «Бронирование номера», «Путешествие на самолете», «Покупки».

Т а б л и ц а 1. — Мотивированность студентов

Ответ	Тема					
	Знакомство	В городе	Ресторан	Покупки	Развлечения	Путешествия
Учить хочу, стало еще интереснее	+	+	+	+	+	+
Учить хочу и учу с интересом	+	—	+	+	+	+
Учить хочу, но стало неинтересно	—	—	—	—	—	—
Учить не хочу и неинтересно	—	—	—	—	—	—

Коэффициент соответствия готовых речевых образцов заданной роли проверялся по методике В. П. Беспалько с помощью формулы:  $K_1 = A / N$ , где  $K_1$  — коэффициент соответствия готовых речевых образцов заданной роли,  $A$  — количество правильно употребленных речевых образцов,  $N$  — общее количество готовых образцов, которые необходимо употребить для данной роли [11]. Выполнение задания считается удовлетворительным, если  $K_1$  не менее 0,7.

В заданных ситуациях обучающиеся должны были исполнить роли и употребить необходимое заданное количество готовых речевых образцов, которое варьировалось от ситуации говорения. Итого — 13 ролей и 62 готовых речевых образца. Роли были проиграны абсолютно всеми участниками. В среднем на каждого участника приходилось, в зависимости от ситуации, по 20 или 21 готовому образцу. Проведен подсчет количества употребленных готовых речевых образцов (таблица 2).

Данные таблицы показывают, что большинством обучающихся усвоены готовые речевые образцы по заданным ситуациям. Правильность употребления готовых речевых образцов была подсчитана тем же методом:  $K_2 = A / N$ , где  $A$  — количество правильных ответов,  $N$  — количество ответов.

С целью проверки полной объективности усвоения готовых речевых образцов использована формула:  $K_{СК} = K / 2$ , где  $K$  — коэффициент обученности готовым речевым образцам,  $СК$  — сумма коэффициентов  $K_1$  и  $K_2$ , 2 — количество показателей. Получены следующие результаты (таблица 3).

Таким образом, коэффициент усвоенности готовых речевых образцов довольно высок.

**Заключение.** В целях формирования навыков и умений употребления готовых речевых образцов была создана модель управления речевыми действиями обучающихся, включающая следующие этапы обучения: а) показ фильма-эпизода с последующим выделением готовых речевых образцов для каждой действующей роли; б) создание на занятии микроситуации (управляемый микродиалог); в) создание микродиалога на основе функциональных опор; г) организация ролевой игры.

При организации ознакомления с готовыми речевыми образцами были созданы ситуации с помощью разного вида опор, так как подключение зрительного, слухового и моторного анализаторов стимулирует речевое высказывание. Включение в процесс обучения готовым речевым образцам аудирования аутентичных диалогов позволяет сопоставить уже изученные готовые образцы с хранящимся в долговременной памяти эталонами, что способствует более прочному запоминанию готовых речевых образцов.

Т а б л и ц а 2. — Количество употребленных речевых образцов

Студент	Роль	A	$K_1$
А.	Служащий справочного бюро	21	1,0
Б.	Путешественник	17	0,7
В.	Диктор	17	0,7
Г.	Стюардесса	18	0,8
Д.	Кассир	19	0,9
Е.	Служащий регистрации багажа	21	1,0
Ж.	Таможенник	19	0,9
З.	Продавец	21	1,0
И.	Покупатель	16	0,6
К.	Официант	17	0,7
Л.	Клиент	18	0,8
М.	Служащий отеля	17	0,7
Н.	Постоялец	17	0,7
ИТОГО			0,8

Т а б л и ц а 3. — Коэффициент соответствия готовых речевых образцов заданной ситуации

Тема	Коэффициент		
	соответствия готовых речевых образцов заданной ситуации	правильности употребления готовых речевых образцов	обученности готовым речевым образцам
«Заказать столик в ресторане»	0,9	0,9	0,9
«Бронирование номера»	0,8	0,8	0,8
«Путешествие на самолете»	0,9	0,8	0,85
«Покупки»	0,9	0,9	0,9

При обучении готовым речевым образцам были использованы упражнения с доминантой стимулирования (микроситуация), доминантой регулирования (чтение диалогов, подстановочные упражнения, аудирование аутентичных диалогов, макродиалог на основе функциональных опор) и с доминантой контроля (ролевая игра).

Контроль правильности управления готовыми речевыми образцами в неподготовленной речи осуществлялся преподавателем в ходе ролевой игры. Результаты обучения нашли свое отражение при подсчете коэффициента усвоенности готовых речевых образцов.

Опытное обучение готовым речевым образцам, которые были представлены в обучающей программе, помогло преподавателям повысить мотивацию обучения немецкому языку, способствовало развитию коммуникативности обучающихся, овладению техникой введения диалога.

#### Список цитируемых источников

1. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французского языку / Р. К. Миньяр-Белоручев. — М. : Просвещение, 1990. — 220 с.
2. Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П. К. Анохин. — М. : Наука, 1980. — 145 с.
3. Ляудис, В. Я. Строение мнемического действия : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Я. Ляудис. — М., 1967. — 16 с.
4. Гальперин, П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирования умственных действий» / П. Я. Гальперин. — М. : МГУ, 1965. — 214 с.
5. Ростовцева, В. М. Приемы обучения лексике французского языка с целью развития устной речи учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. М. Ростовцева. — М., 1986. — 19 с.
6. Зимняя, И. А. Наглядность в обучении на иностранном языке / И. А. Зимняя // Уч. записки МГПИИЯ. — М., 1968. — Т. 44. — С. 45.
7. Коростелев, В. С. Методика функционального формирования лексических навыков говорения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. С. Коростелев. — М., 1982. — 14 с.
8. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М. : Просвещение, 1985. — 206 с.
9. Старков, А. П. Функциональный подход в обучении иностранным языкам / А. П. Старков // Поиск оптимальных методов обучения иностранным языкам : материалы симп. — Воронеж, 1968. — Вып. 1. — С. 16—18.
10. Хегболт, П. Изучение иностранных языков / П. Хегболт. — М. : Учпедгиз, 1963. — 157 с.
11. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.

Поступил в редакцию 27.12.2017

УДК 159.9

**Т. П. Илюкович**

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Короля, 16, 220004 Минск, Республика Беларусь, til-2007@mail.ru

## КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ И ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен краткий теоретический обзор литературных источников, посвященных игровой деятельности, а также результаты эмпирического исследования особенностей структуры деятельности младших школьников, в том числе игровой компьютерной (предпочитаемые жанры компьютерных игр, реальное и желаемое количество игрового времени).

**Ключевые слова:** компьютерные игры; игровая деятельность; младшие школьники.

Рис. 3. Библиогр.: 15 назв.

**T. P. Ilyukovich**

National Institute of Education, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 16 Korolya str., 220004 Minsk, the Republic of Belarus, til-2007@mail.ru

## COMPUTER GAMES AND GAMING ACTIVITIES OF YOUNG SCHOOLCHILDREN

The article presents a brief theoretical overview of literary sources devoted to gaming activities, as well as the results of an empirical study of the peculiarities of the structure of young schoolchildren activities, including the computer gaming (preferable genres of computer games, real and desired amount of playing time).

**Key words:** computer games; gaming activity; young schoolchildren.

Fig. 3. Ref.: 15 titles.

**Введение.** Современное цифровое общество предлагает множество новых вариантов организации досуга детей и взрослых. Доступность игровых электронных гаджетов делают их одними из самых популярных современных способов проведения свободного времени. Компьютерные игры, появившись в середине XX века для развлечения посетителей одной из американских научных лабораторий, сегодня завоевали весь мир. Доходы гейм-индустрии за 2016 год оцениваются в 91 млрд дол. США, причем из них 41 млрд дол. США приходится на мобильные игры для смартфонов и планшетов. Ежемесячное количество пользователей мобильных игровых приложений за 2016 год превысило 2,6 млрд человек, что соответствует примерно третьей части всего населения Земли [1]. И эта игровая экспансия будет продолжаться. По оценкам специалистов рейтингового агентства SuperData, к 2020 году планируется, что на платные игровые ресурсы игроки потратят более 4,5 млрд дол. США, что в 20 раз превышает сегодняшние расходы пользователей [2].

Очевидно, что при таких доходах игровая индустрия будет бурно развиваться и в дальнейшем. Поэтому в современных условиях одной из важнейших задач родителей, на наш взгляд, является подготовка детей к существованию в условиях новой виртуальной реальности, цифрового общества и агрессивной гейм-экспансии. К сожалению, многие родители недооценивают опасности компьютерных игр и сами активно приобщают детей с раннего возраста к игровой компьютерной деятельности. Так, по результатам исследований российских психологов, уже в возрасте 3—5 лет 80% детей умеют пользоваться смартфоном

и 95% — планшетом [3, с. 40]. Другие исследования показывают, что в старшем дошкольном возрасте в компьютерные игры играют уже 92% детей [4, с. 246].

**Теоретические подходы.** В изучение феномена игры в разное время внесли свой вклад как зарубежные (А. Адлер, К. Гроос, Ж. Пиаже, Г. Спенсер и др.), так и отечественные ученые (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Так, например, Л. С. Выготский отмечал, что игра является первой школой мысли и социализации для ребенка, учит его разумному и сознательному поведению, готовит к будущей жизни. Ученый считал, что игра — «это воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний» [5, с. 65].

После смерти Л. С. Выготского его исследования, связанные с психологией игры, продолжили А. Н. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн и Д. Б. Эльконин. Так, А. Н. Леонтьев [6] отмечал, что для игры важен сам процесс, а не результат. Если целью игрока становится выигрыш, то игра перестает быть игрой. Когда ребенок берет на себя ту или иную социальную роль в игре, он строит свое поведение и организует игровые действия в соответствии с социальными правилами, присущими данной роли. Также он обратил внимание на эволюцию игры (сюжетные игры — ролевые игры — игры с правилами), которую он связывает с различием игровой мотивации на разных этапах развития ребенка. На этапе сюжетных игр («рядом с другими») игровой мотив ребенка связан с овладением миром человеческих предметов, т. е. отношением человека к предметам. На этапе ролевых игр («вместе с другими») для ребенка важным мотивом становятся социальные отношения. В играх с правилами он впервые сталкивается с необходимостью оценки других и самооценки. Ребенок осознает, что выиграть ему помогут сила, ловкость, умение сотрудничать с другими игроками и т. д. Оценивая эти качества у других, сравнивая себя с ними, ребенок развивает собственную самооценку.

В свою очередь, С. Л. Рубинштейн [7, с. 660] считал, что игра является первым видом деятельности, в котором формируется личность ребенка, но не единственным, который оказывает влияние на формирование его социальной идентичности. Ученый полагал, что, наряду с игрой, необходимо уделять внимание и неигровой бытовой деятельности дошкольника, направленной на овладение правилами поведения, включение в коллективную жизнь. Ребенок играет не для того, чтобы подготовиться к жизни, а потому, что взрослые так организуют эту жизнь для ребенка.

В середине 60-х годов XX века Д. Б. Эльконин [8, с. 219] обобщил имеющиеся на тот момент разработки отечественных исследователей в области психологии и теории игры и сделал акцент на социальной функции ролевой игры. Основное содержание игровых ролей, которые принимают на себя дети, определяется окружающей ребенка действительностью, деятельностью взрослых, их поступками и отношениями между людьми. В игре происходит существенная перестройка поведения ребенка — оно становится произвольным, т. е. осуществляется в соответствии с образцом (игровой ролью) и контролируется ребенком на предмет соответствия этому образцу (эталону).

Согласно возрастной периодизации ведущих видов деятельности Д. Б. Эльконина, игровая деятельность является ведущей только у детей 3—6 лет. При поступлении в школу происходит смена ведущего вида деятельности (с игровой на учебную), а в подростковом возрасте ведущим видом деятельности становится общение. Но так ли это на самом деле сегодня?

Бурное развитие информационных технологий и компьютерной игровой индустрии, на наш взгляд, оказало существенное влияние на изменение структуры игровой деятельности, смещения и смещения ее последовательных этапов развития в процессе формирования личности ребенка. Раннее знакомство с игровыми компьютерными технологиями привело к изменению последовательности этапов развития игровой деятельности. Не сформировав достаточных навыков в предметно-манипулятивной деятельности, дети очень рано переходят к аркадно-ролевым компьютерным и видеоиграм. Яркая анимация, хорошая графика,

звуковое сопровождение игры и отсутствие необходимости строить коммуникацию с реальным человеком нарушают социализацию ребенка. Его самооценка и Я-концепция начинают формироваться не под влиянием оценочных суждений других людей, окружающих ребенка (семья, друзья, детский коллектив и т. д.), а на основе успешных или неуспешных взаимодействий с виртуальным пространством. Поскольку основная цель любой компьютерной игры — выиграть любой ценой, то игровая задача, правила и игровая среда начинают влиять на ребенка гораздо сильнее, чем объективная реальность и социальные правила. Каждая виртуальная победа вознаграждается незамедлительно и позволяет еще больше углубиться в виртуальный мир, который постепенно начинает «затягивать» ребенка, подменяя собой реальный мир и реальные социальные взаимодействия. Кроме того, компьютерные игры развивают у детей, в первую очередь, дух соперничества, конкуренции, что может негативно сказываться на формировании коллективизма и умения сотрудничать. Игры с явно выраженным агрессивным содержанием могут способствовать нарушению психического развития младших школьников, стимулируя развитие повышенной возбудимости, тревожности, агрессии, страхов и др. (согласно классификации патологических проявлений нормального возрастного развития В. В. Лебединского) [9, с. 10].

Современные компьютерные игры, на наш взгляд, не только оказывают влияние на формирование социальной идентичности младших школьников, но и увеличивают период «дошкольного детства», в котором ведущей деятельностью является ролевая игра. Компьютерные ролевые игры могут снижать учебную мотивацию, влиять на одностороннее развитие познавательной сферы ребенка, так как для победы зачастую необходимы лишь высокая концентрация внимания и скорость реакции, а не общая эрудиция и общеучебные компетенции. Также ранний переход младших школьников к многопользовательским ролевым онлайн играм заставляет ребенка «перескочить» через этап, когда ведущей деятельностью является учебная, сразу к этапу, где ведущей деятельностью является общение, более характерное в качестве преобладающей деятельности для подросткового периода. Таким образом, компьютерные игры могут способствовать нарушению личностного и психического развития младших школьников, а также усложнить процессы их социальной адаптации и интеграции в детские коллективы и социальные группы.

Современные исследователи (С. В. Забродская, М. Н. Небиев, А. С. Сиротюк, Е. О. Смирнова, В. Г. Пахомова и др.) обращаются к вопросам изучения игровой деятельности младших школьников но таких исследований явно недостаточно. Одни авторы отмечают позитивное влияние игровой деятельности на развитие детей, другие — негативные аспекты, особенно касающиеся игровой компьютерной деятельности.

Исследователи первой группы отмечают важнейшую роль игры в психическом развитии и социализации детей. Так, М. Н. Небиев обращает внимание, что игра помогает ребенку моделировать окружающую жизнь, способствует усвоению знаний, формированию навыков и получению опыта, а также стимулирует развитие абстрактно-логического мышления. Он подчеркивает, что через игровой сюжет ребенок активно усваивает нормы социального поведения и взаимодействия, познает себя, свои способности, возможности и пределы [10, с. 25].

Младшие школьники, отмечает С. В. Забродская, наряду с учебной деятельностью и общением с удовольствием продолжают играть. И именно в игре происходит дальнейшее развитие познавательной и эмоционально-чувственной сферы ребенка, формирование его личности и становление характера. Взрослый, участвующий в детской игре, становится эталоном поведения и образцом для подражания [11, с. 230].

Исследователи другой группы (например, А. С. Сиротюк) отмечают, что отсутствие реального игрового пространства, хороших игрушек и избыточность мультфильмов и компьютерных игр нарушают нормальное развитие игровой деятельности и формируют у детей зависимость от телевизора и компьютера [12, с. 34]. Негативное влияние компьютерных игр на развитие свободной детской игры отмечает Е. О. Смирнова и выражает озабоченность фор-

мированием компьютерной аддикции у детей [13, с. 11]. Изучая психологические предпосылки младших школьников, приводящие к формированию компьютерной зависимости, В. Г. Пахомова подчеркивает недостаточность исследований данной категории пользователей и высокую чувствительность этого возраста к различным влияниям. В результате своих исследований В. Г. Пахомова делает вывод, что доминирующим видом досуга современного ребенка становится компьютер. Электронное устройство «удобно» в общении, так как не требует подстраиваться под его настроение, доступно, когда ребенок нуждается в нем, и может быть просто отключено, когда надоест. Основными мотивами игровой компьютерной деятельности младших школьников считают доступность и легкость компьютера в качестве «партнера» или посредника при общении; реализацию посредством компьютера стремления к принадлежности к референтной социальной группе; повышение самооценки и ин-группового рейтинга учащегося. По мнению В. Г. Пахомовой, компьютерная игровая зависимость у младших школьников развивается тогда, когда другие виды развлечения для них недоступны или к ним не развит интерес [14, с. 56]. Изучая влияние родителей на формирование компьютерной зависимости у младших школьников, исследователь пришла к выводу, что дети начинают идентифицировать себя с виртуальными героями, когда есть нарушения в детско-родительских отношениях, и у детей нет достойного реального примера для подражания, адекватной модели поведения. Задача родителей, по мнению исследователя, — показать ребенку положительные стороны цифрового пространства и научить использовать его возможности для дальнейшего саморазвития и социализации [15, с. 111].

**Результаты эмпирического исследования и их обсуждение.** Для определения особенностей структуры деятельности современных младших школьников, в том числе и игровой компьютерной деятельности, мы провели эмпирическое исследование, в ходе которого определили структуру деятельности современных младших школьников; основные жанры компьютерных игр (далее — КИ), в которые играют учащиеся младших классов; объём реального и желаемого количества времени, которое первоклассники тратят (хотели бы потратить) на КИ. Выборка составила 210 человек (113 первоклассников общеобразовательной школы г. Минска в возрасте 6—7 лет и 97 родителей).

Для определения основных жанров КИ, в которые играют младшие школьники, мы провели анкетирование среди родителей первоклассников и получили следующие результаты (рисунок 1):

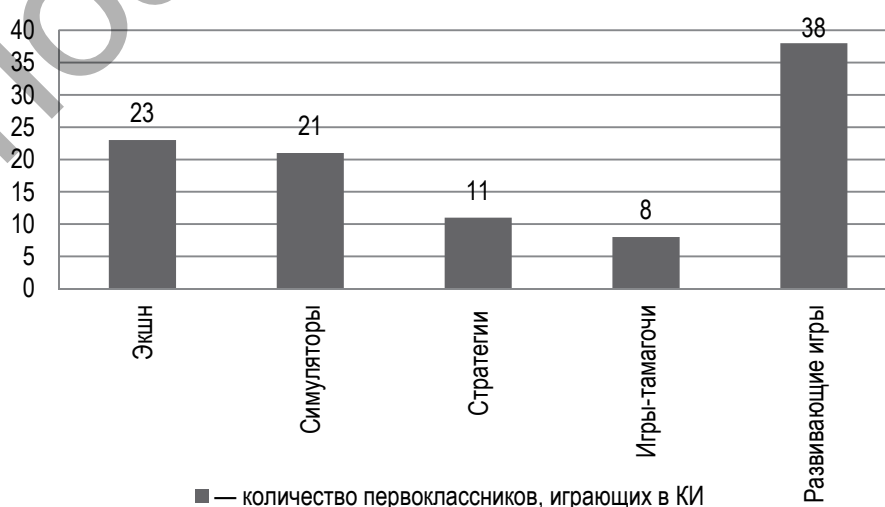


Рисунок 1. — Основные жанры КИ, в которые играют первоклассники (результаты анкетирования родителей)

Также родители ответили на вопросы о количестве реального и желаемого времени, которое первоклассники проводят в игровой компьютерной деятельности. Результаты доказывают необходимость постоянного контроля родителями количества времени, проводимого младшими школьниками в виртуальном пространстве (рисунок 2).

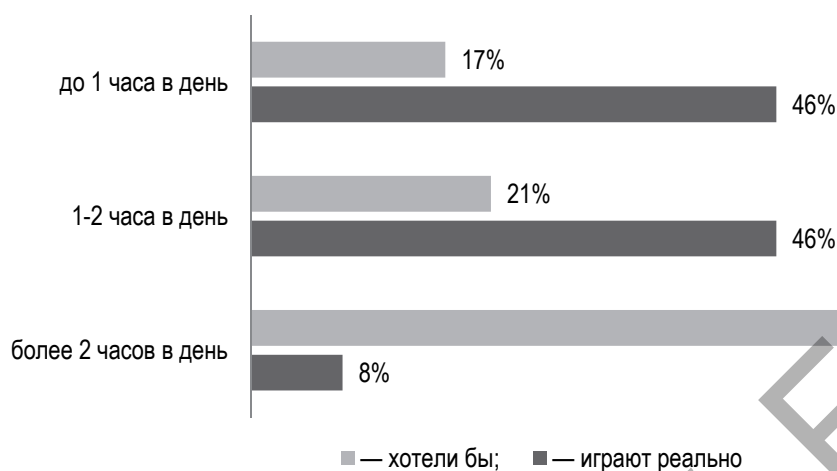


Рисунок 2. — Количество реального и желаемого времени для игровой компьютерной деятельности первоклассников (результаты анкетирования родителей)

Для определения основной структуры деятельности современных первоклассников также было проведено анкетирование. Учащимся предлагались анимированные анкеты, в которых младшим школьникам необходимо было выбрать любое количество картинок, характерных для того или иного вида деятельности. Ответить необходимо было на два вопроса: «Что ты обычно делаешь в школе?» и «Что ты обычно делаешь дома?». После обработки анкет мы получили следующие результаты (рисунок 3).

Анализируя результаты анкетирования, мы пришли к выводу, что игровая деятельность в общей структуре деятельности первоклассников занимает важное место, наряду с учебной деятельностью и общением. Также мы обнаружили различия в структуре игровой деятельности первоклассников, которую они осуществляют в школе и дома. Так, в школе игровая деятельность, по их мнению первоклассников, состоит из двух основных компонентов: подвижные игры и компьютерные игры. Дома игровая деятельность младших школьников более разнообразна и включает в себя уже 4 компонента: подвижные игры, компьютерные игры, игры с животными и предметно-ролевые игры. Представленные результаты свидетельствуют, что игры с животными и предметно-ролевые игры — это тот резерв, который могут использовать образовательные учреждения для более полноценного использования игровой деятельности как в учебно-воспитательном, так и в процессе социализации и адаптации первоклассников к школе.

Основными видами деятельности для первоклассников в школе являются: учебная деятельность (55% учащихся); общение (50%) и спорт (48%). Дома первоклассники основным видом деятельности называют пассивный отдых у телевизора (80%), предметно-ролевые игры (с братьями и сестрами) (67%) и компьютерные игры (54%). Очевидно, что свободное время, проводимое первоклассниками дома, используется ими неэффективно. Функции воспитания родители практически передали телевизору, что подтверждается статистически. Так, результаты корреляционного анализа показали наличие умеренной связи между способами проведения свободного времени первоклассниками в кругу семьи ( $r = 0,48$ ;  $p < 0,05$ ): большинство первоклассников проводят досуг у телевизора.

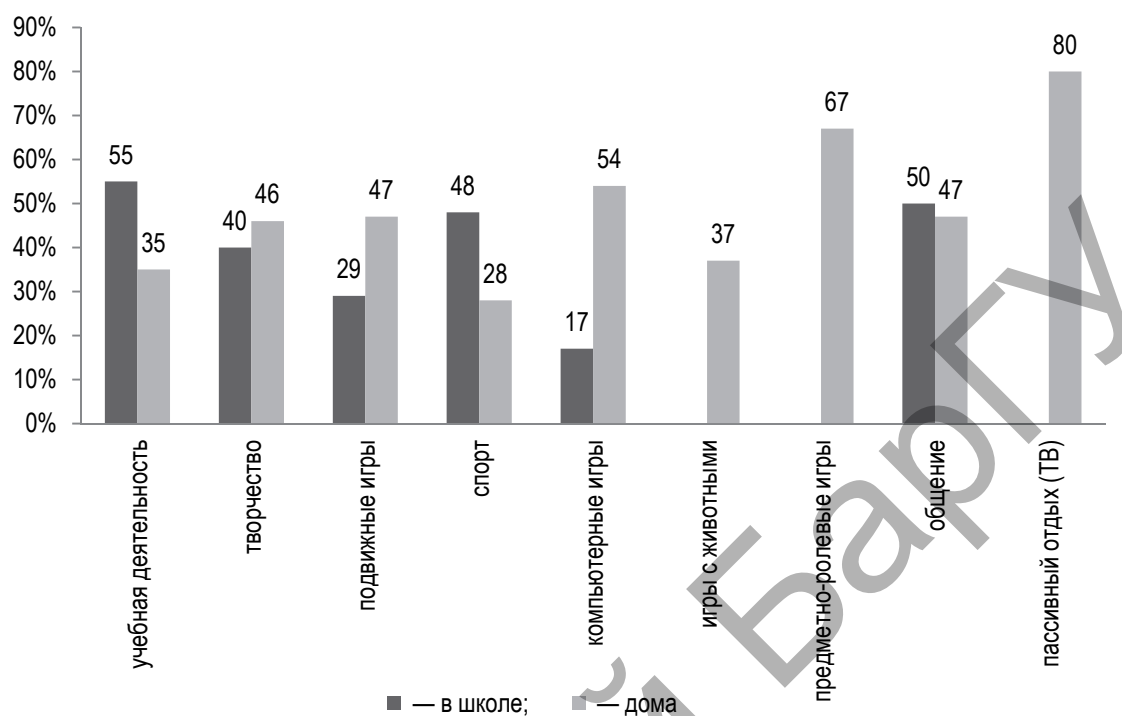


Рисунок 3. — Структура деятельности младших школьников в школе и дома (результаты анкетирования первоклассников)

Возможно, именно поэтому дефицит общения в кругу семьи первоклассники восполняют в КИ: при потребности в общении всего 17% опрошенных учащихся играют в КИ в школе и 54% — дома ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,05$ ).

**Заключение.** В результате проведенного эмпирического исследования мы пришли к следующим выводам:

- структура игровой деятельности младших школьников имеет различия в зависимости от социального окружения (семья или образовательное учреждение);
- в кругу семьи игровая деятельность первоклассников более разнообразна. Образовательные учреждения не используют в полной мере особенности структуры игровой деятельности младших школьников для организации учебно-воспитательного процесса;
- компьютерные игры компенсируют недостаток реального общения младших школьников, что подтверждается и методами математической статистики;
- основными жанрами компьютерных игр, в которые играют современные первоклассники, являются КИ жанра «экшн» (аркады, файтинги, стрелялки и др.), а также «симуляторы» (гонки, танки и др.). Также первоклассники с удовольствием играют в развивающие КИ и игры-тамагочи;
- за компьютерными играми при удовлетворительном родительском контроле более 90% первоклассников проводят ежедневно до 2 часов, а около 10% играют каждый день в КИ свыше 2 часов.

У младших школьников наблюдается высокая потребность в компьютерной игровой деятельности, на что указывают итоги исследования: 62% первоклассников, по мнению их родителей, хотели бы проводить в виртуальном пространстве ежедневно более 2 часов. Такие результаты свидетельствуют о необходимости постоянного родительского контроля за количеством времени, проводимым младшими школьниками в игровой компьютерной деятельности.

## Список цитируемых источников

1. *Ильясов, Д.* SuperData: цифровые доходы игровой индустрии за 2016 год достигли 91 млрд долларов [Электронный ресурс] / Д. Ильясов // DTF. — Режим доступа: <https://dtf.ru/3081-superdata-cifrovye-dohody-igrovoy-industrii-za-2016-god-dostigli-91-milliarda-dollarov>. — Дата доступа: 07.11.2017.
2. Market Brief — Global Games 2017: The Year to Date [Electronic resource] // SuperData. Games & Interactive Media Intelligence. — Mode of access: <https://www.superdatasearch.com/market-data/market-brief-year-in-review/>. — Date of access: 07.11.2017.
3. *Солдатова, Г. У.* Игры, мультики, учеба / Г. У. Солдатова, В. Н. Шляпников // Дети в информационном обществе. — 2014. — № 17. — С. 34—43.
4. *Романова, Ю. А.* Компьютерные игры и познавательные способности дошкольника / Ю. А. Романова // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2014. — № 2 (24). — С. 246—251.
5. *Выготский, Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопр. психологии : двенадцатый год издания / ред. В. Н. Колбановский, Ф. А. Сохин. — 1966. — № 6. — С. 62—77.
6. *Леонтьев, А. Н.* Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев // Психол. наука и образование. — 1996. — № 3. — С. 19—32.
7. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.
8. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 360 с.
9. *Лебединский, В. В.* Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. — М. : Академия, 2003. — 144 с.
10. *Небиев, М. Н.* Психотехнические игры в образовательном процессе младших школьников / М. Н. Небиев // Изв. ДГПУ. — 2010. — № 4. — С. 24—28.
11. *Забродская, С. В.* Роль игрового начала в приобщении младших школьников к музыкально-художественной деятельности / С. В. Забродская // Пед. образование в России. — 2013. — № 2. — С. 228—231.
12. *Сиротюк, А. С.* Роль игровой деятельности в психическом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста / А. С. Сиротюк // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2014. — № 3. — С. 32—37.
13. *Смирнова, Е. О.* Что значит «право на игру»? / Е. О. Смирнова // Управление дошкольн. образоват. учреждением. — 2011. — № 6. — С. 8—13.
14. *Пахомова, В. Г.* Психологические детерминанты увлеченности компьютерными играми в младшем школьном возрасте / В. Г. Пахомова // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. — 2016. — № 2. — С. 46—57.
15. *Пахомова, В. Г.* Детско-родительские отношения как фактор развития игровой активности младшего школьника в поле игровой виртуальной реальности / В. Г. Пахомова // Рос. психол. журн. — 2016. — Т. 13, № 1. — С. 105—114.

Поступил в редакцию 15.11.2017

УДК 373.3

**В. И. Козел**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 50 91 00, kviz@yandex.ru

## **СУЩНОСТЬ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛОГИКЕ ПОТРЕБНОСТНОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ**

Готовность будущего педагога к воспитательной деятельности (в силу двуединства процесса профессиональной подготовки будущего педагога: воспитания личности будущего педагога и формирования у него компетентности воспитателя) рассматривается нами с позиции компетентностного и потребностного подходов. Воспитательные компетенции и гуманно-личностные ориентации составляют сущность исследуемой готовности, определяют качество педагога-воспитателя с «доминантой на человека». Воспитание в будущем учителе «внутреннего человека», способного «поднять себя до уровня человеко-созидательной деятельности» (И. А. Колесникова), актуализирует в структуре данной готовности созидательные потребности (в профессиональном самоутверждении, творческом самовыражении, активном освоении мира, целостном чувстве собственного достоинства, в познании и совершенствовании растущего человека, собственной личности).

**Ключевые слова:** готовность к воспитательной деятельности; компетентностный подход; воспитательные компетенции; гуманно-личностные ориентации; потребностный подход; потребности; стратегия самоподавления; стратегия доминирования; стратегия конструктивного самоутверждения; академические компетенции; профессиональные компетенции; социально-личностные компетенции.

Библиогр.: 13 назв.

**V. I. Kozel**

Baranovich State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova str., 225404 Baranovich, the Republic of Belarus, +375 (163) 50 91 00, kviz@yandex.ru

## **ESSENCE OF FUTURE TEACHERS' READINESS FOR EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE LOGIC OF NEEDS AND COMPETENCE APPROACHES**

The readiness of future teacher for educational activity (due to the duality of teacher vocational training: the upbringing of the personality of the future teacher and the formation of the educational competence) is viewed from the position of needs and competence approaches. Educational competences and human-personal orientations constitute the essence of the readiness under study; they determine the quality of educator who is characterized by "focusing on the human". The upbringing of the "inner person", who is capable for "elevating him-/herself to the level of human-constructive activity" (I. A. Kolesnikova), actualizes creative needs in the structure of this readiness. They include professional self-assertion, creative self-expression, active world exploration, a holistic sense of one's own dignity, knowledge and development of a growing person and his / her own personality.

**Key words:** readiness for educational activity; competence approach; educational competences; human-personal orientations; needs approach; needs; strategy of self-suppression; strategy of domination; strategy of constructive self-assertion; academic competences; professional competences; socio-personal competences.

Ref.: 13 titles.

**Введение.** В связи с необходимостью повышения качества образования в условиях кризиса воспитательного потенциала общества актуализируется задача формирования готовности будущего педагога к воспитательной деятельности как важной составляющей его профессиональной компетентности. Компетенции выступают одним из основных показателей исследуемой готовности и служат для её измерения.

Компетентностный подход к подготовке педагогических кадров нашёл отражение в трудах Н. В. Кузьминой (компетентность как интегративное «свойство личности»),

Л. М. Митиной («педагогическая компетентность»), О. Л. Жук («психолого-педагогическая компетентность») и др. Так, О. Л. Жук выделены общие теоретико-методологические позиции компетентностного подхода. Обозначено, что «компетентность имеет интегративный, деятельностный, личностный характер и выступает как единство знаний и опыта, используется для выражения результатов образования, определяет мотивационную способность в решении высокой степени сложности и неопределённости задач в сфере профессии, формируется и развивается на основе компетенций в органическом единстве с ценностными ориентациями. Компетентность есть обобщённая характеристика профессионализма современного специалиста» [1, с. 88].

Воспитательные компетенции имеют свою специфику, обусловленную тем, что перед учителем поставлены задачи, «часть которых лежит в плоскости методологии воспитания, часть носит прикладной характер, а некоторые имеют сугубо нравственную природу: как любить ребёнка и как его понимать; различать и выбирать модели воспитания; исследовать воспитательные феномены; «вписаться» в ход воспитательного процесса конкретной школы, класса; проникнуть в смысл и логику своей воспитательной деятельности; наладить педагогическое общение в конкретных ситуациях; методически (технологически) инструментализировать педагогическое взаимодействие с воспитанниками; оценить результат своей воспитательной работы; выстроить индивидуальную траекторию своего развития как воспитателя (в том числе, для своих детей) и пр.» [2, с. 5].

Как видим, данная готовность должна быть структурирована комплексом входящих в неё компетенций, определяющих когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, социальную и поведенческую составляющие и ценностные ориентации: позитивное отношение к воспитанникам и воспитательной деятельности в целом.

**Основная часть.** Одной из определяющих характеристик сущности исследуемой готовности является воспитание в будущем учителе «внутреннего человека», владеющего профессиональными умениями и высокой духовной культурой, способностью рассмотреть в образовательном процессе личность ученика и помочь разрешить его внутренние противоречия, воспитать ценностное отношение к окружающим, к себе, к жизни в целом. Решению таких задач препятствует зачастую упрощённый взгляд выпускника учреждения высшего педагогического образования на человека, на происходящие изменения в жизни общества, отсутствие интереса к человеку и познанию его природы, опыта решения социально-педагогических проблем, неготовность осознавать великую миссию педагога-воспитателя и следовать по пути создания собственной траектории профессионального становления в соответствии с имеющимся потенциалом.

Сложившиеся у будущих педагогов ещё в довузовский период противоречия в предпочтении собственных жизненных стратегий (стратегия самоподавления, определяющаяся низким уровнем самопринятия, неготовностью взять на себя ответственность, неспособностью поддержать самого себя в трудных жизненных ситуациях, нацеленностью на избегание неудач в деятельности, или стратегия доминирования с твёрдой убеждёностью в своей постоянной правоте, применением таких способов взаимодействия, как осуждение, порицание, укрепление собственной значимости за счёт снижения её у других) блокируют подготовку к эффективной воспитательной деятельности [3, с. 65].

Интересным для осмысления сущности изучаемой готовности представляется исследование, проведённое в конце 2016 года Сбербанком России совместно с агентством Validata, особенностей современного выпускника школы. В социально-психологическом портрете представителя поколения Z эксперты выделяют следующие особенности [4]:

– способность воспринимать краткую и наглядную информацию. При этом иконки, смайлики и картинки часто заменяют текст (существует опасность унификации языка, умения вести диалог);

- потребность в социальном взаимодействии, страх одиночества;
- ценят те качества личности, которые помогают общаться;
- уверенность в собственной исключительности, что делает их похожими друг на друга;
- не испытывают пиетета к старшим, общаются с ними свободно и на равных;
- гиперопека со стороны родителей обуславливает отсутствие навыков решения проблем реальной жизни;
- одной из главных ценностей является смысложизненный поиск, однако при встрече с трудностями возникает ощущение неправильности пути;
- важно получение удовольствия от жизни, установка на гедонизм;
- модно быть интеллектуалом, а под «самоусовершенствованием» и «саморазвитием» понимаются любые увлечения;
- счастье измеряется разнообразием жизни и удовольствием от неё;
- работа должна приносить удовольствие и хороший доход и не отнимать много времени и сил;
- не готовы к изменениям окружающего мира, а желают сделать свою жизнь максимально комфортной (установка на индивидуализм);
- присутствует жажда признания за любое совершённое действие, ожидание похвалы, социальной популярности;
- ориентация на удачную семейную жизнь, которая воспринимается как признак состоятельности;
- страх разочаровать родителей и сделать неправильный выбор, хотя путь родителей воспринимается как рутинный и однообразный;
- будущее представляется пугающим, отсюда минимальный горизонт планирования; главные ожидания от будущего — комфорт и спокойствие.

Вышеназванные характеристики в социально-психологическом портрете молодого человека вынуждают обратить пристальное внимание на духовно-нравственное воспитание будущего педагога, «воспитание воспитателя»: его способности ощущать ценность бытия вне зависимости от полученных удовольствий и комфорта, видеть своё предназначение в служении людям и находить своё счастье в глубокой созидательной деятельности, проявлении любви и заботы к окружающим, в способности в любой ситуации жить «почеловечески», делая «выбор в сторону добра» (В. В. Зеньковский), что и должно определять созидательные потребности воспитателя растущей личности, его высокое предназначение.

Любовь, уважение, принятие воспитанника, желание делать правильный нравственный выбор, совершать нравственные поступки, с одной стороны, и знание, опыт решения круга социально-педагогических задач — с другой, определяют многомерность понятия готовности будущего педагога к воспитательной деятельности.

Содержание воспитательной деятельности, ее специфика, качественные характеристики субъектов процесса, характера их взаимодействия определяют особое значение эмоциональной составляющей исследуемой готовности, структурируемой положительными эмоциями и чувствами: любви и радости, заботы и отзывчивости, удовлетворённости, веры в человека, в себя, чувства долга, ответственности, самоуважения, общности. Такие эмоции и чувства пробуждают потребность любить и быть любимым, ощущать целостное чувство собственного достоинства, структурируемое адекватной самооценкой, нравственным самоотношением, потребность в формировании растущей личности, в саморазвитии. В силу единства процесса подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности (воспитания личности будущего педагога и формирования компетентности воспитателя) делаем заключение, что вышеназванные эмоции и чувства и определяемые ими потребности являются неотъемлемой частью в структуре данной готовности наряду с компетентностью воспитателя.

В подтверждение значимости определённых нами структурных компонентов данной готовности остановимся на идеях учёных прошлых столетий, стоящих у истоков появления

самого понятия «готовность к деятельности», которое на протяжении значительного промежутка исторического развития общества приобретало разнообразные трактовки, глубокий смысл которых дошёл до наших дней и лёг в основу многих современных исследований в области воспитания.

Так уже в конце XIX — начале XX века известные учёные И. И. Павлов и Д. Н. Узнадзе рассматривали проблему готовности к деятельности с позиции теории рефлексов и установок. Под установкой Д. Н. Узнадзе понимал неосознаваемое состояние, которое предшествует той или иной деятельности и определяет её осуществление [5, с. 21]. Анализируя основные условия деятельности, учёный отмечает, что «акты поведения человека возможны при наличии потребности у субъекта поведения, а затем и ситуации, в которой эта потребность могла бы быть удовлетворена» и это является «основным условием возникновения всякого поведения и, прежде всего, установки к нему» [5, с. 43].

В свою очередь, конкретно очерченная установка, определяющая у субъекта импульс к деятельности в выбранном направлении, позволяет конкретизировать потребность, которая становится индивидуально определённой потребностью, выявляет многосторонние различия индивидов, что является немаловажным при определении структуры исследуемой готовности и условий её развития. До поступления в учреждение высшего образования будущие студенты находились в различных ситуациях развития, у них сформировались свои установки и определённые потребности.

Группируя потребности, побуждающие формирующуюся личность к действиям, в две разновидности (потребности, образующие созидательные духовные силы человека, и потребности, питающие деструктивные, разрушительные силы), К. В. Гавриловец указывает на то, что личность обретёт «способность любить жизнь, себя и людей» при удовлетворении созидательных потребностей, которые и будут определять единственно приемлемую для личности стратегию конструктивного самоутверждения, необходимую для формирования готовности к воспитательной деятельности. К созидательным потребностям она относит потребность любить и быть любимым, самовыражаться в творчестве, в деятельностной заботе о других, в свободе принятия решений, в переживании своей значимости для других, в чувстве личного достоинства» [6, с. 8—9]. Готовность к деятельности, определяющаяся деструктивными потребностями, такими как удовлетворение своих эгоистичных желаний, потребность возвыситься над другими за счёт силы и эмоциональной агрессии или потребность в избегании ситуаций жизненного напряжения при встрече с трудностями, формируют, в свою очередь, соответствующие установки, влияющие на выбор стратегии доминирования или стратегии самоподавления в межличностном общении, что является значимым фактором, препятствующим профессиональной подготовке будущего учителя.

О взаимосвязи потребностей, намерений и воли в структуре готовности к деятельности говорит факт, что данные понятия тесно связаны с установкой, которая не может сформироваться без потребности, осуществиться без акта воли, чтобы потом превратиться в намерение. Чем твёрже установка, тем твёрже воля и намерение.

В своих исследованиях В. Э. Чудновский полемизирует с авторами традиционных западных концепций развития личности (Г. Олпорт, А. Фрейд, Э. Эриксон, Ж. Пиаже), которые «фактически сводят развитие к процессам индивидуального приспособления к жизненным обстоятельствам», утверждая, что с помощью личностных образований и развития способностей можно преобразовывать окружающую жизнь и себя самого. Однако, являясь компонентом личности, способности, по мнению В. Э. Чудновского, могут воздействовать на её формирование как положительно, так и отрицательно: «высокие способности могут стать предпосылками формирования повышенного самомнения, эгоизма, пренебрежительного отношения к товарищам». Людям с высокими способностями могут быть присущи угодничество и лицемерие, главным становятся соображения карьеры и эгоистического самоутверждения. При этом люди с наименьшими дарованиями, благодаря наличию положи-

тельных качеств личности, трудолюбию, организованности, постоянному стремлению побеждать себя во имя поставленной цели развивают свои способности, добиваясь высоких результатов в профессиональной деятельности [7, с. 11].

Середина XX века характеризуется активной разработкой проблемы готовности с позиции теории деятельности человека и саморегуляции на уровне физиологических и психологических механизмов (потребностей, мотивов, установок). Так, Н. Д. Левитов в работе «О психических состояниях человека» [8] считает адекватное психическое состояние человека важным условием для успешной деятельности (готовность к действию). Поскольку любому индивиду присущ ориентировочно-исследовательский рефлекс или познавательная потребность, человек переживает различные психические состояния в связи с её удовлетворением, а значит определённую готовность к ориентировке и соответствующее этой готовности поведение. Одним из показателей умственной активности выступают любопытство, интерес, любознательность, удивление и т. д. Окрашивают переживания и деятельность человека эмоциональные состояния, которые определяются различными эмоциями и чувствами, такими как влечение, страсть, страх, гнев, аффекты.

Не менее важными являются психические состояния волевой деятельности как готовность бороться с препятствиями, направленность на преодоление трудностей, активность/пассивность, решительность/нерешительность, уверенность/неуверенность. Уверенность имеет компоненты познавательные, эмоциональные и волевые, которые содержат объективный взгляд на положение дела, чёткое понимание задачи, а иногда и средств достижения, предвидение успеха, положительную эмоциональную окраску, эмоциональный подъём.

Однако хотелось бы отметить следующие факторы, по которым для нашего исследования рассмотрение готовности как состояния является недостаточным, поскольку состояния не в полной мере будут характеризовать готовность к воспитательной деятельности в силу своей многоликости, так как они бывают личностные и ситуативные, глубокие и поверхностные, положительно или отрицательно действующие на человека, продолжительные и кратковременные, осознаваемые и неосознаваемые. Немаловажную роль играет в характеристике готовности борьба мотивов, которая зависит от альтернативности или многоплановости выбора, ясности перспектив, объективных условий выполнения того или другого решения, остроты переживания при выборе, что напрямую связано с индивидуально-психологическими особенностями обучающегося. Среди состояний Н. Д. Левитов выделяет обычное и предстартовое состояние (длительное и временное состояние готовности). Последнее состояние учёный связывает с особым стимулированием, новизной, творческим характером работы, хорошим физическим самочувствием и предшествующим состоянием, с особой мобилизованностью на создание творческих продуктов.

Начало 70-х годов XX века характеризуется применением разработанных психологами термина «психологическая готовность», которая и обусловила готовность человека к деятельности вообще и к профессиональной — в частности. Значительный вклад в разработку проблемы профессиональной готовности внесли Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе и др.

Учёные отмечают на этапе современности два основных подхода к рассмотрению проблемы готовности: функциональный, рассматривающий готовность как состояние психических функций, формирование которых считается необходимым для достижения высоких результатов деятельности (Н. Д. Левитов, В. Н. Мясищев и др.), и личностный, рассматривающий психологическую готовность в связи с личностными предпосылками к успешной деятельности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский, В. А. Слассен, А. И. Щербаков и др.) и предполагающий совершенствование психических процессов, состояний и свойств личности, необходимых для эффективной деятельности.

Согласно С. Л. Рубинштейну, готовность связывается с направленностью личности, которая определяется личностной позицией с определёнными целями и задачами.

«Наиболее фундаментальной характеристикой личности являются те виды направленности, в которых выражается отношение человека к обществу, к другим людям и к самому себе», среди которых выделяются такие её виды, как альтруистическая, коллективистическая, с одной стороны, и эгоистическая направленность — с другой [9]. Другой ученый — Б. М. Теплов также предостерегает от того, что, если направленность личности не имеет опоры в мировоззрении, в ощущении ценности жизни во всем богатстве её проявлений, человек лишается внутренней свободы, позволяющей совершенствовать жизнь [10].

В основе воспитательной деятельности лежат зачастую ситуации, характеризующиеся непредсказуемостью, необычностью, внезапностью, некоторой опасностью (как встреча с девиантными родителями), где специалист не может сразу приспособиться, и где существует опасность импульсивного поведения, характеризующая низкий уровень готовности к деятельности. Такую ситуацию М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович называют напряжённой [11].

Высший уровень деятельности в напряжённых ситуациях выражается в улучшении регулирующих функций психики, своевременном учёте и предвосхищении изменений в обстановке, чётком и оперативном применении или видоизменении приёмов и способов действий. Наблюдается повышение волевой управляемости деятельностью и её общая эффективность. Готовность деятельности в напряжённых ситуациях позволяет быстро использовать имеющиеся знания, опыт и личностные качества, навыки самоконтроля при появлении непредвиденных обстоятельств и возникает при осознании требований общества, коллектива, своих потребностей, поставленной задачи; условий выполнения деятельности; своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов; возможностей для достижения определённого результата.

Отметим, что М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович характеризуют профессиональную готовность как психическое состояние и, одновременно, как устойчивую характеристику личности. Их объединяет осознание профессиональных задач, ответственность, желание добиваться успеха. При этом данная готовность рассматривается как ситуативная. Длительная готовность, по их мнению, включает: 1) положительное отношение к тому или иному виду деятельности; 2) адекватные требования деятельности черты характера; 3) способности, темперамент и мотивацию; 4) необходимые знания, навыки, умения; 5) устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов. Учёные определяют готовность как активно-действенное состояние личности, установка на определённое поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи [12, с. 31].

Современный исследователь В. А. Сластёнин определяет профессиональную готовность к воспитательной деятельности как сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов. К их числу относится, в первую очередь, мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный) компоненты. Все качества личности учителя, определяющие его готовность к воспитательной работе с обучающимися, интегрированы в её направленности как совокупности доминирующих мотивов профессионального поведения и деятельности [13, с. 19—20].

Доктор педагогических наук И. А. Колесникова, размышляя о подготовке будущего педагога к воспитанию, утверждает, что «онтологичность воспитания наводит на мысль о том, что воспитатель не столько профессия, сколько жизненное состояние. Отсюда профессиональная подготовка учителя к воспитательной деятельности начинается с введения в это состояние, с социально-психологического осознания себя в новой позиции. Иначе говоря, принятия на себя ответственности за выполнение миссии “помощника в становлении человека”. С этих позиций, исходным пунктом в подготовке воспитателя выступает формирование у него доминанты на человека, развитие гуманно-личностной ориентации» [2, с. 6]. Представленные трактовки понятия «готовность к деятельности», в том числе и воспитательной, не противоречат, а дополняют одна другую.

**Заключение.** Подводя итог, считаем, что исследуемую готовность необходимо рассматривать с позиции потребностного и компетентностного подходов. Готовность будущего педагога к воспитательной деятельности является одним из важнейших компонентов профессиональной готовности и представляет собой качество личности будущего педагога, структурирующее его профессиональную компетентность (мастерство). Системообразующими компонентами готовности будущего педагога к воспитательной деятельности являются интерес к личности ребёнка, потребность в стимулировании его духовного развития, ценностное отношение к воспитательной деятельности, комплекс компетенций, необходимых для целостного развития личности воспитанника и воспитателя в образовательном процессе. Под целостным развитием понимается развитие интеллектуального, духовного и физического потенциала формирующейся личности. Потребности, определяющие данную готовность, носят для становления будущего педагога созидательный характер и включают: потребности в профессиональном самоутверждении, творческом самовыражении, активном освоении мира, целостном чувстве собственного достоинства, в познании и совершенствовании растущего человека, собственной личности. Комплекс компетенций включает академические, профессиональные и социально-личностные компетенции. Основой академических компетенций являются системные знания в области человековедения. Профессиональные компетенции базируются на обеспечении целостности воспитательного пространства и построении учебно-воспитательного процесса с учётом биосоциальных потребностей воспитанников, обогащения их созидательных потребностей. Основу социально-личностных компетенций составляют умение видеть хорошее в каждой растущей личности, устанавливать позитивные отношения с участниками образовательного процесса, проявлять социальную активность и быть способным к саморазвитию.

#### Список цитируемых источников

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. — Минск : РИВШ, 2009. — 336 с.
2. Колесникова, И. А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. — Вып. 1 (17) — 2017. — Режим доступа: <http://i1121.petrsu.ru/journal/article.php?id=3404>. — Дата доступа: 03.04.2017. — С. 1—11.
3. Козел, В. И. Формирование готовности личности к конструктивному самоутверждению : учеб.-метод. пособие / В. И. Козел, под ред. К. В. Гавриловец. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — 240 с.
4. Исследование Сбербанка: 30 фактов о современной молодежи [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://adindex.ru/news/researches/2017/03/10/158487.phtml>. — Дата доступа: 23.05.2017.
5. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. — СПб. : Питер, 2001. — 416 с.
6. Воспитание нравственной личности в школе : пособие для руководителей учреждений образования, педагогов-организаторов, кл. руководителей / К. В. Гавриловец [и др.] ; под ред. К. В. Гавриловец. — Минск : ИВЦ Минфина, 2005. — 226 с.
7. Чудновский, В. Э. Воспитание способностей и формирование личности / В. Э. Чудновский. — М. : Знание, 1986. — 80 с.
8. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. — М. : Просвещение, 1964. — 344 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
10. Теплов, Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. — М. : Педагогика, 1985. — Т. 1. — 328 с.
11. Дьяченко, М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. — Минск : Университетское, 1985. — 206 с.
12. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Университетское, 1976. — 165 с.
13. Слостенин, В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко — М. : Логос, 2000. — 422 с.

Поступил в редакцию 04.09.2017

УДК 81-33

**А. В. Королькова**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Смоленский государственный университет», Российская Федерация, 214000 Смоленск,  
ул. Пржевальского, д. 4, +78 (4812) 70 02 66, lika.korolkova@bk.ru

## СОВРЕМЕННАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены наблюдения за состоянием современной лексикографии и возможностями использования лингвистических и литературоведческих энциклопедий, а также школьных словарей крылатых выражений и афоризмов в современном образовательном процессе. Лексикография, представляющая собой квинтэссенцию достижений лексикологии, фразеологии и других разделов языкознания, должна стать неотъемлемой частью преподавания гуманитарных дисциплин в современной школе.

**Ключевые слова:** лексикография; современные лингвистические словари и энциклопедии; познавательная деятельность школьников.

Библиогр.: 9 назв.

**A. V. Korolkova**

Smolensk State University, 4 Przhevalsky str., 214000 Smolensk, the Russian Federation,  
+78 (4812) 70 02 66, lika.korolkova@bk.ru

## MODERN LEXICOGRAPHY AS AN INTEGRAL COMPONENT OF SCHOOL EDUCATION

The article presents the results of monitoring of the state of modern lexicography and the possibilities of using linguistic and literary encyclopedia, as well as school dictionaries of winged expressions and aphorisms in the modern educational process. Lexicography, which is the quintessence of achievements of lexicology, phraseology and other branches of linguistics, should become an integral part of teaching of humanitarian disciplines in the modern school.

**Key words:** lexicography; modern linguistic dictionaries and encyclopedia; student cognitive activity.

Ref.: 9 titles.

**Введение.** Концептуальная и языковая картина мира современного филологически образованного человека (школьника, студента) складывается из различных компонентов, среди которых особое место занимают лексикографические исследования. Лексикография упорядочивает и систематизирует знания, является важным показателем интерпретации познаваемого мира. В этом отношении особую значимость приобретают толковые словари, энциклопедии и словари языка писателей, которые исследуют и фиксируют «смысл как единицу знания и понимания в акте коммуникации» [1, с. 243].

Некоторые лингвисты утверждают, что энциклопедии не имеют отношения к лексикографии, так как в них широко описываются понятия в зависимости от адресата книги, даются в относительно краткой форме научные интерпретации описываемого явления. В этом, конечно, заложено определенное противоречие лексикографии, о котором писала, в частности, Н. Ю. Шведова. Она указывала, что перед авторами словарей стоит, во-первых, всеохватная задача описания лексической системы, но, с другой стороны, сам жанр словарной статьи предполагает краткость как один из главных жанровых признаков [2].

**Основная часть.** В энциклопедиях довольно много словарных статей, заголовочными словами которых являются имена собственные, что невозможно в толковых словарях.

Но в настоящее время все же преобладающей является иная точка зрения на энциклопедию. Так или иначе основной единицей словарной статьи и толкового словаря, и энциклопедии является слово. Различие только в дефинициях. Если в толковом лингвистическом словаре первое место занимает сама словарная единица, то в энциклопедиях толкуется слово-вещь как реалья жизни с ее параметрами. Таким образом авторы «энциклопедий систематизируют бытие действительности с вещами, обладающими пространственно-временными и прочими характеристиками», а авторы лингвистических толковых словарей просто «описывают бытие слов», — отмечает В. Д. Черняк в монографии «Русская лексикография». При этом «два бытия не изолированы друг от друга, и на деле лингвисты всегда вынуждены касаться проблем вещей, а “энциклопедисты” — проблем слов» [3, с. 32—33].

В последнее время в области энциклопедических изданий специализируются издательства «Аванта+» и «Астрель». Среди уже выпущенных энциклопедий особое место занимают издания для школьников. Так, в серии «Энциклопедии для детей» названных издательств вышли в свет 50 томов, среди которых, например, «Всемирная история», «Биология», «География», «История России (части 1, 2 и 3)», «Астрономия», «Всемирная литература» (части 1 и 2), «Культуры мира», «Древние цивилизации», «История войн» и пр.

Среди последних работ в этой области необходимо отметить две энциклопедии: «Языкознание. Русский язык» (издательство «Аванта+», издания 1999, 2001, 2004 годов) [4] и «Толковый словарь школьника» («Аванта+», издание 2007 года) [5]. Составляли данные энциклопедии коллективы авторов. Необходимо отметить, что научное рецензирование книги «Языкознание. Русский язык» осуществлено Институтом русского языка Академии наук РФ, для написания отдельных статей привлекались известные ученые-лингвисты.

Энциклопедии «Аванта+» награждены премией Президента Российской Федерации в области образования и рекомендованы Департаментом образовательных программ и стандартов общего профессионального образования Министерства образования РФ.

Так как энциклопедии рассчитаны на весьма широкий круг читателей, ориентированы особенно на детскую аудиторию, в них прекрасные иллюстрации, отличная полиграфия, нет досадных опечаток, весьма продуманно используется система разных шрифтов, а также система цветовых выделений.

Энциклопедия для детей «Языкознание. Русский язык» имеет свою концепцию изложения материала.

Во-первых, она состоит из больших разделов: «Как устроен язык», «Русский язык», «Языки мира», «Язык в действии», «Письменность», «История лингвистических открытий», «Язык в мире людей». Таким образом авторы-составители энциклопедии пытаются дать всеобъемлющие ответы на всевозможные лингвистические вопросы. Особое место при этом отводится описанию языковой системы русского языка и иных языков мира в синхронии и диахронии.

Во-вторых, в книгу включены самые важные вопросы школьной программы — такие разделы, как словообразование, лексикология, морфология, фонетика, графика и орфография, история русской грамматики, история русского языка, текстология, синтаксис (в том числе словосочетания и предложения), диалекты русского языка и пр.

В-третьих, в энциклопедию включены занимательные факты из истории лингвистики, сведения о знаменитых лингвистах. Каждый раздел сопровождается дополнительными очерками.

Так, в разделе «Русский язык» первое место по лингвистической логике изложения отведено «Лексике русского языка». Эта часть состоит из статей: «Слово — знакомый незнакомец», «Слово и его значение», «Вместе и врозь. Сочетаемость слов». К обязательным сведениям изложенных статей примыкают тематические очерки: «Словари — сокровищница языка», «Толковые словари и их создатели», «Синекдоха», «Типы омонимов», «Столпотворение ошибок» «Табу и эвфемизмы» и пр.

Среди очерков о знаменитых лингвистах есть сведения о Николае Сергеевиче Трубецком, Евгении Дмитриевиче Поливанове, Фердинанде де Соссюре, Луи Ельмслеве, Рубене

Ивановиче Аванесове, Якове Карловиче Гроте, Александре Матвеевиче Пешковском, Викторе Владимировиче Виноградове и пр. Подобные очерки персонифицируют лингвистику, вызывают особый интерес у юных читателей, показывая, что за решениями лингвистических задач стоят реальные ученые, с реальными, не мифологизированными судьбами. В каждом из подобных очерков перечислены самые важные труды ученых, а также все теоретические и практические лингвистические проблемы, которые их волновали.

Во всех статьях энциклопедии отсутствует список использованной литературы, обязательный в толковых лингвистических словарях. Лишь в конце книги, после оглавления представлен довольно скромный список из шестнадцати книг по лингвистике, которые советуют прочитать составители энциклопедии.

Система обозначений в рассматриваемой энциклопедии также сведена к абсолютному минимуму, насчитывается не более десяти условных обозначений. Пометы как таковые вообще отсутствуют.

В целом акцент со строго научного изложения материала смещен на научно-популярный, что является нормой для подобных книг. Энциклопедия «Языкознание. Русский язык» в настоящее время является хорошим справочным пособием для школьников по русскому языку.

Среди научно-популярных энциклопедий для школьников по филологии можно особо отметить и «Толковый словарь школьника» («Аванта+», 2007) [5].

Данная энциклопедия является итогом многолетнего труда авторов словарных статей Ирины Стариковой и Татьяны Леонтьевой и включает свыше 5 000 словарных статей. Этот лексикографический труд все же более толковый словарь сопроводительного типа, нежели энциклопедия. Один из авторов — И. Л. Старикова — описывает методику работы над словарем и отмечает, что центральным продуктом учебной лексикографии является толковый учебный словарь, в максимально полной степени реализующий возможности словарного описания языковых единиц в учебных целях.

Основываясь на концепции антропоцентрической лексикографии, И. Л. Старикова особо отмечает такой этап работы над словарем, как опрос респондентов — потенциальных потребителей лексикографического продукта. Авторы «Толкового словаря школьника» проводили редакторскую правку с учетом экспериментальной работы в школьной аудитории. Пользовательская аудитория показала, насколько актуальны и востребованы материалы словаря. Эти эксперименты позволяют с полной уверенностью утверждать, что «Толковый словарь школьника» сможет сопровождать чтение и изучение художественных произведений в 9—11 классах общеобразовательной школы. Словник после работы с респондентами уменьшился на 1 500 единиц.

Вполне логично, что основными группами незнакомых лексических единиц стали семантические, формальные и грамматические агнонимы, причем первая из названных групп наиболее обширна по количеству представленных единиц.

Словарная статья «Толкового словаря школьника» в максимальном виде может состоять из десяти зон, из которых четыре являются обязательными и шесть — факультативными. Обязательные зоны: зона заголовочного слова с акцентологическими пометами, вариантами написания, зона грамматических характеристик, зона толкования, зона оправдательных цитат.

Особое внимание авторы словаря уделяют проблемам максимальной унификации и эксплицитности словарных определений, основываясь на классификации заголовочных единиц по принципу производности/непроизводности, что представляется весьма продуктивным.

В рассматриваемом словаре нет тематических разделов, как в энциклопедии «Языкознание. Русский язык», сохранен принцип алфавитного расположения толкуемых словарных единиц.

Научным редактором словаря не случайно выступает В. Лопатин, директор Института русского языка Академии наук РФ. В «Толковом словаре школьника», как и в любом, гра-

мотно построенном толковом словаре, присутствует система обязательных стилистических помет, система грамматических помет, в отдельных случаях содержатся указания на фразеологичность слова либо на то, что лексическая единица употребляется преимущественно в составе фразеологического оборота.

Словарные статьи соответствуют жанровому принципу краткости толковых лексикографических изданий. Приведем пример словарной статьи:

**ОПОСТЫЛЕТЬ, -сю, -еет; сов.**

**(разг.)**

Стать постылым, очень надоест; опротиветь. *В первый раз, как я увидел твоего коня <...> в моей душе сделалось что-то непонятное, и с тех пор все мне опостылело <...>* (Лермонтов). *<...> от нее [свекрови] мне и дом-то опостылел <...>* (А. Островский).

Нужно отметить, что в иллюстративном материале (в так называемой системе оправдательных контекстов) имеется существенный недостаток — не указывается произведение, откуда взята цитата. Разумеется, можно рассчитывать на то, что учащиеся хорошо знают школьную программу по литературе, однако подобное уточнение все же необходимо.

В словаре прекрасные иллюстрации, очень качественная полиграфия, как и в энциклопедии по русскому языку.

В целом можно утверждать, что «Толковый словарь школьника» более соответствует лексикографическим требованиям, предъявляемым к изданиям подобного рода. В этом издании, все же научно-популярном, преобладает принцип научности в изложении материала. Сказанное позволяет с полной ответственностью рекомендовать «Толковый словарь школьника» к использованию на уроках русского языка и литературы в общеобразовательной школе с учетом компетентностного подхода к обучению современных школьников.

Отдельно можно остановиться на относительно молодой отрасли лексикографии: словарях крылатых выражений и афоризмов.

Афористика — необычайно интересная область лингвистики. Афоризмы известны человечеству со времен античности, они всегда являлись неотъемлемой частью культурного наследия народов. Несмотря на то, что нет единства в понимании природы афоризма, в настоящее время существует масса словарей и энциклопедий по афористике. В школьном образовательном процессе эти словари можно использовать на уроках литературы (развитие речи), на уроках русского языка (при написании сочинений, при рассмотрении тем по истории литературного языка, на уроках истории, обществознания и пр.) В словарях и энциклопедиях по афористике всегда найдутся соответствующие изречения великих писателей и поэтов, деятелей науки и культуры.

Среди словарей подобного рода остановимся на нескольких. Во-первых, это «Словарь афоризмов русских писателей и поэтов», созданный авторским коллективом (А. В. Королькова, А. Г. Ломов, А. Н. Тихонов) [6]. Целью словаря является представление корпуса афористики русскоязычных писателей с XVIII века по настоящее время.

Каждому автору посвящена отдельная словарная статья. Она начинается с имени автора, под которым он известен широкому кругу читателей. Полностью, без сокращений, приведены фамилия, имя, отчество, при наличии указывается псевдоним автора. В тех случаях, когда псевдонимов несколько, в словаре отражается наиболее известный. Всегда приводятся годы жизни.

Афоризмы того или иного автора следуют в алфавитном порядке. Уточним, что афоризм мы рассматриваем как сложное лингвистическое явление фразеологического порядка.

Афоризм обладает обязательными свойствами и признаками: наличие в структуре слов-концептов; краткость (не более трех предложений); паспортизированность; воспроизводимость.

В нашем словаре в начале алфавитного списка афоризмов в словарной статье, посвященной тому или иному автору, помещены изречения, начинающиеся с многоточий, скобок и других символов.

Количество афоризмов в словарной статье того или иного писателя, поэта, философа, критика разнообразно и зависит лишь от индивидуального авторского стиля, который может быть афористичен, либо — наоборот. Афористичны, например, произведения А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина, В. Г. Белинского, В. О. Ключевского, Л. Н. Толстого, М. Горького. Малой афористичностью отличаются тексты писателей и поэтов — наших современников.

Афоризмы извлечены непосредственно из текстов опубликованных художественных произведений. В них курсивом выделены ключевые слова. Они отсылают изречения к тем или иным тематическим группам, семантическим полям.

Приведем в качестве примера часть словарной статьи, посвященной Ф. М. Достоевскому.

**Достоевский Федор Михайлович  
(1821–1881)**

Русский писатель. Автор всемирно известных романов «Бедные люди», «Униженные и оскорбленные», «Игрок», «Преступление и наказание», «Идиот», «Бесы», «Подросток», «Братья Карамазовы», повестей «Двойник», «Хозяйка», «Слабое сердце», «Белые ночи», «Неточка Незванова», «Дядюшкин сон», «Село Степанчиково и его обитатели», «Записки из подполья», рассказов, очерков, в том числе «Записки из мертвого дома», публицистических, литературоведческих и критических статей.

...может быть, нормальный *человек* и должен быть глуп, почему вы знаете? Может быть, это даже очень красиво...

\* \* \*

...величайшее и незыблемое средство к покорению *женского сердца*, средство, которое никогда и никого не обманет и которое действует решительно на всех до единой, без всякого исключения. Это средство известное — *лесть*.

\* \* \*

...*самолюбие* самое безграничное, но вместе с тем, *самолюбие* особенное, именно: случающееся при самом полном ничтожестве, и, как обыкновенно бывает в таком случае, *самолюбие* оскорбленное, подавленное тяжкими прежними неудачами, загноившееся давно-давно и с тех пор выдавливающее из себя зависть и яд при каждой встрече, при каждой чужой удаче...

\* \* \*

...*человек* только *горе* свое любит считать, а *счастья* своего не считает. А счел бы как должно, так и увидел бы, что на всякую долю его запасено.

\* \* \*

А впрочем: о чем может говорить *порядочный человек* с наибольшим удовольствием?

Ответ: о себе.

Во-вторых, назовем словари «крылатики»: «Школьный словарь крылатых слов и выражений А. С. Пушкина» (составители В. М. Мокиенко и К. П. Сидоренко) [7], «Большой словарь крылатых слов и выражений А. С. Грибоедова» (составители В. М. Мокиенко, К. П. Сидоренко, О. П. Семенец) [8], «Горе от ума» А. С. Грибоедова: цитаты, литературные образы, крылатые выражения : учебный словарь-справочник» [9].

**Заключение.** Необходимо отметить, что в настоящее время наблюдается лексикографический бум. Появляется огромное количество словарной продукции, зачастую не очень качественной. От этой ситуации страдают, прежде всего, непрофессиональные потребители, не умеющие отличить качественный словарь от недобросовестной подделки. Среди таких потребителей, конечно, школьники. Рассмотренные словари, научно-популярные энциклопедии «Аванта+» являются книгами, отвечающими практически всем основным лексикографическим требованиям. Они станут оптимальным и доступным для читателей способом словарного представления совокупности знаний о языке. Эти лексикографические работы можно рассматривать как универсальный инструмент познавательной деятельности школьников.

## Список цитируемых источников

1. Киров, Е. Ф. Когнитивная модель языковой личности / Е. Ф. Киров // Русское слово в мировой культуре. Пленарные заседания : сб. докл. : в 2 т. — СПб. : Политехника, 2003. — Т. 1. — С. 243—250.
2. Шведова, Н. Ю. Парадоксы словарной статьи / Н. Ю. Шведова // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре : сб. ст. / отв. ред. Ю. Н. Караулов. — М. : Наука, 1988. — С. 6—11.
3. Козырев, В. А. Русская лексикография / В. А. Козырев, В. Д. Черняк. — М. : Дрофа, 2004. — 288 с.
4. Энциклопедии для детей. — М. : Аванта+, 2004. — Т. 10. Языкознание. Русский язык / гл. ред. М. Аксенова ; отв. ред. Л. Петрановская. — 704 с.
5. Энциклопедии для детей. — М. : Мир энциклопедий Аванта+ : Астрель, 2007. — Т. 33. Толковый словарь школьника / редкол. : М. Аксенова [и др.]. — 480 с.
6. Королькова, А. В. Словарь афоризмов русских писателей / А. В. Королькова, А. Г. Ломов, А. Н. Тихонов / под ред. А. Н. Тихонова. — М. : Русский язык Медиа, 2007. — 685 с.
7. Школьный словарь крылатых слов и выражений А. С. Пушкина / сост. В. М. Мокиенко, К. П. Сидоренко. — СПб. : Нева, 2005. — 800 с.
8. Большой словарь крылатых слов и выражений А. С. Грибоедова / сост. В. М. Мокиенко, К. П. Сидоренко, О. П. Семенец ; под общ. ред. К. П. Сидоренко. — М. : ОлмаМедиаГрупп/Просвещение, 2009. — 800 с.
9. Мокиенко, В. М. «Горе от ума» А. С. Грибоедова: цитаты, литературные образы, крылатые выражения : учеб. слов.-справочник / В. М. Мокиенко, О. П. Семенец, К. П. Сидоренко ; под общ. ред. К. П. Сидоренко. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. — 463 с.

Поступил в редакцию 07.02.2018

УДК 378.14.015.62

**Е. Л. Котько**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 41 76 29, katsko.elena@mail.ru

## СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТАЗНАНИЙ

Данная статья посвящена рассмотрению системы метазнаний как ориентировочной основы усвоения знаний, обеспечивающей переход от существующей практики дробления знаний к целостному образному восприятию учебного материала. Обосновано использование системы метазнаний при изучении педагогических дисциплин, обеспечивающей освоение способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях.

**Ключевые слова:** система знаний; метазнания; метазнаниевый подход; педагогические метазнания.  
Библиогр.: 12 назв.

**E. L. Kotko**

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (163) 41 76 29, katsko.elena@mail.ru

## THE ESSENTIAL CHARACTERISTIC OF THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL METAKNOWLEDGE

The article is devoted to the consideration of the system of metaknowledge as the indicative framework for learning, which provides the transition from the current practices of knowledge fragmentation to the holistic figurative perception of learning material. It justifies the application of the system of metaknowledge in the study of pedagogical disciplines that provides mastering of the activity methods, which are applicable both in the educational process and real-life situations.

**Key words:** knowledge system; metaknowledge; metaknowledge approach; pedagogical metaknowledge.  
Ref.: 12 titles.

**Введение.** Кардинальные изменения в процессах приобретения и передачи знаний в условиях глобализации общества — стремительное развитие информационно-коммуникативных технологий, непрерывное пополнение информационного ресурса, быстрое устаревание знаний, приобретенных человеком в процессе обучения в учреждениях высшего образования, — обозначили потребность в высококвалифицированных специалистах, способных решать сложные, неоднозначные задачи, неординарно мыслить. От выпускника современных учреждений высшего образования требуется наличие определенных компетенций: умение быстро адаптироваться в меняющихся жизненных обстоятельствах, самостоятельно приобретать необходимые знания, применять их на практике для решения разнообразных проблем, самостоятельно критически мыслить; уметь увидеть возникающие в реальном мире трудности и искать пути рационального их преодоления, используя современные технологии, четко осознавать, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применены в окружающей действительности [1, с. 7]. Все большее количество выпускников учреждений высшего образования в современных реалиях осознает необходимость наличия именно системных знаний, практических и интеллектуальных умений, что позволит им быть конкурентоспособными в условиях информационного общества. Однако подготовить

личность с вышеперечисленными компетенциями невозможно при традиционном знаниевом подходе к образованию.

В педагогической литературе (Н. И. Запрудский) обозначены проблемы, с которыми сталкиваются педагоги и обучающиеся, реализуя знаниевую модель образования: студенты не осознают значимости для себя изучаемых дисциплин, испытывают мотивационный кризис. Объем материала превышает возможности большинства обучающихся и ориентирован, главным образом, на усвоение «готовых» знаний. Налицо противоречие между социальным заказом общества и возможностями учреждений высшего образования его обеспечить. Как показывает инновационная образовательная практика, разрешить данное противоречие можно путем управления познавательной деятельностью студентов в образовательном процессе. В качестве механизма управления данным процессом нами предлагается система метазнаний, посредством которой можно гармонизировать стратегические и тактические цели современного образования. Использование системы метазнаний является в настоящее время объективным явлением в образовании, позволяющим решать проблемы обучения на качественно новом уровне [1, с. 7].

**Основная часть.** Начиная с 70-х годов XX века, ведется интенсивное изучение особенностей становления и функционирования различных составляющих метазнания и его роли в регуляции познавательной деятельности субъекта.

В педагогической литературе метазнание рассматривается: 1) как качество знаний, приобретенное при изучении системных объектов познания (В. Н. Максимова, З. А. Решетова, С. Т. Тарлева); 2) особая структура знаний, в основе которой лежит научная теория (Л. Я. Зорина, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин); 3) определенная упорядоченная совокупность отдельных элементов знаний, обладающая логической структурой составных частей (А. М. Сохор, П. М. Эрдниев).

Изучение данного направления нашло отражение в трудах А. Г. Асмолова, Ю. В. Громыко, В. В. Краевского, О. Е. Лебедева, А. В. Хуторского и др. Так, А. Г. Асмолов [2] рассматривал метапредметное обучение как результат овладения универсальными учебными действиями, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а также способность обучающегося самостоятельно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса.

Современный обучающийся, считает О. Е. Лебедев, способен решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний благодаря компетентностному подходу, который не отрицает значение знаний, но акцентирует внимание на способности использовать полученные знания [3]. Исходя из этого, непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей, т. е. способность обучающихся самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем.

В научной школе А. В. Хуторского [4] рассматривается метапредметное содержание образования и метапредметная деятельность обучающихся в совокупности с соответствующим предметным содержанием и предметной деятельностью. Метапредметность характеризует выход за предметы, но не уход от них.

В свою очередь Ю. В. Громыко [5], исходя из основной мировоззренческой модели В. В. Давыдова, считает, что принцип метапредметности состоит в обучении общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат «над предметами», но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом.

Эти научные взгляды свидетельствуют о наличии общего содержания, которое хоть и принадлежит определенной науке или учебному предмету, но выводит обучающегося за рамки к изначальным основам [2].

К обоснованию понятия «метазнание» применен подход изучения словообразовательного массива с приставкой мета-. В их числе «метапредметное содержание», «метасистема», «метапринцип», «метаумения». Возникновение новых терминов с приставкой мета- отражает процессы принципиально нового педагогического мышления, дающего возможность более продуктивно прогнозировать, проектировать, реализовывать новации и инновации (сочетая их с традициями), использовать различные образовательные стратегии, подходы и процедуры любого уровня. Греческая приставка мета- подчёркивает философскую фундаментальность предмета, превосходящую научно-экспериментальный уровень его освоения, таким образом, указывая на более «высокую» познавательную точку, откуда целостно обобщается и систематизируется существующее знание.

В современной науке к метазнаниям относят такие знания и умения, которые, будучи формируемыми в рамках различных дисциплин или разных разделов одной дисциплины, имеют отчетливо выраженные общие характеристики, задавая обобщенные способы действия при решении тех или иных задач. Метазнания позволяют увидеть общность в тех или иных явлениях, в единстве схем рассуждений, в аргументированном переносе свойств одних объектов на другие, в экстраполяции по аналогии и т. д. [6, с. 44].

Понятие «метазнания» в применении к педагогике указывает на знания, касающиеся способов использования знаний, а также на знания их определенных свойств, превращая студента из «знающего» в «думающего».

Метазнания обладают рядом признаков, присущих научным знаниям: 1) знания могут быть усвоены только в процессе познавательной активности самого субъекта; 2) основой усвоения знаний является активная мыслительная деятельность обучающихся, направляемая преподавателем; 3) знания, усваиваемые в процессе обучения, должны быть систематизированными, взаимосвязанными, охватывать все основное в изучаемой области, иметь определенную логическую структуру и усваиваться в определенной последовательности.

В качестве методологической основы исследования проблемы формирования педагогического метазнания будущего учителя нами рассматривается системный подход, с позиции которого предполагается выявление составных элементов педагогического метазнания, установление системообразующих факторов и связей между его компонентами.

В философских исследованиях (И. В. Блауберг, В. Н. Кузьмин, Ю. П. Ведин, В. Г. Гончаренко, Э. Г. Юдин и др.) в качестве исходной характеристики системы рассматривается целостность как однородность, единодействие ее частей, сторон, элементов.

Применительно к анализу системы метазнаний целостность представляет собой единство структурно-информативной и функциональной сторон, что рассматривается в дидактических исследованиях через решение вопросов: а) выявления и характеристики системообразующих связей и зависимостей, обеспечивающих решение образовательной, воспитывающей и развивающей функций в обучении; б) изучения системных знаний в общем плане; в) выделения и характеристики типичных для учебной дисциплины систем знаний; г) проблемы адекватности системных знаний и способов деятельности.

Понятия «система» и «структура» неразрывно связаны. В общенаучном понимании структура — это внутренний способ организации целостной системы, взаимосвязь между ее элементами.

Специфика системного объекта коренится в его структуре и, прежде всего, в характере связей и отношений между элементами. Рассмотрение связей позволяет видеть в них дидактическую форму принципа системности. Обеспечивая целостность познавательных объектов, связи выполняют формирующую, конструктивную, обобщающую функции. Посредством связей происходит выявление черт общего, особенного и единичного в изучаемых объектах.

Система метазнаний создается поступательным развертыванием системообразующих связей понятий. Обобщение объектов осуществляется внутри освоения системообразующих

связей по мере выявления их компонентов. Систематизация и обобщение включаются в системное знание как его неотъемлемая часть.

За счёт внутренних связей системные знания «осмысливают» все конкретные знания, как их составляющие, так и им подчиненные, организуя в сознании обучающегося полную совокупность конкретных знаний, при этом не только тех, которые даются в ходе обучения, но и тех, которые могут встретиться в новой ситуации. Иными словами, посредством связей и отношений системные знания выполняют важнейшие функции: связующую, организующую, ориентирующую.

В дидактических исследованиях анализу системных знаний через характер системы связей уделяется большое внимание. В частности, выделяются: а) пространственные, временные, последовательные, преемственные, количественные, причинно-следственные связи (И. Я. Лернер, Г. Д. Кириллова, Ю. А. Самарин, Г. С. Сухобская и др.); б) связи иерархические, существующие между знаниями разного уровня обобщения (фактами, понятиями, закономерностями) (А. М. Матюшкин, В. И. Логинова, В. А. Коринская, В. М. Корсунская и др.).

Структура системы педагогического метазнания проявляется при планировании информационного компонента обучения.

Опираясь на идеи И. И. Цыркуна и В. Н. Пунчик, мы предлагаем рассматривать педагогическое метазнание как объект-систему. При таком подходе выделяются наиболее существенные свойства и отношения, изучение которых позволяет объяснить иные свойства. Выделение таких основных признаков и объяснение на этом основании других свойств приводит к тому, что существующая совокупность знаний о явлениях превращается в систему логически взаимосвязанных суждений [7]. Все элементы структуры педагогического метазнания реализуют эвристическую функцию [8].

Обобщенная характеристика системы педагогического метазнания включает в себя знание теории, раскрывающей понятия, законы, закономерности, принципы, методы и приемы, отражающие характеристику педагогической науки и знание теории общих основ педагогики, закономерности педагогического процесса, из которых «складывается» целостный взгляд на понятия, явления и процессы. Все эти элементы объединяются перекрестными связями в общую систему. Каждый структурный элемент педагогического метазнания можно представить как инвариант меньшего многообразия предметных ситуаций, обеспечивая при этом функционирование адекватного когнитивного образа. Одним из аспектов является упорядочение всех элементов таким образом, чтобы оперирование этим многообразием осуществлялось посредством соответствующих обобщений [9, с. 12].

Суть процесса сводится к тому, что на занятии студенты не запоминают, а прослеживают или с помощью преподавателя выводят понятия, которые определяют данную предметную область знания. Осуществив работу по получению знания, студент делает предметом своего осознанного отношения уже не определение понятия, но сам способ работы с этим понятием на разном предметном материале. Таким образом, создаются условия для того, чтобы студент начал рефлексировать собственный процесс работы: что именно он мысленно проделал, как он мысленно двигался. В этом случае студент обнаруживает, что, несмотря на разные предметные материалы, он работал с одной и той же организованностью мышления.

Исследователями выявлена определенная тенденция к спонтанному использованию студентами знаний данного типа при осуществлении таких приемов анализа содержания учебного материала, как выделение его смысловых частей, систематизация, оценка степени значимости отдельных элементов [10].

Вместе с тем в исследованиях по формированию учебных умений у студентов, обнаружено, что обучающиеся пользуются стихийно сформировавшимися в собственном опыте учения способами работы с учебным материалом, которые далеко не всегда оказываются рациональными. В этих случаях возникает проблема не только дальнейшего развития учебных умений, но и «переучивания», которое с необходимостью включает организацию осо-

знания обучающимися собственного опыта учения и его сопоставление с нормативными представлениями о том, как должна строиться эффективная работа с учебным материалом [11].

Содержательные характеристики различных типов научных знаний (определений, фактов, объяснений и др.) и их место в целостной структуре научного знания очень слабо осознаются студентами [12]. Поэтому важнейшей задачей развития учебных умений обучающихся выступает осознание общей структуры научных знаний и отличительных характеристик каждого ее компонента, что формирует содержательные основания рациональных способов работы с учебным материалом.

**Заключение.** Использование системы педагогических метазнаний при изучении дисциплины обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний к целостному образному восприятию учебного материала. В результате студенты осваивают способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного или нескольких учебных предметов. Эти знания должны образовывать единую функциональную систему, направленную на решение всей совокупности задач приобретения нового опыта. В процессе преподавания педагогических дисциплин в учреждениях высшего образования необходимо формировать целостную систему универсальных знаний, которые помогут выпускнику самостоятельно, критически и творчески мыслить, быть способным к самосовершенствованию и активной адаптации в современном мире, т. е. обладать метазнаниями, определяющими современное качество содержания образования.

#### Список цитируемых источников

1. *Сивашинская, Е. Ф.* Педагогические системы и технологии / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик ; под общ. ред. Е. Ф. Сивашинской. — Минск : Экоперспектива, 2010. — 196 с.
2. *Болтаева, Г. С.* Возможности реализации метапредметного подхода в начальной школе / Г. С. Болтаева // Молодой ученый. — 2013. — № 12. — С. 406—409.
3. *Лебедев, О. Е.* Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Шк. технологии. — 2004. — № 5. — С. 3—12.
4. *Хуторской, А. В.* Метапредметный подход в обучении / А. В. Хуторской. — М. : Эйдос : Изд-во Ин-та образования человека, 2012. — 73 с.
5. *Громыко, Ю. В.* Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю. В. Громыко. — Минск, 2000. — 376 с.
6. *Гейн, А. Г.* Метапредметные конструкторы как факторы формирования когнитивных компетенций у выпускников вузов / А. Г. Гейн, В. П. Некрасов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. — 2012. — № 4. — С. 43—55.
7. *Цыркун, І. І.* Структура метаведаў аб дыдактычным паняцці / І. І. Цыркун, В. М. Пунчык // Весці Беларус. дзярж. пед. ун-та. Сер. 1. — 2005. — № 2. — С. 3—6.
8. *Ярошевский, М. Г.* Оппонентный круг и научное открытие / М. Г. Ярошевский // Вопр. философии. — 1983. — № 10. — С. 49—61.
9. *Гинецинский, В. И.* Знание как категория педагогики : Опыт педагогической когитологии / В. И. Гинецинский. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. — 144 с.
10. *Ильясов, И. И.* Формирование у студентов приемов учебной работы / И. И. Ильясов, О. Е. Мальская, И. Л. Можаровский // Вопросы повышения качества подготовки специалистов / под ред. А. Я. Савельева. — Минск, 1984.
11. *Можаровский, И. Л.* Условия изменения житейских представлений в процессе усвоения научных знаний / И. Л. Можаровский // Вестн. МГУ, сер. 14 «Психология». — 1998. — № 2.
12. *Мальская, О. Е.* Особенности учебной деятельности студентов-первокурсников в условиях ее стихийного усвоения / О. Е. Мальская, И. Л. Можаровский // Формирование учебной деятельности студентов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989.

Поступил в редакцию 29.03.2017

УДК 378.4

**З. В. Лукашеня**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования  
Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь,  
+375 (163) 48 74 10, zvluk@mail.ru

## **КОНСАЛТИНГОВАЯ ФУНКЦИЯ УНИВЕРСИТЕТА: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ**

Согласно предположению автора, с момента возникновения высшей школы для сервисного обеспечения реализуемых ею процессов используется консалтинговая функция, которая присутствует в латентном состоянии в составе ведущих функций образовательного учреждения. Используя контент-анализ, автор с позиций системно-структурного подхода обосновывает данное предположение. Представленные в статье результаты анализа научной литературы и анкетирования констатируют перечень реализуемых университетом процессов, которые нуждаются в консалтинговом сопровождении. Реализация консалтинговой функции университета предлагается автором в форме консалтинга как педагогической технологии, способствующей инновационному развитию учреждения высшего образования.

**Ключевые слова:** консалтинговая функция университета; консалтинг как педагогическая технология; латентная реализуемость функции; контент-анализ.

Табл. 6. Библиогр.: 10 назв.

**Z. V. Lukashenia**

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova str.,  
225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (163) 48 74 10, zvluk@mail.ru

## **CONSULTING FUNCTION OF THE UNIVERSITY: TRENDS AND PERSPECTIVES OF IMPLEMENTATION**

According to the author's suggestion, since the emergence of higher education, the consulting function is used for service provision of its processes, which is present in the latent state as part of the leading functions of the educational institution. Using the content analysis, the author justifies this assumption from the positions of the systemic and structural approach. The results of the analysis of scientific literature and questionnaires state the list of implemented by the University processes that need the consulting support. The implementation of the University's consulting function is offered in the form of consulting as a pedagogical technology that contributes to the innovative development of the University.

**Keywords:** consulting function of the University; consulting as a pedagogical technology; latent realizability of the function; content analysis.

Table 6. Ref.: 10 titles.

**Введение.** Учреждения высшего образования (УВО) в настоящее время представляют собой сложные социально-экономические структуры, которые находятся в активном поиске новых форм и механизмов своей организации. Их развитие обусловлено не только трансформацией образовательных интересов различных слоев населения, но и социально-экономическими преобразованиями в обществе. Для сдерживания отрицательных последствий рыночной экономики квалификационная подготовка современных специалистов всех сфер деятельности должна быть ориентирована на высокий уровень профессиональной компетентности, который предполагает соответствующий уровень развития качеств личности, востребованных конкретным видом профессионального труда. Осуществляемое в массовом масштабе высшее профессиональное образование призвано реализовываться как элитарное: наряду с профессиональным опытом ценится культурный опыт постоянно обучающегося

современного специалиста, владеющего информационными технологиями на уровне применения их с осознанием сильных и слабых сторон в каждой конкретной ситуации.

Развитие объективного процесса роста взаимосвязанности и взаимозависимости элементов системы образования приводит к смене ролевых позиций его участников: усилению их управленческой позиции и субъектности при реализации образовательных процессов. Согласно нашему предположению, для решения данных задач необходима реализация консалтинговой функции учреждения высшего образования в форме консалтинга. Технологизация консалтингового процесса обеспечит предполагаемый результат даже в условиях постоянных инновационных преобразований в образовательной сфере.

**Методология и методы исследования.** Анализ тенденций функционирования образовательных учреждений высшей школы Республики Беларусь, Российской Федерации и зарубежья осуществлялся с позиций системно-функционального подхода. Мы исходили из того, что функции, как нормативные образы действий, задают требования к действиям, из которых складываются реализуемые университетом процессы. Принцип системообразования (логика становления), предполагающий применение правил базово-сервисных отношений и демонстрацию развертывания пространств, позиций и функций субъектов деятельности в данных процессах, позволяет выявить систему функционирования учреждения высшего образования. Данный подход дает возможность легко ориентироваться в большом объеме содержания, имеющих разный уровень конкретности, не теряя при этом целостного видения объекта исследования.

Согласно результатам осуществленного нами анализа научных источников, отражающих функционирование учреждений образовательной сферы, консалтинговая функция не выделяется исследователями как ведущая, упоминается достаточно редко и, в основном, в интеграции с исследовательской функцией. На данном этапе нашего исследования мы предположили, что в составе ведущих функций университета латентно реализуются задачи консалтинга, которые свидетельствуют о присутствии в функционировании вуза инновационных процессов, нуждающихся в оказании помощи по их сопровождению. Для установления достоверности данного факта был произведен анализ функционирования университета от момента зарождения до настоящего времени за рубежом и в Республике Беларусь (в том числе в составе российского высшего образования).

Традиционный анализ несет в себе возможности нарушения принципа объективности при объяснении содержания анализируемого текстового источника. Для снятия затруднений по переводу языка анализируемых источников на язык гипотезы мы использовали прием контент-анализа. Контент-анализ ориентирован на формализованное извлечение социологической информации из массива текстовых документов. Контент-анализ предполагает использование стандартизированных процедур, что уменьшает субъективизм результатов исследования содержательного анализа, углубляет понимание смысла анализируемых текстов.

**Организация исследования.** Для выявления тенденций функционирования современной высшей школы мы посчитали целесообразным исследовать данный процесс на примере развития университетского образования. Такое решение предопределено тем, что функции других видов высших учебных заведений отличаются более узкой направленностью подготовки кадров и научных исследований.

Согласно нашему гипотетическому предположению для данного этапа исследования консалтинговая функция присутствует в латентном виде с момента возникновения высшей школы для сервисного обеспечения реализуемых инновационных процессов. Востребованность реализации функциональных задач консалтингового характера в данной системной организации является закономерной тенденцией.

Основным элементом контент-анализа выступает смысловая единица (ключевая проблема), отношение к которой предстоит выявить посредством данной процедуры. В качестве смысловой единицы в нашем исследовании выступает контекст условий функционирования университета, который указывает на возможную или реальную реализацию функциональных задач консалтингового характера (явное указание на латентную реализуемость), либо на целесообразность возможности их применения в описанных условиях функционирования (опосредованное указание на латентную реализуемость). Весь массив проанализированных текстов представлен нами в двух монографиях по данной проблеме: 274 источника по тенденциям развития высшего образования за рубежом и 257 текстовых источников по функционированию российского высшего образования [1; 2].

Далее мы определили единицу текста (единицу содержания), в которой единица счета определяется особенностями исследования и привлекаемой источниковой базой. В рамках нашего исследования в качестве единицы содержания используется текст одного источника. В силу того, что мы акцентируем внимание на качественной составляющей анализа, то интенсивность появления анализируемого явления через фиксирование смысловых единиц в рамках единицы текста для нас не имеет значение.

В качестве единицы анализа мы рассматривали не отдельные признаки текста, которые в случае изолированного изучения могут быть не всегда правильно истолкованы, а контекстное описание индикаторов определенных сторон изучаемого предмета (консалтинговых функциональных задач) на фоне объекта (реализации ведущих функций вуза в режиме его инновационного развития). Выбор контекстного подхода к осуществлению контент-анализа в нашем случае обусловлен отсутствием в образовательной сфере исследований, непосредственно отражающих содержание и признаки консалтинговой функции как индикатора инновационного развития УВО. Конкретизацию контекстных индикаторов, которые мы использовали в контент-анализе по выявлению признаков реализации функциональных задач консалтингового характера, как предпосылок инновационного развития УВО, мы осуществили в процессе раскрытия сущности понятия «консалтинговая функция университета».

На основании анализа трактовки понятий «консалтинг», «консультирование» «управленческое консультирование» «функция управления» в научной литературе [3, с. 21—25; 4, с. 18—21; 5, с. 14; 6, с. 81; 7, с. 20—21; 8, с. 218; 9, с. 37], «консалтинговую функцию университета» мы понимаем как регулярно осуществляемые взаимосвязанные действия консультационного характера, направленные на достижение целей, протекающих в рамках целостной организационной системы университета процессов, обуславливающие их нормальное течение и сохранение целостности структуры образовательного учреждения данного типа.

Для последующей статистической обработки полученных данных мы фиксировали анализируемые текстовые источники по заявленным параметрам «явная или латентная реализуемость» и «необходимость использования», чтобы далее определить их удельный вес (К) в общем массиве проанализированной информации через отнесение числа единиц, фиксирующих анализируемую категорию, к общему числу единиц анализа.

В соответствии с принятыми нами условиями, текстовый контекст признака «явное указание на латентную реализуемость» в качестве индикаторов должен содержать указания на процедуры консультации, согласования, самоуправления, самоусовершенствования, реализацию демократических свобод, сотрудничество, создание советов, консультационных центров, опору на реконструкцию прошлого опыта при проектировании будущего функционирования, очевидность связи функций образования с экономикой, с работодателями, согласованности центра и мест в управлении образованием и т. п.

Текстовый контекст признака «опосредованное указание на латентную реализуемость» предполагает в качестве индикаторов выявлять контекстные предположения, что реализация функциональных задач консалтингового содержания способствует разрешению

существующих противоречий в периоды реформирования и модернизации образовательной системы; при расхождении управленцев высшей школы и власти во взглядах, в расстановке акцентов, в опыте реализации конкретных методологических подходов на принципы функционирования вузов и всей системы высшего образования; при отсутствии упорядоченности в регулировании функционирования вузов.

Массив использованных для контент-анализа текстовых источников представляет собой 531 единицу, в том числе 274 источника по зарубежному обзору (Западная Европа — Германия и Франция; англоязычные страны — Великобритания и США; страны Восточной Азии — Япония и Китай) [1, с. 466—479] и 257 источников по обзору функционирования российских вузов [2, с. 390—404].

Удельный вес отражения в общем массиве подвергшихся анализу текстовых источников по функциональному аспекту развития зарубежной высшей школы контекстовых содержаний, свидетельствующих об явном указании на латентную реализацию функциональных задач консалтингового характера, составил  $191 / 274 = 0,697$ , что свидетельствует о высокой степени реализуемости данных задач.

Удельный вес контекстового отражения в анализируемом содержании опосредованных указаний на необходимость реализации консалтинга в совокупности с явными и скрытыми проявлениями консалтинговой функции высшей школы также достаточно высок:  $247 / 274 = 0,901$ , что характеризует ситуацию ее востребованности как предпосылку развития.

Результаты контент-анализа по удельному весу отражения в общем массиве подвергшихся анализу текстовых источников по функциональному аспекту развития российской (в ее составе белорусской) высшей школы контекстовых содержаний, свидетельствующих об явном указании на латентную реализации функциональных задач консалтингового характера, составил  $132 / 257 = 0,514$ , что несколько ниже (на 0,183, или 36%) аналогичного показателя по результатам анализа зарубежья. Данную ситуацию мы объясняем более поздним вступлением России и Беларуси на путь индустриальной модернизации науки, становлением высшей школы данных государств в особых условиях сильной централизованной власти. Факты регламентирования функций образовательных учреждений российской высшей школы нормативными документами свидетельствуют об устойчивом характере тенденции чередования этапов демократизации и централизации в ее управлении.

По результатам исследования текстовых источников, которые отражают совокупную востребованность и реальную или латентную реализацию функциональных задач консалтингового характера, их удельный вес составил  $221 / 257 = 0,860$ . Разница в составе этих показателей в сравнении с зарубежными незначительна: менее 5%. Мы объясняем этот феномен поздним, но более интенсивным развитием белорусского и российского рынка консалтинговых услуг.

Полученные методом контент-анализа данные для обоснования их достоверности были подвергнуты статистической обработке.

С помощью  $\chi^2$ -критерия Пирсона мы проверили наличие отличий эмпирического распределения выявляемых признаков от теоретического распределения. В частности, мы выяснили насколько близко соотношение частот встречаемости нескольких (в нашем случае двух) признаков (явное и опосредованное указание в литературных источниках на функциональные задачи консалтингового характера) равномерному соотношению, при котором признаки встречаются одинаково часто. Представим результаты обработки эмпирически полученных данных контент-анализа источников по зарубежному обзору тенденций развития высшего образования (таблицы 1—3).

Полученные значения критерия Пирсона ( $\chi^2 = 73,79$ ;  $p = 0,000000$ ) свидетельствуют, что эмпирическое распределение статистически значимо отличается от теоретического, т. е. явное указание на латентную реализуемость задач консалтингового характера в источниках по зарубежному обзору встречается значимо чаще, чем другой — опосредованное указание.

Т а б л и ц а 1. — Проверка распределения источников с явными и опосредованными указаниями на латентную реализацию задач консалтингового характера (по зарубежному обзору)

Признак	Абсолютная частота	%
Явное указание	191	77,30
Опосредованное указание	56	22,70
Всего	247	100

Т а б л и ц а 2. — Проверка распределения источников с явным указанием на латентную реализацию задач консалтингового характера и прочих источников по тенденциям развития высшего образования за рубежом

Признак	Абсолютная частота	%
Источники с явным указанием	191	69,70
Прочие источники	83	30,30
Всего	274	100

Т а б л и ц а 3. — Проверка распределения источников с явным и опосредованным указанием на латентную реализацию функциональных задач консалтингового характера и прочих источников по тенденциям развития высшего образования за рубежом

Признак	Абсолютная частота	%
Источники с явным и опосредованным указанием	247	90,10
Прочие источники	27	9,90
Всего	274	100

Полученные значения критерия Пирсона ( $\chi^2 = 42,6$ ;  $p = 0,000000$ ) свидетельствуют, что источники с явным указанием на латентную реализацию задач консалтингового характера в источниках по зарубежному обзору существенно преобладают в массиве проанализированной литературы по проблеме (прочие источники).

Указанный этап статистической обработки данных контент-анализа позволил выявить суммарную долю распределения источников с явным и опосредованным указанием на латентную реализацию задач консалтингового характера в массиве проанализированной литературы по тенденциям развития высшей школы за рубежом (см. таблицу 3). Полученные значения критерия Пирсона ( $\chi^2 = 176,64$ ;  $p = 0,000000$ ) свидетельствуют, что источники с явным и опосредованным указанием на латентную реализацию функциональных задач консалтингового характера существенно преобладают в общем объеме проанализированных источников.

Аналогичная статистическая обработка эмпирически полученных данных контент-анализа по обзору литературных источников, отражающих тенденции развития высшего образования на постсоветском пространстве, представлена в таблицах 4—6.

Полученные на данном этапе исследования значения критерия Пирсона ( $\chi^2 = 8,37$ ;  $p = 0,003822$ ) свидетельствуют, что явное указание на латентную реализацию задач консалтингового характера в функционировании российского высшего образования встречается значимо чаще, чем опосредованное указание.

Значения критерия Пирсона ( $\chi^2 = 0,19$ ;  $p = 0,662367$ ) указывают, что эмпирическое распределение статистически значимо не отличается от теоретического, т. е. оба рассматриваемых

Т а б л и ц а 4. — Проверка распределения источников с явными и опосредованными указаниями на латентную реализацию задач консалтингового характера в функционировании российского высшего образования

Признак	Абсолютная частота	%
Явное указание	132	59,70
Опосредованное указание	89	40,30
Всего	221	100

Т а б л и ц а 5. — Проверка распределения источников с явным указанием на латентную реализацию задач консалтингового характера и прочих источников по тенденциям развития российского высшего образования

Признак	Абсолютная частота	%
Источники с явным указанием	132	51,40
Прочие источники	125	48,60
Всего	257	100

Т а б л и ц а 6. — Проверка распределения источников с явным и опосредованным указанием на латентную реализацию функциональных задач консалтингового характера и прочих источников по тенденциям развития российского высшего образования

Признак	Абсолютная частота	%
Источники с явным и опосредованным указанием	221	86,00
Прочие источники	36	14,00
Всего	257	100

признака — источники с явным указанием на латентную реализацию задач консалтингового характера в функционировании российского высшего образования и все остальные источники — встречаются примерно одинаково часто.

В соответствии с полученными значениями критерия Пирсона ( $\chi^2 = 133,17$ ;  $p = 0,000000$ ), один из двух рассматриваемых признаков (а именно, источники с явными и опосредованными проявлениями функциональных задач консалтингового характера) встречается значительно чаще, чем другой — все остальные источники.

Таким образом, во всех случаях значительно преобладают источники, где так или иначе отражаются функциональные задачи консалтингового характера, что свидетельствует о востребованности консалтинговой функции в высшем образовании и предполагает необходимость вывода её из латентного состояния.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Результаты анализа научной литературы и проведенного нами социологического исследования (114 респондентов — административно-руководящие работники 17 вузов Беларуси, Болгарии, Литвы, Польши, России и Украины) [10, с. 106—109] позволили выявить функциональные задачи, для выполнения которых вуз нуждается в консалтинговой поддержке:

– основных процессов функционирования вуза (исследование, обучение, воспитание) в инновационном режиме развития;

– консалтинговое сопровождение процессов научного исследования профессорско-преподавательского состава вуза от момента их организации (оформление заявок на участие в конкурсах, грантах и т. п.) до этапа экспериментальной апробации;

- стратегии развития (в том числе инновационного) вуза как организационной системы;
- процесса разработки стратегической программы по формированию высокого рейтинга вуза и престижа его специальностей;
- процессов формирования компетенций субъектов консалтингового взаимодействия к осуществлению исследовательской деятельности и продвижению в социум ее результатов;
- процессов формирования компетенций субъектов консалтингового взаимодействия к осуществлению инновационной деятельности;
- индивидуальной траектории развития субъектов консалтингового взаимодействия;
- процессов формирования общей и профессиональной культуры субъектов консалтингового взаимодействия через запуск механизмов самовоспитания на основе осознания личной свободы и ответственности;
- процессов формирования компетенций студентов к осуществлению непрерывной профессиональной подготовки;
- индивидуальной траектории осуществления студентами профессионального образования;
- процесса непрерывного повышения квалификации на рабочем месте ППС и специалистов вуза;
- процессов корректирования содержания образования и форм его реализации в соответствии с потребностями рынка;
- анализа тенденций развития отраслей народного хозяйства для разработки перспектив инновационного развития вуза в рамках открытия новых специальностей;
- процесса формирования управленческих компетенций и управленческой культуры субъектов консалтингового взаимодействия;
- процесса формирования соответствующего уровня юридической культуры для устранения проблем неоднозначности толкования законов субъектами консалтингового взаимодействия;
- процесса сбалансированности развития платных услуг (образовательных и научных) с целью привлечения внебюджетных средств;
- процесса определения приоритетных направлений финансовых расходов и разработки проектов развития учебно-материальной базы вуза;
- проектов и процесса их реализации по режиссуре празднований и создания традиционных церемоний в вузе;
- проектов и процесса их реализации по оформительскому, ландшафтному и внутреннему дизайну материально-технической базы вуза;
- процессов принятия хозяйственных управленческих решений, не относящихся к учебному процессу.

Результаты представленного этапа исследования по проблеме визуализации консалтинговой функции университета в форме педагогической технологии инновационного развития вуза неоднократно обсуждались на научных и научно-практических конференциях Республики Беларусь, Республики Болгария, Республики Польша, Российской Федерации.

**Заключение.** Представленные результаты анализа научной литературы и контент-анализа свидетельствуют о присутствии функциональных задач консалтингового характера на протяжении всего процесса функционирования высшей школы. Они подтверждают наше предположение о сложившейся тенденции латентного проявления консалтинговой функции университета через реализацию задач его ведущих функций на каждом этапе развития, который мы характеризуем как инновационное вследствие появления новых функций. В настоящее время внешние и внутренние обстоятельства функционирования вузов требуют перевода консалтинговой функции из латентного состояния в явное. Консалтинг,

реализуемый как педагогическая технология, способствует продуктивности реализуемых вузом процессов, инновационному характеру его развития.

Консалтинг, будучи процессом реализации консалтинговой функции, обеспечивает стабильность функционирования современного университета, адекватность качества реализуемых им образовательных услуг мировым требованиям.

#### Список цитируемых источников

1. Лукашя, З. В. Тенденции развития высшего образования за рубежом: функциональный аспект : монография / З. В. Лукашя. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — 480, [4] с.
2. Лукашя, З. В. Тенденции развития российского высшего образования: функциональный аспект : монография / З. В. Лукашя. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 403, [4] с.
3. Блок, П. Безупречный консалтинг / П. Блок ; пер. с англ. Л. Круглов-Морозов, Д. Раевская. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2007. — 304 с.
4. Вельтман, М. Консалтинг в России: введение в профессиональные методы работы : практ. пособие / М. Вельтман, В. И. Маршев, А. П. Посадский. — М. : Нац. фонд подготовки кадров, 2008. — 128 с.
5. Замедлина, Е. А. Теория управления / Е. А. Замедлина. — 2-е изд. — М. : ПРИОР : ИНФРА-М, 2010. — 159 с.
6. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. — 286 с.
7. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования : пер. с лит. / Р. Кочюнас. — М. : Акад. проект, 2000. — 240 с.
8. Литвак, Б. Г. Наука управления: теория и практика / Б. Г. Литвак. — М. : Дело, 2012. — 424 с.
9. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании : учеб. пособие / В. П. Симонов. — М. : Высшее образование : Юрайт-Издат, 2009. — 357 с. — (Основы наук).
10. Лукашя, З. В. Перспективы реализации консалтинговой функции университета / З. В. Лукашя // Organizacja pracy w instytucjach edukacyjnych / monografia wieloautorska pod red. nauk. A. Gradzkiej-Tus, E. Jagiello, A. Klim-Klimaszewskiej. — Siedlce : Wyd-wo Un-tu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, 2016. — С. 105—122.

Поступил в редакцию 01.02.2018

УДК 378.02: 811.111

**И. В. Пинюта**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 48 74 02, pinyuta@msn.com

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ**

В статье представлен обобщенный опыт учебно-методического обеспечения дисциплины «Основы межкультурной коммуникации» с позиций коммуникативной лингвистики, рассматривается способ реализации модели педагогического дискурса на занятии по иностранному языку в учреждении высшего образования, направленного на подготовку студентов — будущих учителей иностранного языка — к межкультурному общению. Определены основные типологические признаки и характеристики педагогического дискурса в указанных дидактических условиях. Предложена классификация коммуникативных стратегий и способы реализации тактик речевого поведения преподавателя на материале английского языка на основе учета уровня сложности мыслительных процессов, осуществляемых студентами. В качестве примера проектирования педагогического дискурса использовано учебное пособие автора. Его анализ позволил представить разнообразие приемов, используемых в образовательном процессе. Приведены аргументы относительно использования модели педагогического дискурса для разработки учебных материалов с целью подготовки обучающихся к речевому общению на иностранном языке, межкультурной коммуникации и осуществлению педагогического дискурса. Представленные материалы могут быть полезными для проведения лингвистического анализа в сопоставлении с другими типами дискурса.

**Ключевые слова:** педагогический дискурс; модель; коммуникативная стратегия; тактика речевого поведения; межкультурное общение.

Табл. 1. Библиогр.: 9 назв.

**I. V. Piniuta**

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus,  
21 Voykova str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (163) 48 74 02, pinyuta@msn.com

## **DESIGNING PEDAGOGICAL DISCOURSE: FROM THE EXPERIENCE OF STUDENTS' INTERCULTURAL TRAINING**

The article presents the experience of educational and methodological support of the discipline “Intercultural communication” from the positions of communicative linguistics. The paper considers a way to use the model of pedagogical discourse in a foreign language class in a higher educational institution aimed at students', future foreign language teachers', intercultural training. The grounds, main typological features and characteristics of pedagogical discourse are singled out in the indicated didactic conditions. A classification of communicative strategies and ways of implementing the teacher's tactics of verbal behaviour in English are proposed. The peculiarity of this typology is the consideration of the level of complexity of mental processes carried out by students. As an example of the pedagogical discourse design, the author's course book is used. Its analysis made it possible to present a variety of techniques used in the educational process. It is recommended to use the model of pedagogical discourse for the development of teaching aids in order to prepare students for verbal communication in a foreign language, intercultural communication and pedagogical discourse. Additionally, the materials can be helpful to carry out the linguistic analysis in comparison with other types of discourse.

**Key words:** pedagogical discourse; model; communicative strategy; tactic of verbal behavior; intercultural communication.

Table 1. Ref.: 9 titles.

**Введение.** Актуальность изучения педагогического дискурса, осуществляемого в ходе подготовки студентов — будущих учителей иностранного языка — к межкультурному общению, обусловлена важной ролью преподавателя в формировании поликультурной лично-

сти будущего специалиста. Необходимость рассмотрения этой проблемы мы видим в недостаточной изученности вопросов лингвистического обеспечения данного процесса. Целью работы выступает проектирование и анализ сущностных характеристик педагогического дискурса, модель которого реализована в учебном пособии «Английский язык. Межкультурное общение» [1]. Задачи исследования заключаются в определении типологических признаков педагогического дискурса, направленного на формирование готовности студентов к межкультурной коммуникации; описании классификации коммуникативных стратегий и тактик речевого поведения преподавателя иностранных языков; анализе способов их вербальной реализации.

**Основная часть.** Под педагогическим дискурсом мы, вслед за Т. В. Ежовой, будем понимать «объективно существующую динамическую систему ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующую в образовательной среде вуза и школы, включающую участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую, обеспечивающую приобретение студентами опережающего опыта в проектировании и оценке любого педагогического или социального явления в соответствии с нормами культуросообразной деятельности» [2, с. 186]. Данная трактовка выступает основой для проектирования и анализа модели педагогического дискурса в рамках учебной дисциплины «Основы межкультурной коммуникации».

Понимая определенную условность и субъективность рассмотрения учебного пособия в качестве модели педагогического дискурса, тем не менее, мы отталкиваемся от признания того, что данное средство обучения представляет собой модель целостной системы ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующей в образовательной среде университета. Рассматриваемая модель включает как участников образовательного процесса и педагогические цели, так и заложенные в ней ценности и заданное содержание обучения. Как показывает практика, на учебном занятии речевое педагогическое общение не исключает определенной модификации вербальной реализации содержания учебного пособия, однако основные изменения заключаются в дополнении и незначительных преобразованиях последовательности, структуры и языковых форм, не нарушая логику и систему педагогического дискурса в целом. Поэтому подобного рода лакунарность не препятствует рассмотрению указанного средства обучения в качестве своеобразного прообраза, модели педагогического дискурса с присущими ему особенностями.

Анализ научной литературы свидетельствует, что педагогический дискурс относится к институциональному (статусно-ориентированному) типу общения. Предметом его изучения является речевое поведение педагога как представителя определенного социума, где общение осуществляется в рамках определенных статусно-ролевых отношений. Цель такого общения определяет тематику и тональность дискурса [3, с. 8—9]. Базовыми дифференциальными признаками рассматриваемого типа дискурса, согласно Ю. В. Щербининой, выступают аксиологичность, интерактивность и др. [4, с. 19].

По мнению Н. А. Антоновой, системообразующими компонентами педагогического дискурса являются цель, участники, ценности и стратегии. В частности, коммуникативная стратегия — это линия речевого поведения субъекта общения в условиях социального взаимодействия, направленного на достижение коммуникативных целей и задач и выраженного конкретными языковыми средствами. Тактики общения направлены на реализацию данных стратегий. Исследователь выделяет три основные стратегии речевого поведения учителя: императивную, информативную и коммуникативно-регулирующую.

Основной стратегией педагогического дискурса является императивная, целью которой выступает управление деятельностью обучающихся. Она реализуется с помощью определенных тактик: концентрации внимания, стимуляции умственной деятельности, контроля за деятельностью студентов и др. Типичная форма выражения побуждений — побудительные

высказывания с глаголом в форме повелительного наклонения. Информативная стратегия является главной на этапе объяснения нового материала и вспомогательной на этапе рефлексии. Данная стратегия осуществляется с помощью тактик активизации интеллектуальной деятельности студентов, объяснения, уточнения и оценки их действий. Поддержание коммуникации происходит с помощью информативных высказываний различных структурно-семантических типов: преподаватель сообщает факты, делает выводы и оценивает знания обучающихся. Коммуникативно-регулирующая стратегия реализуется на протяжении всего учебного занятия с помощью тактик установления, поддержания и прерывания речевого контакта [3, с. 11—14].

Рассмотренные характеристики служат теоретической основой для разработки модели педагогического дискурса на примере учебно-методического обеспечения учебной дисциплины компонента учреждения образования «Основы межкультурной коммуникации». Основными методами исследования являются моделирование педагогического дискурса и интерпретационный анализ. Материалом для проведения исследования послужили задания и тексты учебного пособия «Английский язык. Межкультурное общение».

Для уточнения характеристик педагогического дискурса мы определили основания для выделения его типологических признаков и собственно признаки, которые представляют собой: а) предусловие организации педагогического дискурса: прототипное место, сфера, ситуация и участники общения; б) контекст деятельности: тип и вид дискурса, специфические обстоятельства общения, его цель и приоритетные ценности; в) технологию педагогического дискурса: стратегии и тактики речевого поведения, тематику/проблематику, жанры, характеристику текстов и типы высказывания педагога и г) предназначение педагогического дискурса: прогнозируемый результат педагогического общения (таблица 1).

Таблица 1. — Модель педагогического дискурса

Основание	Признак педагогического дискурса	Характеристика
Предусловие организации педагогического дискурса	Прототипное место общения	Университет
	Сфера общения	Профессиональная
	Ситуация педагогического общения	Учебное занятие по иностранному (английскому) языку
	Участники общения	– Преподаватель иностранного языка; – студенты — будущие учителя английского языка
Контекст деятельности	Тип дискурса	Институциональный
	Вид дискурса	Продукт речевого общения
	Специфические обстоятельства общения	Моделирование ситуаций межкультурного общения
	Цель педагогического дискурса	Адаптация будущих учителей иностранного языка к культуре народов стран изучаемого иностранного языка
	Приоритетные ценности	– Межкультурная коммуникативная компетенция; – межкультурное посредничество
Технология педагогического дискурса	Стратегии и тактики речевого поведения	– Императивная: концентрация внимания, стимуляция умственной деятельности, контроль за деятельностью обучающихся; – информативная: активизация интеллектуальной деятельности, объяснение, уточнение и оценка действий студентов; – коммуникативно-регулирующая: установление и поддержание речевого контакта

Окончание таблицы 1

Основание	Признак педагогического дискурса	Характеристика
	Тематика дискурса	Условное и реальное межкультурное общение учителя иностранного языка
	Основные жанры	– Фатическое общение; – комплимент; – совет; – жалоба
	Специфические характеристики текста	Учет уровня сложности мыслительных процессов
	Типы высказывания	– Побудительные; – информационные; – вопросительные
	Языковые средства реализации дискурса	– Слова и словосочетания; – предложения и сверхфразовые единства
Предназначение педагогического дискурса	Результат педагогического общения	Формирование у студентов готовности к межкультурной коммуникации

С позиций коммуникативной лингвистики вышеуказанное учебное пособие целесообразно рассматривать как модель педагогического дискурса, который осуществляется в стенах учреждения высшего образования (университета) в профессиональной сфере общения на учебных занятиях по иностранному (английскому) языку. Речевое поведение преподавателя иностранного языка подчинено статусно-ролевым отношениям между ним и студентами — будущими учителями иностранного языка, — т. е. в контексте данной работы речь идет об институциональном типе дискурса как продукте речевого общения. Спецификой учебного общения выступает моделирование ситуаций межкультурного общения. В них реализуется цель педагогического дискурса, которая заключается в адаптации будущих специалистов к культуре народов стран изучаемого иностранного языка. Среди ценностей, формируемых посредством педагогического дискурса, приоритетными выступают: а) межкультурная коммуникативная компетенция как «способность продуктивного взаимодействия с носителями другой культуры на иностранном языке, предполагающая понимание культуры инофона и позитивное, толерантное отношение к культурным различиям» [5, с. 11], и б) межкультурное посредничество как вид профессиональной деятельности, направленный на обеспечение взаимопонимания участников межкультурного общения посредством управления пониманием специфических явлений культуры.

В рассматриваемом учебном пособии эксплицитно представлены императивная (с целью управления деятельностью обучающихся), информативная (для объяснения нового материала) и коммуникативно-регулирующая (с целью обеспечения речевого контакта участников образовательного процесса) стратегии преподавателя иностранного языка. Они реализуются в соответствующих тактиках речевого поведения: а) концентрация внимания, стимуляция умственной деятельности и контроль деятельности обучающихся; б) активизация интеллектуальной деятельности, объяснение, уточнение и оценка действий студентов; в) установление и поддержание речевого контакта.

В данном исследовании проблематика педагогического общения обусловлена спецификой условного и реального межкультурного общения. Условное межкультурное общение означает взаимодействие учителя иностранного языка с обучающимися, в котором он (в роли представителя иностранной культуры) выполняет действия по предупреждению возникновения ситуаций непонимания, обусловленных различиями культур, а также по подготовке учащихся к осуществлению межкультурного посредничества в ходе их будущих

контактов с носителями изучаемой культуры [6, с. 19]. Реальное межкультурное общение представляет собой взаимодействие учителя иностранного языка с носителем иной культуры как равноправным участником диалога, вне зависимости от его социальной и коммуникативной позиции, в соответствии с нормами его культуры, в ходе которого реализуются «познавательная/информационная, регулятивная, эмоционально-оценочная и этикетная /конвенциональная функции общения» [7, с. 19]. Среди основных жанров, которыми должен овладеть будущий учитель иностранного языка, с использованием критериев распространенности и специфичности мы выделяем фатическое общение, комплимент, совет и жалобу.

Специфической характеристикой рассматриваемого типа дискурса выступает учет уровня сложности мыслительных процессов, осуществляемых студентами. Поэтому последовательность предъявляемых педагогом заданий определяется как тематическим принципом, так и таксономией образовательных целей: запоминание → понимание → применение → анализ → оценка → создание [8].

Преобладающими типами высказывания преподавателя и студентов выступают побудительные, информационные и вопросительные предложения. На практике педагогический дискурс находит воплощение в языковых единицах на уровне слов, словосочетаний, предложений и сверхфразовых единств.

Модель педагогического дискурса направлена на достижение результата, который мы видим как сформированность у студентов готовности к межкультурной коммуникации. По мнению М. С. Сафиной, «готовность к межкультурной коммуникации — это интегративное личностное новообразование, предполагающее как минимум наличие определенного уровня знания иностранного языка, лингвострановедческих ориентаций и коммуникативных умений, имеющее в качестве своих компонентов единство и высший уровень проявления социальной, функциональной и социокультурной компетенций» [9, с. 10].

Рассмотрим вербальные способы реализации выделенных стратегий и тактик речевого поведения.

Для обеспечения *императивной стратегии* используются побудительные предложения с глаголами преимущественно в повелительном наклонении. Представим примеры глаголов-стимулов в виде слов и словосочетаний в последовательности, определяемой таксономией образовательных целей:

- запоминание — *find, write down, put a tick, choose, insert, examine, name, make notes;*
- понимание — *make sentences, give examples, predict, respond, make a plan, classify;*
- применение — *discuss, say, complain, prepare a list of questions, comment, act out, advise, share opinions;*
- анализ — *analyze, make a list, find out, compare, mark, decide, find / correct the mistake;*
- оценка — *rank, rate, debate, interpret, assess;*
- создание — *suggest, role play, answer a problem question, write a cinquain, write a story, make a soundtrack;*

Императивная стратегия нашла выражение в следующих тактиках речевого поведения:

- а) концентрация внимания студентов посредством указания на необходимость:
  - выбора чего-либо: *Find the definition of the term;*
  - выбора и дифференциации чего-либо: *Choose a number of new words;*
  - следования плану речевых действий: *Discuss the text in your team: name the author, give the definition of culture;*
  - выполнения речемыслительных действий в соответствии с заданным алгоритмом: *While reading the text put down the symbols √ / + / - / ? in the margin. Note: «√» is for “I know it”; «+» is for “it’s new for me”; «-» is for “I thought it differently”; «?» is for “I don’t understand it”;*
- б) стимуляция умственной деятельности с помощью:
  - указания на важность вида деятельности, сопровождающего императив: *The following list contains the vocabulary that is important for you to understand and use in speech. Go through this list and put a tick next to the words you know;*

– обращения к когнитивной сфере личности и имплицитной рекомендации: *Make sure that you understand it, use the dictionary if necessary;*

– актуализации имеющихся знаний и сравнения точек зрения с партнером по общению: *Write down your own definition of culture. Take two minutes to discuss it with the person next to you: find similar and different points;*

– прогнозирования, восприятия нового и проведения компаративного анализа: *Watch video 1 and compare the definitions with those you found in activity 3. Write down the facts which are similar and different;*

– прямого указания к действию: *Examine the synonyms;*

– прогнозирования и уточняющего вопроса: *Predict the meaning of the word "title". In what type of situations are the titles used?;*

– творческого задания: *Make a soundtrack to the video;*

– мозговой атаки: *Brainstorm the Belarusian proverbs which reveal the Belarusian national values;*

– проблемного задания: *Ask a question on what is new, you thought differently or don't understand;*

– самоанализа эмоциональной сферы личности: *To understand the degree of your ethnocentrism, compare your feelings when you were reading situations A and B;*

в) контроль за деятельностью обучающихся, используя:

– устно-речевые и письменные тексты: *Role play the situations: Videotape your performance / Use the observation card to analyze the students' behavior;*

– императив, подкрепляемый алгоритмом выполнения действий: *Do the tasks in the box below;*

– указания на выполнение тестовых заданий: *Correct the mistakes.*

Для реализации **информативной стратегии** используются информационные и вопросительные высказывания. Данная стратегия представлена в виде тактик:

а) активизации интеллектуальной деятельности студентов посредством:

– стимулирования самообразования: *When you finish with the unit, return to this list and make sure you can put a tick next to all of the words. There is also room to list any additional words you have learnt;*

– постановки серии проблемных вопросов: *Comment on the picture which illustrates the communication process. What would you change in the picture to illustrate communication between different cultures? ...Why did you change it?;*

б) объяснения нового посредством раскрытия:

– значения чего-либо: *Read the text and identify the type of conflict. Note: Affective conflict occurs when ... A conflict of interest describes ...;*

– смысла какого-то явления: *Small talk is a conversation about trivial matters such as exchange of pleasantries, the weather...;*

в) уточнения с использованием:

– альтернативных вопросов: *Analyze the situation in terms of the character of attributions the speakers make: are they isomorphic or non-isomorphic?;*

– рекомендаций организационного характера: *Each team scan a different text (A — the easiest, D — the most difficult);*

г) оценки действий студентов с использованием шкал самооценки: *Please, use the scale from 1 = very little to 10 = absolutely to evaluate yourself.*

**Коммуникативно-регулирующая стратегия** выражена побудительными предложениями и нашла свое воплощение в следующих тактиках речевого поведения:

а) установление речевого контакта в соответствии:

– с коммуникативными интенциями студентов: *Perhaps you've seen another definition or statement that would be helpful to use. If so, share your thoughts or other quotes;*

- с личностными предпочтениями студентов: *Get into four teams*;
- с логикой выполнения организационно-деятельностной игры: *To make a team, restore the picture from its pieces*;
- б) поддержание речевого контакта путем:
  - прямого указания на взаимодействие: *Ask your teacher / other students to share opinions*;
  - предъявления задания для парной работы: *In pairs discuss your chances to be a success in intercultural communication*;
  - обращения к отдельному студенту: *Moderator, your task is to keep the conversation flowing in your group, encourage others to comment and ask questions. If your group is straying off topic remind them of the enquiry questions and remind the group to fill out their learning logs.*

**Заключение.** Спроектированный в учебном пособии «Английский язык. Межкультурное общение» педагогический дискурс построен с учетом специфики его организации, контекста деятельности студентов, его технологии и предназначения. Основным элементом представленной модели педагогического дискурса выступают речевые стратегии: императивная для управления деятельностью обучающихся; информативная, направленная на объяснение нового материала; коммуникативно-регулирующая, необходимая для обеспечения речевого контакта участников образовательного процесса. Практическая ценность исследования состоит в том, что ее результаты могут найти применение в ходе обучения речевому общению на иностранном языке, межкультурной коммуникации, а также в процессе изучения теории и практики педагогического дискурса. Кроме того, предложенная модель способна выступить основой для разработки учебно-методического обеспечения других учебных дисциплин.

#### Список цитируемых источников

1. Пинюта, И. В. Английский язык. Межкультурное общение = English. Intercultural communication : учеб. пособие / И. В. Пинюта. — Минск : РИВШ, 2017. — 202 с.
2. Ежова, Т. В. Принципы проектирования педагогического дискурса / Т. В. Ежова // Философия образования. — 2007. — № 1. — С. 185—191.
3. Антонова, Н. А. Педагогический дискурс : речевое поведение учителя на уроке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н. А. Антонова ; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. — Саратов, 2007. — 24 с.
4. Щербинина, Ю. В. Гармонизация педагогического дискурса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ю. В. Щербинина ; Моск. пед. гос. ун-т. — М., 2010. — 46 с.
5. Громова, В. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции на основе интердисциплинарного обучения (школа с углубленным изучением иностранного языка, английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. В. Громова ; Моск. гос. лингв. ун-т. — М., 2011. — 24 с.
6. Пинюта, И. В. Развитие умений межкультурного общения у будущих учителей иностранного языка (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. В. Пинюта. — Минск, 2016. — 282 л.
7. Бим, И. Л. Обучение иностранным языкам : поиск новых путей / И. Л. Бим // Иностр. яз. в шк. — 1989. — № 1. — С. 19—26.
8. Anderson, L. W. Anderson and Krathwohl — Bloom's Taxonomy Revised : Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy [Electronic resource] / L. W. Anderson, D. R. Krathwohl. — Pearson Education Group, Boston, MA: 2001. — Mode of access: <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/> — Date of access: 23.06.2017.
9. Сафина, М. С. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов гуманитарных вузов (на материале изучения иностранного языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. С. Сафина ; Казан. гос. пед. ун-т. — Казань, 2005. — 22 с.

Поступил в редакцию 27.11.2017

УДК 378.147:159.9:316.6

**О. Б. Янусова**

Учреждение образование «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,  
Министерство образования Республики Беларусь, пр-т Московский, 33, 210009 Витебск,  
+375 (33) 648 28 60, yanusava@mail.ru

## СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В развитии инклюзивного образования специалистами выделяются три важнейших аспекта: инклюзивная политика, инклюзивная практика и инклюзивная культура. При этом особое внимание уделяется формированию инклюзивной культуры, которая является основой проводимых реформ и изменений. В связи с этим всё большее значение приобретает проблема формирования инклюзивной культуры у будущих педагогов. В целях выявления сущностных компонентов и условий формирования инклюзивной культуры у будущих педагогов нами проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие как практикующие, так и будущие педагоги. Результаты, полученные в ходе исследования, а также анализ психолого-педагогической литературы позволили выделить структурно-содержательные компоненты инклюзивной культуры будущего педагога: личностно-коммуникативный, аксиологический и когнитивный.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; инклюзивная культура будущих педагогов; ценности; отношение; взаимодействие.

Рис. 1. Библиогр.: 9 назв.

**O. B. Yanusava**

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Ministry of Education of the Republic of Belarus,  
33 Moskovskiy ave., the Republic of Belarus, 211009 Vitebsk, +375 (33) 648 28 60, yanusava@mail.ru

## STRUCTURAL AND CONTENT COMPONENTS OF THE FUTURE PEDAGOGUE'S INCLUSIVE CULTURE

In the development of the inclusive education, experts highlight three main dimensions: inclusive policies, practices and culture. Special attention is paid to the development of inclusive culture, which is the ground for the ongoing reforms and changes. In this context, the problem of the development of future pedagogue's inclusive culture is of great importance. In order to identify the essential components and conditions for the development of future pedagogue's inclusive culture, an empirical study was conducted. Both in- and pre-service teachers participated in the study. The obtained results and the analysis of psychological and pedagogical literature allowed us to highlight the following structural and content components of the future pedagogue's inclusive culture: personal-communicative, axiological and cognitive components.

**Key words:** inclusive education; future pedagogue's inclusive culture; values; attitude; interaction.

Fig. 1. Ref.: 9 titles.

**Введение.** Реализация идеи инклюзивного образования — одно из приоритетных направлений развития национальной системы образования Республики Беларусь. В основе инклюзии лежит механизм «включения» ребёнка с особенностями психофизического развития (ОПФР) в общеобразовательную среду, что впоследствии обеспечит его интеграцию в общество. Инклюзивное образование призвано решить не только проблему повышения социального статуса и защищенности детей с ОПФР, но и создать наиболее безопасные и комфортные условия обучения и развития.

В развитии инклюзивного образования Т. Бут и М. Эйнскоу выделяют три важнейших аспекта: 1) разработка инклюзивной политики (развитие школы для всех, поддержка разнообразия); 2) создание инклюзивной культуры (построение школьного сообщества, принятие

инклюзивных ценностей); 3) развитие инклюзивной практики (управление процессом обучения, мобилизация ресурсов). Эти три составляющие должны присутствовать на всех уровнях инклюзии. При этом особое внимание авторы уделяют формированию инклюзивной культуры, которая и является основой проводимых реформ и изменений: «Именно инклюзивная культура, которая формируется в школе, изменяет политику и практику образования и обучения» [1, с. 15].

Инклюзивная культура характеризуется принятием и разделением всеми субъектами образовательного процесса (педагогами, учениками, родителями, администрацией школы) инклюзивных ценностей, а также «созданием безопасного терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников, сообщества, в котором ценность каждого является основой для общих достижений» [1, с. 16].

Несмотря на взаимответственность всех участников образовательного процесса за создание и развитие инклюзивной культуры, ведущая роль в реализации данного аспекта принадлежит прежде всего педагогам. Педагог, являясь ключевой фигурой системы образования, не только способствует развитию и поддержанию инклюзивной культуры, но и сам выступает основным её носителем, транслятором инклюзивных ценностей, эталоном отношения к лицам с ОПФР. Высокий уровень развития инклюзивной культуры не только обеспечивает личностную готовность педагога к работе с детьми с ОПФР, но и позволит наиболее эффективно решать задачи инклюзивного образования.

Анализ источников по теме инклюзивной культуры в контексте проблемы готовности педагогов к инклюзии является еще недостаточно изученным феноменом. Современные ученые (С. В. Алехина, Е. Н. Буслаева, С. Е. Гайдукевич, Т. Г. Зубарева, О. С. Кузьмина, Е. Н. Кутепова, С. И. Сабельникова, Е. Г. Самарцева, Н. Я. Семаго, А. П. Сманцер, С. А. Черкасова, В. А. Шинкаренко, И. Н. Хафизуллина, В. В. Хитрюк, И. М. Яковлева) предлагают различные авторские подходы к определению готовности педагогов к работе в разнородно представленной образовательной среде.

Так, И. М. Яковлева профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья определяет как «готовность к оказанию помощи интегральным личностным качествам, включающим милосердие, эмпатию, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность, умение наблюдать, способность суммировать наблюдения и использовать увеличившийся объём информации о ребёнке (взрослом) для оптимизации педагогической работы; перцептивные умения, креативность, творческий подход к решению проблем, задач педагогической работы» [2].

Например А. П. Сманцер [3], С. Е. Гайдукевич [4], О. С. Кузьмина [5], В. В. Хитрюк [6] проблему подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования раскрывают на основе реализации компетентностного подхода.

В своем диссертационном исследовании В. В. Хитрюк [7] указывает на необходимость формирования у будущих педагогов принципиально нового психолого-педагогического качества — инклюзивной готовности, которая, по мнению ученого, является первым этапом в становлении инклюзивной культуры будущих педагогов.

Инклюзивную культуру педагога В. В. Хитрюк рассматривает как «составляющую профессионально-педагогической культуры» и определяет ее как «интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения), определять оптимальные пути развития каждого ребенка» [8].

Сущность и содержание дефиниции «инклюзивная культура будущего педагога» мы определяем через характеристику ряда компонентов (рисунок 1).



Рисунок 1. — Структурно-содержательные компоненты инклюзивной культуры будущего педагога

Аксиологический компонент, на наш взгляд, является ключевым и отражает систему ценностей, руководствуясь которыми педагог стремится к реализации инклюзивного образования, при этом сама педагогическая деятельность становится целенаправленной и осмысленной. Ценностные ориентации служат своеобразным критерием выбора, который проявляется в принятии педагогом инклюзивных ценностей как лично и профессионально значимых, а также в стремлении (предпочтении) к их реализации. Ценностные ориентации являются внутренним источником активности его личности.

Когнитивный компонент предполагает наличие глубоких, всесторонних знаний и умений, составляющих основу профессиональной деятельности педагога и обеспечивающих успешность реализации практик инклюзивного образования в соответствии с возложенными функциями; определенных свойств познавательной деятельности, влияющих на её эффективность.

Личностно-коммуникативный компонент инклюзивной культуры будущего педагога характеризуется, прежде всего, определенным уровнем развития личности педагога инклюзивного образования, проявляется в его осознанном принятии идеи инклюзивного образования (направленности на инклюзивное образование), в сформированности у него профес-

сионально значимых качеств (любовь к детям, толерантность, эмпатия), коммуникативных и организаторских способностей.

Опираясь на классические положения педагогической психологии (Л. М. Митина, И. О. Кузьмина), мы рассматриваем педагогическую направленность как одну из основных характеристик личности педагога инклюзивного образования, особенностью которой является её ярко выраженный гуманистический характер. Гуманистическая направленность личности педагога инклюзивного образования проявляется в доброжелательном, открытом отношении к детям, к их различиям и особенностям. Она обнаруживается в стремлении педагога помочь каждому ребёнку, в том числе с ОПФР, раскрыть и развивать его потенциальные возможности и способности. Педагог инклюзивной школы должен быть искренне заинтересован в развитии и становлении личности каждого учащегося. Он всегда ориентирован на уникальность, неповторимость и индивидуальность своих учеников. Их различия, непохожесть и «инаковость» являются для него источником своего собственного развития. В ходе поиска наиболее оптимальных методов, путей и средств обучения и воспитания педагог инклюзивного образования совершенствуется в профессии, овладевает различными приёмами деятельности и общения, открывает для себя новые грани педагогического мастерства.

В профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования немаловажное значение имеет направленность на взаимодействие с коллегами и родителями, при этом последние признаются равноправными партнёрами в достижении успеха инклюзивного образования. Работа в инклюзивном образовательном пространстве предполагает «работу в команде», члены которой (педагоги, психологи, тьюторы, администрация школы, родители) объединены одной целью — оказать максимальную психолого-педагогическую помощь и поддержку каждому ребёнку, нуждающемуся в ней.

Выделение данных компонентов, безусловно, не является исчерпывающим в понимании феномена инклюзивной культуры будущего и требует дальнейшего глубокого научного изучения. Это и определило цель нашего эмпирического исследования — выявить существенные характеристики и условия формирования компонентов инклюзивной культуры педагогов.

**Организация и методы исследования.** Для достижения поставленной цели нами было проведено открытое анкетирование. В качестве респондентов выступили 64 студента педагогического факультета (БП — будущие педагоги) ВГУ имени П. М. Машерова, из них по специальности «Начальное образование» обучается 31 студент, по специальности «Олигофренопедагогика» — 33, а также практикующие педагоги (ПП) в количестве 28 человек, педагогический стаж которых составил от 2 до 24 лет. Таким образом, общее количество выборки — 92 респондента. Всем им в качестве диагностического инструментария была предложена авторская анкета, позволяющая изучить представление педагогов о каждом из выделенных нами компонентов (лично-коммуникативный, аксиологический и когнитивный). По результатам анкетирования нами был проведен контент-анализ полученных данных [9].

**Результаты исследования и их обсуждение.** Для изучения когнитивного компонента нами был предложен ряд вопросов. На вопрос «Как Вы понимаете термин “инклюзивная культура педагога?”» были получены следующие ответы. Инклюзивную культуру педагога (ИКП) как «включение в инклюзивное образование и поддержку педагогом ценностей инклюзии» понимают 14,0% БП и 14,28% ПП; как «знания, навык, умение, способность педагога совмещать образование детей с ОПФР с детьми с нормой в развитии» — 4,6% БП и 28,5% ПП. Ответы респондентов содержат такие характеристики: «это когда педагог “включает” в общее образование детей с инвалидностью и детей без инвалидности»; «это умение педагога совмещать работу с детьми с ОПФР с работой с детьми с нормой в раз-

вити»; «*умение педагога грамотно и правильно работать со здоровыми детьми и детьми с отклонениями в развитии*». Определяют ИКП и как «*особое (положительное, одинаковое) отношение педагога как к ученикам с ОПФР, так и с нормой в развитии*» 18,7% БП и 32,1% ПП. В данном случае были даны следующие определения ИКП: «*равное, гуманистическое отношение педагога ко всем детям, в том числе с особенностями в развитии*»; «*положительное отношение к ученикам с особыми потребностями*»; «*это когда педагог лояльно относится к детям с особенностями психофизического развития, понимает и уважает таких деток*». Как «*особую культуру педагога*» ИКП понимают 23,4% БП и 7,17% ПП. В анкетах респондентов отмечается, что ИКП — «*особая культура педагога, которая должна быть направлена на обучение детей обычных и детей с ОПФР, невзирая на трудность*»; «*это культура педагога, которой он обладает при общении с особыми детьми*». ИКП как *взаимодействие* расценивают 15,3% БП и 7,25% ПП. В данном случае в ответах респондентов чаще всего отмечалось: «*это высший навык развития совместного взаимодействия педагога с детьми с различными видами нарушений и без них*». Среди БП также были даны такие определения ИКП, как «*особая философия*» — 7,8%; «*правильное (адекватное) поведение педагога в той среде, где распространено инклюзивное образование*» — 3,1%, «*политика*» — 6,9%. Не смогли дать ответ на данный вопрос 6,2% респондентов среди БП и 10,7% среди ПП.

В качестве компонентов инклюзивной культуры педагога респонденты выделяют следующие: «*мотивация, профессиональные знания, умения и навыки, личностные качества*» — 40,6% БП и 50% ПП; 7,14% ПП назвали «*личностный, технологический, аксиологический*» компоненты; 3,5% ПП в качестве компонента ИКП указали «*психологическую готовность в работе с детьми с ОПФР*». Среди БП также были выделены такие компоненты, как «*мотивационно-потребностный, ценностно-смысловой и поведенческо-волевой*» — 12,5%, «*инклюзивные ценности, нормы и идеалы*» — 3,1%, «*обучение, воспитание, социализация, коммуникация*» — 17,8%. Не смогли вычленивших составляющих ИКП 21,8% БП и 39,3% ПП.

В ответах на вопрос «*Что способствует формированию инклюзивной культуры у педагога?*» респондентами названы следующие условия: *самообразование и саморазвитие* (изучение специальной литературы, посещение семинаров, тренингов, конференций) — 65,62% БП и 57,14% ПП, *личностные и профессиональные качества* — 18,75% БП и 32,14% ПП, *педагогический опыт* — 3,1% БП и 17,8% ПП. Отметим значимость в становлении ИКП *внутренней мотивации* 29,6% БП, *роль СМИ* — 7,8%, *профессиональной подготовки в университете* — 6,25% БП. Не смогли дать ответ 9,3% БП и 17,85% ПП.

Определение профессионально-значимых и личностных качеств позволили выявить существенные характеристики личностно-коммуникативного компонента инклюзивной культуры будущего педагога. БП были названы следующие профессиональные качества педагога инклюзивного образования: *профессиональная пригодность* (29,6%); *компетентность* (25,0%); *организованность* (21,8%); *дисциплинированность* (20,3%); *ответственность* (21,8); *трудолюбие* (17,2%); *настойчивость* (10,9%).

В свою очередь, наряду с *компетентностью* (42,8%) и *профессионализмом* (42,8%) ПП выделили такие качества, как *коммуникабельность* (10,7%); *умение работать в команде* (3,1%); *образованность* (3,1%); *пунктуальность* (3,1%), *культура общения, педагогическая эрудиция, педагогическая зоркость, гибкость, стрессоустойчивость*.

Будущие педагоги смогли перечислить значительно большее количество личностных качеств педагога инклюзивного образования (29) по сравнению с ПП (13). Так, по мнению респондентов, педагогу инклюзивного образования должны быть присущи такие качества, как *толерантность* (56,25% БП и 49,8% ПП), *эмпатия* — 20,31%, *любовь к детям* — 23,43%, *доброта, отзывчивость, гуманность, доброжелательность, оптимизм, милосердие, честность*. Также анкетированные перечислили следующие качества личности педагога: *дружелюбие, открытость, внимательность, чуткость, мягкость, сердечность, наблюда-*

тельность, альтруизм, любознательность, воспитанность, снисходительность, справедливость, жизнерадостность, бескорыстие, креативность, саморазвитие.

Аксиологический компонент изучен с помощью самостоятельного определения респондентами ценностей инклюзивной культуры, к которым анкетированные относят: *личностные и профессиональные качества педагога* (20,3% БП и 53,5% ПП); *признание ценности личности каждого человека* (14% БП и 3,5% ПП); *гуманность* — (1,5% БП и 21,4% ПП); *желание работать в инклюзивном образовании* (3,1% БП и 3,5% ПП). Не смогли указать ценности инклюзии 10,9% БП и 28,5% ПП.

Полученные ответы позволили выявить некоторые особенности в понимании феномена инклюзивной культуры респондентами обеих групп. Так, по мнению ПП, инклюзивная культура проявляется, прежде всего, в отношении учителя к «особому» ученику, в его умении правильно организовать учебно-воспитательный процесс в инклюзивном образовательном пространстве. В свою очередь БП рассматривают ИКП как особую культуру педагога, проявляющуюся при организации совместного обучения нормативно развивающихся детей и детей с ОПФР. В качестве структурно-содержательных компонентов ИКП почти половина всех респондентов определили мотивацию, профессиональные знания, умения и навыки, личностные качества. Среди условий, необходимых для формирования ИКП, преобладающее большинство анкетированных обеих групп назвали самообразование и саморазвитие. Также ПП выделили педагогический опыт, а почти треть БП — внутреннюю мотивацию. Примечательно, что респонденты не отводят значимую роль в становлении инклюзивной культуры периоду обучения в университете. К ценностям инклюзивной культуры ПП относят, прежде всего, личностные и профессиональные качества, а также гуманность, БП — желание работать в инклюзивном образовательном пространстве. К числу профессионально-значимых и личностных качеств респондентами отнесены компетентность, профессионализм, профессиональная пригодность, толерантность, любовь к детям и эмпатия.

**Заключение.** Результаты, полученные в ходе проведенного эмпирического исследования, анализ психолого-педагогической, философской и культурологической литературы позволяет нам рассматривать инклюзивную культуру будущего педагога как сложное интегральное личностное образование, состоящее из ряда структурно-содержательных компонентов (аксиологического, когнитивного и личностно-коммуникативного), которые имеют собственную организацию. К наиболее значимым условиям формирования инклюзивной культуры относятся самообразование и саморазвитие педагога, а также его стремление работать в инклюзивном образовательном пространстве.

Научная новизна проведенного исследования состоит в обосновании проблемы изучения инклюзивной культуры у будущих педагогов на этапе обучения в высшей школе, так как данный период является одним из самых ответственных в становлении личности педагога-профессионала, овладении им основ профессионально-педагогической культуры, одной из составляющих которой является и культура инклюзивная.

#### Список цитируемых источников

1. Бут, Т. Показатели инклюзии : практ. пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу ; под ред. М. Вогана ; пер. с англ. И. М. Аникеев. — М. : Перспектива, 2007. — 124 с.
2. Яковлева, М. Я. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования // М. Я. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — М. : Изд-во Моск. гор. психол.-пед. ун-та, 2011. — С. 242—243.
3. Сманцер, А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях реализации инклюзивного образования на основе компетентностного подхода / А. П. Сманцер // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е. — 2010. — № 11. — С. 8—12.

4. *Гайдукевич, С. Е.* Инклюзивная готовность кадров: уточнение профессиональных компетенций / С. Е. Гайдукевич // Нар. асвета. — 2015. — № 10. — С. 12—14.

5. *Кузьмина, О. С.* Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. С. Кузьмина. — Омск, 2015. — 319 л.

6. *Хитрюк, В. В.* Модель педагога инклюзивного образования: компетентностный подход / В. В. Хитрюк // Адукацыя і выхаванне. — 2013. — № 11. — С. 35—40.

7. *Хитрюк, В. В.* Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. В. Хитрюк. — Калининград, 2015. — 54 с.

8. *Хитрюк, В. В.* Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т — Барановичи : БарГУ, 2015. — 276 с.

9. *Бурлачук, Л. Ф.* Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. — 3-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2008. — 688 с.

Поступил в редакцию 16.10.2017

Репозиторий БарГУ

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

## **PSYCHOLOGY**

УДК 159.98

**М. Р. Арпентьева**

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского», Министерство образования и науки Российской Федерации, ул. Разина, 26н, 248023 Калуга, Российская Федерация, +7 (4842) 73 03 55, mariam\_rav@mail.ru

### **МЕТАТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ: ПРИНЦИПЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ КОНСУЛЬТАТИВНОГО ДИАЛОГА**

Консультативная психология — область множества подходов, парадигм, форм и форматов помощи человеку человеку. Она включает в себя социально-психологическое консультирование, возрастно-психологическое, клинично-психологическое и кризисное консультирование. Во всех этих видах консультирования огромное значение имеют общие принципы. В работе осуществляется интегративный анализ принципов психологического консультирования и психотерапии, их проявления в трех основных модусах консультативного взаимодействия (оказание воздействия, построение отношений, понимание себя и мира), которые рассматриваются как метатехнологии — технологии, управляющие другими технологиями. Опираясь на тетраду принципов психологического консультирования, выделенную в школе К. Р. Роджерса, автор рассматривает их проявления и особенности в трех основных аспектах измерения консультативного взаимодействия: власть, компетентность, любовь, — преобразовательной, диалогической и отношенческой интенциях, а также по отношению к жизнедеятельности консультанта в целом. Метатехнологии, в отличие от технологий, являются общими, а технологии и методики консультирования обладают спецификой (зависящей от психотерапевтического подхода, парадигмы, формы и формата помощи и т. д.).

**Ключевые слова:** эмпатия; принятие; конгруэнтность; конкретность; метатехнологии; принципы; интенции; преобразование; отношения; компетентность.

Библиогр.: 24 назв.

**M. R. Arpentieva**

Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 26n Razina str., 248023 Kaluga, the Russian Federation, +7 (4842) 73 03 55, mariam\_rav@mail.ru

### **META-TECHNOLOGY OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING: PRINCIPLES OF COUNSELING IN CONSULTATIVE DIALOGUE**

Counseling psychology is a field of many approaches, paradigms, forms and formats that help person to person. It includes social and psychological; age-related psychological; clinical and psychological; and crisis counseling. In all these types of counseling, general principles have a significant role. In this work, we carried out the integrative analysis of the principles of counseling and psychotherapy, their manifestations in the three main modes of advisory interaction (influence, relationship building, understanding of oneself and the world), that are treated as meta-technology. Meta-technology is the technology that governs other technologies. Relying on the tetrad of principles of psychological counseling which were highlighted by the C. R. Rogers' school, the author examines their manifestations and peculiarities in three basic aspects of counseling interaction measurement: power, competence, love, — transformational, dialogical and relational intentions, as well as in relation to life of the consultant in general. Meta-technology unlike technologies is common, meanwhile technologies and techniques of counseling have specificity. They depend on the psychotherapeutic approach to counseling, paradigm, form and format of support, etc.

**Key words:** empathy; acceptance; congruence; concreteness; meta-technology; principles; intentions; transformation; relationship; competence.

Ref.: 24 titles.

**Введение.** Консультативная психология как форма помощи человеку человеку включает в себя социально-психологическое, возрастно-психологическое, клиничко-психологическое и кризисное консультирование [1—3].

Социально-психологическое консультирование, нередко отождествляемое с концептом «консультирование», фокусируется на проблемах взаимоотношений человека с собой и миром, рассматривая эти отношения и как источник проблем, и как путь к их преодолению. Однако, поскольку нарушения отношений констатируются и в ситуации возрастных кризисов, и в ситуации психических нарушений, можно говорить не просто о социально-психологическом консультировании, но о социально-психологическом подходе в консультировании.

Социально-психологическое консультирование как эдологическая (помогающая) практика, сфера профессиональной деятельности, формируется на «стыке» двух других областей: медицинской помощи и психотерапии и социальной работы. Клиенты в контексте социально-психологического консультирования, в отличие от клиничко-психологического консультирования и психотерапии, рассматриваются не как пациенты, страдающие от дисфункций психических процессов или даже органических причин их нарушений, нуждающиеся в помощи врача-психотерапевта, а как клиенты, стремящиеся исправить проблемы социального функционирования и развития, которые проявляются в отношении к самим себе и/или к окружающим, миру в целом (на внутреннем или внешнем по отношению к личности или группе уровнях). Выполняя свои собственные задачи, социально-психологическое консультирование позволяет преодолеть усеченность диагностики и помощи в медицинской психотерапии и психиатрии, для которых типичен клиничский редукционизм — игнорирование социально-психологических факторов нарушений. Рассмотрение различных проблем и работа с разными группами клиентов предполагает выход за пределы ситуации индивидуальной жизнедеятельности, ее рассмотрение в широком социальном контексте [2; 4]. Проблемы, с которыми сталкиваются клиенты, связаны с затруднениями понимания социальных ситуаций, себя или окружающих людей в интимно-личностных, деловых и других видах отношений, локализованы на ценностно-ролевых, понятийно-смысловых и непосредственно интерактивных уровнях жизнедеятельности.

К социально-психологическому консультированию примыкает возрастно-психологическое консультирование, сконцентрированное на социальных условиях и факторах развития человека.

Клиничко-психологическое консультирование в рамках психосоциальной работы выступает как важный компонент консультирования людей, попавших в трудные жизненные ситуации. Оно обращено к трансординарному опыту жизни и к трансординарным формам его осмысления. В трансординарных ситуациях человек часто сталкивается с травмирующим опытом: он переживает травму или травмы столкновения в трансординарной ситуации со смертельной опасной болезнью или со смертью, с потерей близких, дома и имущества, с опытом плена и тюрьмы, вынужденной миграцией или потерей работы и т. д. Задача человека — преобразовать полученный опыт так, чтобы он служил развитию, а не деградации, в том числе в виде ресоматизации и болезней, распада личности и ее психотизации.

**Материал и методы исследования.** Материалом исследования являются классические и современные работы в сфере консультативной психологии. В работе осуществляется интегративный анализ принципов психологического консультирования, их проявления в трех основных модусах консультативного взаимодействия (оказание воздействия, построение отношений, понимание себя и мира), которые рассматриваются как метатехнологии —

технологии, управляющие другими технологиями. Метатехнологии, в отличие от технологий, являются общими, а технологии и методики консультирования обладают спецификой (зависящей от психотерапевтического подхода, парадигмы, формы и формата помощи и т. д.).

**Результаты исследования и их обсуждение. Проблема метатехнологий психологического консультирования.** С интегративной точки зрения консультирование — особым образом организованный диалог, направленный на повышение качества жизни, психологическую поддержку развития индивида и семьи (экзистенциально-гуманистическая модель), а также на исправление ошибок и проблем функционирования и развития, связанных с дисгармониями внутриличностного и межличностного плана (психоаналитическая и когнитивно-бихевиоральная модель). В современных интегративных моделях консультирования (системный и стратегический подходы, парадоксальное и провокационное консультирование, процессуальный и антипсихиатрический подходы) центральным моментом является изучение, восстановление, трансформация и развитие ценностных аспектов отношений людей к себе и миру в противовес вниманию предшествующих, традиционных, моделей к технологиям помощи: ответы на вопрос «зачем» и «кто» становятся значимее ответов на вопросы «как» и «при каких обстоятельствах».

Помощь в осмыслении и преобразовании проблем, центральная для традиционных, сциентистских моделей, становится вспомогательной, дополнительной, нецелеобразующей. Основная работа — помощь клиенту в достижении его истинных целей, переходу от компенсаторных, отчужденных от человека, фиктивных способов жизнедеятельности, путей самореализации и типов отношений к истинным, объективно необходимым, личностно значимым способам, отношениям и путям.

В наиболее современных моделях и подходах, в рамках так называемого постгуманистического измерения, сочетаются две тенденции: метатехнологический и духовно-нравственный анализ помогающего взаимодействия. В конкретной ситуации, в реальной практике помогающего взаимодействия, эти тенденции сливаются. Такое слияние не проходит просто и без сопротивления: практики, связанные с медицинской традицией, продолжают пытаться удерживать приоритет технологий, властных дискурсов взаимодействия с пациентами, никак и ничем не завершающиеся поиски «органического субстрата» психологических и психических нарушений. Практики, обращенные к социальной традиции, пытаются толковать происходящее с клиентом преимущественно в терминах воздействия «социальной среды», обстоятельств, а также ограничиваться разработкой конкретных технологий помощи, особенно не задумываясь о их связях с нравственными, общечеловеческими ценностями. Метатехнологии помощи и ее духовно-нравственное осмысление остаются пока спорадическими и, за исключением нескольких самостоятельных течений (религиозно-ориентированное, парадоксально-провокационное, системно-стратегическое, процессуальное и антипсихологическое) остаются во многом вне внимания большинства клиентов и специалистов. В повседневной практике продолжают доминировать традиционные, сциентистские модели, «смягченные» элементами моделей феноменологических, в том числе, экзистенциально-гуманистических. Однако общая тенденция довольно выпукла: тенденция схематизировать и упрощать, разрабатывать собственные концепции и принципы консультирования, связанная с его оценкой как особого научного «искусства».

Отмечается, что консультирование далеко отошло от традиционных идеалов научности. Очевидно, что научная оценка фактического применения научных психологических теорий и технологий консультирования с помощью метода «анализ случая» и иных преимущественно качественных феноменологических методов и подходов в практической работе всегда будет оставаться трудной задачей [5—8]. Однако превознесение «уникальности» консультирования и жизнедеятельности отдельного индивида на фоне тотальной стандартизации жизни людей и культур, кажется весьма спорным. Кроме того, наблюдаю-

щиеся в современных психотерапии и психологическом консультировании тенденции избегать количественной оценки качества оказываемой помощи непродуктивны. Эксперты часто обращают внимание на широту и глубину своих наблюдений и тонкости их понимания клиентов и ситуаций, их «клинической мудрости». Акцентируют роль экспириентального, опытного, а не экспериментального знания, забывая о «статистике», и экспериментально-эмпирической проверке полученных результатов.

В результате применения эвристик и иных познавательных привычек, трудуктивных и абдуктивных видов логических построений, консультативные и диагностические процедуры становятся одной из иллюстраций эффекта Т. Барнума и иных эффектов «психического» или «холодного чтения» (psychic reading) [9—11]. «Холодное чтение» может стать способом избегания понимания ситуации и другого человека, их уникальности: оно содержит в себе идею замещающих действий. Вместо реальной работы психолог увлекается симулякрами, что существенно ограничивает продуктивность и эффективность его работы [12—14]. Одна из причин этого — неспособность и нежелание изменять самого себя, помогать самому себе в разрешении личностных и профессиональных проблем. Ориентация на техники типа «холодного чтения» и отсутствие рефлексии процессов и результатов собственной деятельности ведет к профессиональным деформациям и психологическому выгоранию [15—17].

Метатехнология — произвольный, осуществляемый субъектом в рамках имеющегося у него стремления к развитию, самореализации, процесс воздействия на технологию, преобразующий ее в целях повышения продуктивности и эффективности жизнедеятельности. Существуют технологии создания технологий (креативная метатехнология), технологии внедрения технологий (invade-метатехнология) и развития технологий (upgrade-метатехнология). В случае консультирования речь идет о технологии, позволяющей интегрировать и развивать технологии развития личности и ее отношений, существующие в контексте различных психотерапевтических школ и моделей развития человека и общества. Будучи метатехнологией, эта группа технологий должна содержать механизм, посредством которого субъект индуктивно воздействует на внешнюю и внутреннюю среду, преобразуя ее в соответствии с целями развития. Метатехнология представляет собой некий инструмент индуктивного воздействия на пространство психологических технологий, в том числе тех, что обеспечивают его (жизне)деятельность и развитие. Метатехнология повышает эффективность (ускоряя, усиливая эффект) воздействия человека на внешнюю и внутреннюю среды. Технологии развиваются медленно и, в силу множественности имеющихся у каждой их них различающихся ресурсов и ограничений, дают более медленные и менее выраженные результаты. Метатехнология представляет возможность управления развитием, ключ к инновационному использованию технологий. Метатехнология, содержащая информацию о результатах применения тех или иных технологий и их систем, позволяет предвосхитить результаты использования технологий, выбрать оптимальные, отсеять нежелательные варианты.

Что касается психологического консультирования и психотерапии, то интегрирующим понятием, с которым связаны технологии и школы помощи, является понятие любви, конкретизированной в практике помогающего контакта как понимание человека человеком. Данное понятие раскрывается в системе менее обобщенных метатехнологических принципов (метатехнологий), позволяющих субъекту достичь состояния любви как диалога с миром, в процессе которого, понимая себя и друг друга, человек и мир могут развиваться наиболее оптимальным для каждого из них образом [18—20].

Метатехнологический ракурс позволяет соединить разрозненные представления и модели в единый комплекс, ввести в консультирование не просто ценностно-смысловые, но духовно-нравственные аспекты бытия человека, семьи. Человек перестает видаться разумным автоматом, но начинает видаться космическим существом, чья жизнь есть любовь

и страдание, подъем и крушение, порядок и хаос, развитие и инволюция, в его бытии есть ошибки, исправляя которые, он обучает и воспитывает себя и окружающих людей.

На этом пути социально-психологическое консультирование выступает уже как духовная практика, пытается выйти за пределы «ментального» характера традиционных и гуманистических моделей в «сверхментальное», в отношения любви.

С точки зрения постгуманистической модели социально-психологического консультирования существует несколько источников, усугубляющих нарушения отношений человека с собой и миром:

1) эгоцентризм, проявляющийся как эгоизм и центрация на собственных желаниях, игнорирование состояний и нужд окружающих людей, чрезмерно развитое чувство собственной значимости, приводящие к состояниям «бесчувственности» и поведению по типу циклических аутостимуляций, деструктивному и аутодеструктивному поведению, включая наркоманию и суициды;

2) отчужденность и психологическая зависимость на фоне неразвитой эмпатии, рождающие склонность к агрессивному поведению, социопатическим нарушениям, перверсиям в сфере, связанной с чрезмерным акцентом отношений «власть/подчинение», например, садо-мазохизм и т. д.;

3) неискренность отношений, связанная с феноменом «двойной связи» и целенаправленными манипуляциями (макиавелизм), приводящая к «разрыву» отношений, хроническим психическим и психосоматическим нарушениям;

4) жизнеотрицание как недовольство собой, окружающими людьми и миром, нетерпимость к окружающим людям, депрессивные и астенические формы реагирования на мир.

Данные аспекты отношений к себе и миру часто перекрываются, усиливая друг друга. Консультирование предоставляет человеку возможность иного: действия, понимания, отношения. Другие принципы построения диалога — другие метатехнологии взаимодействия людей.

**Повседневные и профессиональные метатехнологии жизнедеятельности.** В попытке достичь здоровья и «доказать» свою нормальность человек часто попадает в ловушку игр в неполноценность, «плохость» и «хорошесть», в ненужность и невостребованность, мегапопулярность и нелюбимость. При этом он нередко совершает целую серию серьезных по отношению к самому себе ошибок: пытается доказать обществу, что он «хороший» («нормальный», «полноценный»), заслужить «любовь» общества, получить помощь от него [19]. Доказывая, человек постигает, что «доказать» что-то невозможно. Процесс доказательства может, заняв всю жизнь, оказаться полностью бесплодным, если не вредным, поскольку становится источником огромного количества психологических игр, психологического шантажа, деформаций отношений. Человек также постигает, что любовь и принятие невозможно заслужить и удержать. Их можно достигнуть, строя гармоничные отношения любви и принятия внутри семьи, с самим собой и миром. Тогда человек постигает сущность любви и то, что любовь не есть неизменный комфорт, она, напротив, предполагает испытания [19], она есть целостность жизни, а не деление на плохое и хорошее. Человек постигает, что проще не ждать помощи, а оказать ее самому [20; 21].

Однако человек, пассивно ожидая от мира помощи и поддержки, ограничивает свои собственные ресурсы и ответственность, препятствуя выздоровлению, преодолению трудной ситуации. Начиная с просьб о помощи, он заканчивает еще большим отчуждением и неблагодарностью; с просьб о любви — ненавистью и отвержением; с просьб о понимании — полным игнорированием необходимости понимания. Активно изменяющаяся личность понимает, что ответственность за нарушения функционирования и препятствия развитию и активность в разрешении проблем, связанных с исцелением, лежит на ней самой: помощь мира необходима, но лишь постольку, поскольку не блокирует внутренние ресурсы и не маскирует бездействие самого человека.

В целом, за всеми попытками доказать, что у него все «хорошо», заслужить этим любовь общества, получить от нее поддержку, человек нередко упускает из вида более важный момент: любовь не требует, чтобы ее заслуживали, она есть всегда. Вопрос в том, умеет ли человек любить: способен ли он и готов ли он в к истинно партнерским, сущностным, глубоко человеческим отношениям, и, если нет, как его научить?

Святые старцы Оптинские, отвечая на этот вопрос, призывают «делать дела любви» [22, с. 324]. На языке психологическом это означает:

1) заботиться, делиться друг с другом, жертвуя силы и время друг другу, в помощь окружающему миру;

2) терпеть друг друга и бремя жизни (иметь «толерантность к неопределенности», осуществлять «совладание», проявлять «жизнестойкость», переживать «боль отношений», развивать «умение отпускать» негативные переживания, трудности, других людей и себя самих, давая событиям и людям «объяснять самих себя»);

3) уважать себя и других, исправлять собственные ошибки, а не только и не столько ошибки окружающих, понимать, что гармония в душе родителей, их правильное поведение — достойное и уважающее себя и других людей, жизнь как таковую — залог правильного поведения и счастливой жизни детей;

4) каждый человек свободен измениться и оставаться больным или здоровым, счастливым или несчастным, удачником и неудачником.

Это и есть «метатехнологии» постгуманистической модели: они не дают гарантированный немедленный результат. Ведущим модусом помощи должны при этом быть отношения взаимопомощи: вне служения другим людям, вне ощущения себя полноценным не только потребителем, но и производителем — любви, заботы, уважения, доброты, — человек не может исцелиться и развиваться.

«В жизни любого человека случаются тяжелые моменты, — полагает Н. Вуйчич. — Он падает, и кажется, что подняться уже нет сил... Но, преодолевая трудности, мы становимся сильнее и должны быть благодарны за открывающиеся перед нами новые возможности» [23, с. 5, 6].

Опираясь на тетраду принципов психологического консультирования, выделенных в школе К. Р. Роджерса, рассмотрим их проявления и особенности в ряде основных аспектов — измерений консультативного взаимодействия.

Базовые принципы психологического консультирования, по К. Роджерсу, — метатехнологии консультирования:

1) безусловное принятие, любовь и терпимость, я и другой — цели, уважение, видение Бога, трансперсональный контакт;

2) безоценочное понимание, эмпатия, дар сочувствия и рефлексии, осознанность, преодоление блокад и барьеров понимания, эмерджентность понимания;

3) искренность, умение решать конфликты, соответствие себе и миру, самоэффективность и социальная эффективность, конгруэнтность и аутентичность;

4) конкретность, персонализированность, обращенность, предметность и персонифицированность.

Важно отметить, что самопомощь и взаимопомощь, добровольческое, бескорыстное, в том числе внепрофессиональное, служение окружающим — важный ресурс исцеления: «дела любви» позволяют переживать свою значимость и нужность, компетентность и мудрость, удивление и жизненный интерес, чувство принадлежности и самостоятельности: «Если ваши страдания непереносимы, постарайтесь облегчить жизнь другого человека и подарить ему надежду. Поднимите его над суетой, чтобы он почувствовал, что не одинок в своем страдании» [23, с. 60]. Это и есть краткая суть социально-психологического консультирования.

Рассмотрим теперь «отношенческую» интенцию консультирования, решающую для сохранения и поддержания диалога. Ее отсутствие — причина неудач консультирования, особенно в начале, а также в моменты кризисов, переходные периоды в состоянии клиента, его отношений к себе и миру. Здесь можно выделить следующие метатехнологии консультирования:

1) свобода от зависти и эгоцентризма, самореализация, полноценное функционирование, экзистенциальная исполненность, служение как реализация предназначения, единство персонального и социального интереса;

2) верность и доверие, готовность изменяться, отказ потакать ошибкам других, «сочувствовать» тем, кто разрушает себя и других, отказ от сговоров и изменение мира через самого себя;

3) конфронтация и сотрудничество как помощь в реализации другим (совместное развитие), взаимный выигрыш, отсутствие злобы, отпускание злобы, напряжение без агрессии, продуктивная агрессивность как концентрированное усилие;

4) истинные отношения, ресакрализация, самооценочность и ценность других, фасилитация, активизация, посредничество и медиация, изменения отношения (ценностей), отношения нужные, осмысленные, развивающиеся, поддерживающие ценности, чистота отношений, внимание к существенным принципам реальности.

Следующая интенция — преобразовательная. Внешне она является решающей для успеха консультирования. Обозначим метатехнологии консультирования в реализации данной интенции:

1) техники парадоксальной и молчаливой фрустрации-поддержки, усиление и угашение (маятниковые и рефлексивные механизмы преобразования), использование синергетических и финитистских феноменов (параллелирования или гистерезиса, взаимного усиления, саморазворачивания событий);

2) конструктивная — целеориентированная и ценностно заданная (защищающая) агрессия, осознанность жизни и признание агрессии, готовность просить прощения у себя и мира, осознание страхов жизни и смерти, а также выбора, вынужденная спонтанность и подтверждение осознания власти клиентом, подтверждение как самоутверждение и утверждение мира — поддержание достоинств других и себя;

3) профессиональная дистанция и взаимное раскрытие, уважение чужого пространства и чужого времени, сокрытие тайны клиента, отказ от обвинений в адрес других и самого себя, от предательств и сохранение любви и поддержки другого независимо от обстоятельств и «выгоды»;

4) трансляция ответственности, свобода как ответственность, «выход из круга мести» (игнорирующая или принимающая «остановка»), принятие и прощение прошлого.

Следующая интенция — диалогическая, или понимающая. Это — центральная для консультирования интенция, фокус консультативного диалога: именно здесь происходит основное «сражение» клиента за самого себя и свой мир, здесь он отстаивает свои цели, ищет пути самореализации и осмысливает ее ценностные основания. Консультант всячески поддерживает диалогическую интенцию клиента: провоцирующими комментариями и молчанием, вопросами и ответами, побуждает его к новому самопониманию и пониманию мира. Метатехнологии консультирования следующие:

1) открытость воспитанию и обучению в отношении себя и других, пронизательность, ценностное знание, осознание и расширение границ компетентности, принятие нового знания без страха навсегда утратить жизненные опоры;

2) доверие к клиенту как к эксперту и следование за ним, ответственность за понимание, отказ от бессознательности в пользу вежества, принятие во внимание чужого мнения, отсутствие принуждения и обязательств понимания, неторопливость;

3) толерантность к неопределенности, совместный творческий поиск и рутинная работа рефлексии, ценности и нужды настоящего (определяют расширение контекста иного понимания), отказ от индоктринации и работа в поле понятий и представлений самого клиента;

4) умение говорить прямо и называть вещи своими именами, честность, соблюдение этики диалога, помощь в поиске непонимания, приращение информации, умение признавать ошибки и «поражения» в диалогах с клиентами.

**Заключение.** Суммировать эти метатехнологии можно в общей системе жизненных ориентаций специалиста, которые он транслирует клиенту. Они несут потенциал самопомощи и превращают человека, усвоившего их, в «повседневного консультанта», способного оказывать помощь себе и другим людям, развиваться, продолжая и развивая диалог с собой и миром. Метатехнологии жизнедеятельности следующие:

1) удовольствие жить, жизнеутверждение, благоговение перед жизнью и мирозданием;

2) развитие, преодоление трудностей, внутренний покой и уверенность в гармонии мира;

3) счастье, целостность и непрерывность, участие и нужность, партисипация, социальное служение;

4) единство с миром, диалог с природой и обществом, семьей, другими, собой, примат этических основ жизнедеятельности.

Поскольку все эти принципы не вырабатываются сразу, а супервизоров и профессионалов в сфере консультирования и психологии в целом не так много, еще меньше тех, кто хотя бы занимается самосупервизией, постольку велика важность и нужда в специальном обучении и воспитании консультантов: студентов, слушателей факультетов повышения квалификации и переподготовки и т. д.

#### Список цитируемых источников

1. Арпентьева, М. Р. Взаимопонимание как феномен межличностных отношений / М. Р. Арпентьева. — Saarbrücken : Lambert Academic Publishing, 2016. — 500 с.
2. Бондаренко, А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. — Киев : Освіта України, 2007. — 332 с.
3. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. — М. : Акад. проект, 1999. — 240 с.
4. Минигалиева, М. Р. Психологическое консультирование: теория и практика / М. Р. Минигалиева. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 609 с.
5. The fire behind the smoke : A reply to Snook and colleagues / H. Dern [et al.] // Criminal Justice and Behavior, 2009. — № 36 (10). — P. 1085—1090.
6. Kocsis, R. N. Validities and Abilities in Criminal Profiling: The Dilemma for David Canter's Investigative Psychology / R. N. Kocsis // International Journal Offender Therapy and Comparative Criminology. — 2006. — № 1, 50. — P. 458—477.
7. Kocsis, R. N. Visual versus narrative case material: the impact on criminal psychological profiling / R. N. Kocsis, G. Z. Heller, A. Try // International Journal Offender Therapy and Comparative Criminology. — 2003. — Vol. 47 (6). — P. 664—676.
8. Kocsis, R. N. Disentangling Criminal Profiling: Accuracy, Homology, and the Myth of Trait-Based Profiling / R. N. Kocsis, G. B. Palermo // International Journal Offender Therapy and Comparative Criminology. — 2015. — Vol. 59 (1). — P. 313—332.
9. Forer, B. R. Personal validation and the person / B. R. Forer // Psych. Reports. — 1968. — № 23. — P. 12—14.
10. Homant, R. J. Psychological aspects of crime scene profiling. validity research / R. J. Homant, D. B. Kennedy // Criminal Justice and Behavior. — 1998. — Vol. 25. — № 3. — P. 319—343.
11. Kagee, A. Psychologists' endorsement of empirically unsupported statements in psychology : Noch Einmal / A. Kagee, E. Breet // South African Journal of Psychology. — 2015. — Vol. 45. — № 3. — P. 397—409.
12. The Criminal Profiling Illusion: What's Behind the Smoke and Mirrors? / B. Snook [et al.] // Criminal Justice and Behavior. — 2008. — № 1. — Vol. 35. — P. 1257—1276.
13. Trager, J. The effectiveness of psychological profiles / J. Trager & J. J. Brewster // Journal of Police and Criminal Psychology. — 2001. — Vol. 16. — Issue 1. — P. 20—28.

14. *Dutton, D.* The cold reading technique / D. Dutton // *Experientia*. — 1988. — № 44 (4). — P. 326—332.
15. *Human, R.* The psychic reading / R. Human // *The Clever Hans Phenomenon* / Eds. R. A. Sebeok and R. Rosenthal. — New York : Academy of Sciences, 1981. — P. 169—181.
16. *Meehl, P. E.* Wanted — a good cookbook / P. E. Meehl // *American Psychologist*. — 1956. — № 11. — P. 262—272.
17. *Larsen, W. W.* The Mental Mysteries and Other Writings / Ed. W. W. Larsen, Jr. — Los Angeles : Genii Publishing, 1977. — 120 p.
18. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. — М. : Изд-во Моск. Патриархии, 2010. — 988 с.
19. *Вишма, Л.* Прощаю себе : в 2 т. / Л. Вишма. — Екатеринбург : У-Фактория, 2004. — Т. 1. — 720 с. ; Т. 2. — 640 с.
20. *Николаев, В.* Живый в помощи. Записки афганца / В. Николаев. — М. : СофтИздат, 2008. — 320 с.
21. *Николаев, В.* Из рода в род / В. Николаев. — М. : СофтИздат, 2010. — 208 с.
22. Оптинские старцы: наставления, письма, дневники. — М. : Лепта Книга, 2012. — 816 с.
23. *Vujicic, N.* Life without limits: inspiration for a ridiculously good life / N. Vujicic. — New York : Random House, Crown Publishing Group, 2010. — 288 p.
24. *Rogers, C.* On becoming a person / C. Rogers. — New York ; Boston : Mariner Books, 1995. — 420 p.

Поступил в редакцию 13.07.2017

УДК 159.9

**Е. Г. Богдан**

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,  
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Мицкевича, 28, 224016 Брест, Республика Беларусь,  
+375 (29) 223 71 39, lenabogdan68@mail.ru

## СОВЕСТЬ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ САМОСОЗНАНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Обсуждается определение совести в психологии как структурный компонент самосознания личности — осознанный образ «Я в будущем». Выявлено четыре группы взаимосвязей образа «Я» со структурно-формальными характеристиками представлений о совести у современных молодых людей: 1) отсутствуют и образ «Я в будущем» («Я диффузное»), и представления о совести; 2) «Я в будущем» как «Я социальное», представления о совести в форме допонятийного мышления; 3) «Я в будущем» как «Я имманентное», представления о совести в форме или допонятийного, или понятийного мышления; 4) «Я в будущем» как «Я трансцендентное», представления о совести в форме понятийного мышления. Статистическая обработка данных указывает на то, что юношеский возраст является сензитивным периодом для становления образа «Я в будущем» во взаимосвязи с развитием представлений о совести.

**Ключевые слова:** совесть; самосознание; образ «Я»; мышление; юношеский возраст.

Рис. 2. Библиогр.: 2 назв.

**E. G. Bogdan**

Brest State University named after A. S. Pushkin, Ministry of Education of the Republic of Belarus,  
28 Mitskevicha str., 224016 Brest, the Republic of Belarus +375 (29) 223 71 39, lenabogdan68@mail.ru

## CONSCIENCE AS A STRUCTURAL COMPONENT OF CONTEMPORARY YOUTH SELF-IDENTIFICATION

The article is devoted to the consideration of conscience as a structural component of person's self-identification, a deliberate image of the "future self". Four groups of interconnections of self-image are revealed, the structural and formal characteristics of conscience perception by contemporary youth are presented: (1) lack of perception of conscience and the "future self" ("diffusive self"); (2) the "future self" as a "social self", the perception of conscience in the form of pre-conceptual thinking; (3) the "future self" as an "immanent self", the perception of conscience in the form of pre-conceptual or conceptual thinking; (4) the "future self" as a "transcendent self", the perception of conscience in the form of conceptual thinking. The statistical analysis of the data shows that adolescence is a sensitive period to create the image of the "future self" in connection with the development of the perception of conscience.

**Key words:** conscience; self-identification; self-image; thinking; adolescence.

Fig. 2. Ref.: 2 titles.

**Введение.** Многочисленные проблемы современности — алкоголизм, наркомания, клептомания, убийства и самоубийства заставляют задуматься о совести человека. Психологический статус совести раскрывается как второе «Я» личности, соответствуя по своим функционально-структурным характеристикам осознанному образу «Я в будущем» (образец-идеал). Различие трех подходов понимания совести в психологии касается содержания данной модальности «Я», его природы, взаимосвязей с другими измерениями «Я», процессов функционирования и функций в жизни личности.

Так, одни ученые (З. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон) полагают, что голос совести не зависит от «Я» человека, отмечая социальный, общественный характер ее природы по отношению к этому «Я». В данном случае «Я» как система представлений о том, каким человек *должен быть*, составляют интернализированные образы значимых для него людей и обя-

зательства перед ними. Тогда идеал выступает как «Я социальное», или «Я в глазах других людей», призывающий соответствовать требованиям общества. Данное «Я» задерживает развитие, по Т. Хиггинсу, поскольку его функционирование не сопровождается размышлениями, поиском и выбором определенных убеждений и норм, а рефлексивные процессы разворачиваются в плоскости сопоставления своей жизнедеятельности с требованиями и ожиданиями социального окружения [1].

Другие ученые (Э. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу) полагают, что суть совести скрыта в самом «Я» субъекта. С этой позиции содержание совести составляют имманентно присущие образу «Я» качества, данные человеку изначально, заложенные в его природе. Тогда идеал, «Я идеальное» человека состоит из представлений о том, каким он *хочет быть*, и выступает как «Я имманентное» — своеобразный голос «Двойника», призывающий актуализировать, реализовать запросы своей природы.

Третьи ученые утверждают, что в содержание совести входят трансцендентные ценности, ставшие частью «Я» субъекта через личностные выборы (У. Джеймс, Р. Мэй, С. Л. Рубинштейн, Т. Н. Флоренская, Ф. Е. Василюк и др.). В этом случае идеал выступает как внутренний голос «Собеседника», или «Ты», призывающий реализовать заданные качества посредством акта самотрансценденции (В. Франкл, А. Лэнгле, К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Братусь и др.). Речь идет о «Я возможном» (Х. Маркус, П. Нуриус и др.), «Я потенциальном» (Д. Бьюдженталь, С. Г. Якобсон и др.), «Я экзистенциальном» (Т. А. Попова), «Я трансцендентном» (В. А. Петровский). Функционирует это «Я» в форме рабочей Я-концепции как контекст для оценки и интерпретации «Я реального», который активизируется, используется «здесь и сейчас», определяя изменения человека из того состояния, какой он есть сейчас, к тому, каким он *может стать* и каким не хотел бы быть в будущем [2]. По В. А. Петровскому, это «Я» выявляется в сфере взаимодействия человека с миром с помощью надситуативной активности личности (выход за пределы ситуации при воплощении новых требований к себе, избыточных по отношению к первоначальным потребностям).

В целях изучения структурно-формальных аспектов представлений о совести во взаимосвязи с образом «Я» в юношеском возрасте было проведено исследование.

**Методы исследования.** С помощью процедуры ранжирования 26 карточек с написанными на них ценностями выяснялось место совести в иерархии ценностей и ее представленность в разных временных спектрах образа «Я». Респонденты ранжировали ценности первый раз в соответствии с тем, какие ценности были предпочитаемы 5 лет назад («Я в прошлом»), второй — какие могут быть важными для них через 5 лет («Я в будущем»), третий раз — выяснение актуальной иерархии ценностей («Я реальное») и четвертый — представления о том, как эти ценности расположило бы, по мнению респондентов, большинство людей («Другие люди»).

После процедуры ранжирования была организована беседа, в рамках которой участники исследования определяли, что такое «совесть», а также отвечали на вопросы, нужно ли им развивать свою совесть и что для этого необходимо. Дефиниции, даваемые респондентами, анализировались с использованием имеющихся в литературе определений (Л. М. Веккер) понятийного (характеризуется ситуативностью, привязанностью к личному опыту, синкретизмом) и понятийного мышления (умение отстраненно взглянуть на проблему в более широкой системе координат, индуктивные и дедуктивные способы анализа действительности, соподчинение признаков на основе выделения центральных, существенных и случайных, периферических).

Поскольку совесть обнаруживается обычно в ситуациях выбора, в процессе беседы задавались также вопросы, направленные на выяснение того, был ли в жизни участников исследования опыт переживания жизненных выборов. Нас интересовал характер выборов,

каковы основания выбора, присутствовали или нет эмоции и мысли, указывающие на то, что в процессе выбора человек встречался с «гласом совести».

**Полученные результаты и их интерпретация.** В индивидуальном исследовании (ответы записывались на диктофон) приняли участие 73 студента и 45 учащихся 17—18, 19—20 и 21—23 лет (60 юношей и 58 девушек), соразмерно распределенных по группам.

С целью выяснения того, какие ценности являются приоритетными для молодых людей, ранговые показатели каждой ценности суммировались. Средний ранг высчитывался по совокупности из всей выборки. Выявлено, что в юношеском возрасте ценность «совесть» в образе «Я реальное» занимает четвертый ранг, в образе «Я в будущем» — шестой (рисунок 1). По мнению молодых людей, в образе «Я в прошлом» совесть располагалась на 12-м месте, а для большинства людей данная ценность не является столь же значимой (расположена на 21-м месте).

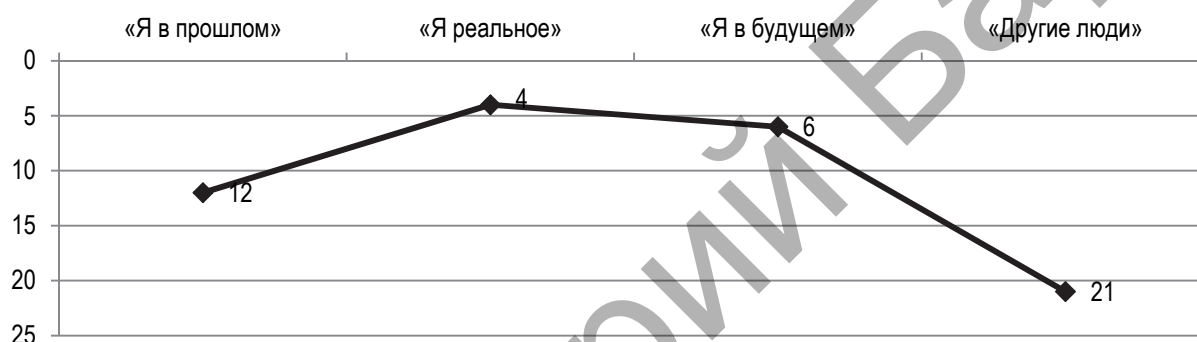


Рисунок 1. — Ранг ценности «совесть» в разных модальностях «Я» в юношеском возрасте

На основе сопоставления полученных данных: структурно-формальных характеристик ценности «совесть» и временных, содержательных аспектов самосознания с проявлением его качественных особенностей в ситуациях выбора были выделены и описаны четыре группы взаимосвязей образа «Я» со структурно-формальными характеристиками представлений о совести в юношеском возрасте.

**Первой группе** (35,6% респондентов) присуще отсутствие представлений о совести и определение себя в контексте ценности «совесть». Так, анализ дефиниций того, что есть совесть в представлениях данных участников, показал, что они не могут дать определения совести: «не знаю», «это понятие растяжимое». Также им «тяжело определиться», как можно развивать собственную совесть.

Показатели ранговой корреляции у данных участников при сравнении списков ранжированных ценностей указывают на то, что во временной структуре образа «Я» они не видят различий между «Я реальным» и «Я в будущем», а значит, их образ «Я в будущем» не способен детерминировать «Я реальное». Поэтому показатели ранговой корреляции при сравнении списков ценностей образа «Я в будущем», значимо отличающиеся от списков ценностей «Другие люди», что, казалось бы, подтверждает наличие личностных ценностей, все-таки на это не указывают. В модальности «Другие люди» совесть выступает как незначимая ценность. Также данные юноши и девушки субъективно нечувствительны к ситуациям выбора, либо демонстрируют ситуативный выбор: не назвали ситуаций, в которых нарушали свои принципы, или сообщали о выборе между разными вариантами поведения в конкретных обстоятельствах («выполнять домашнее задание или идти гулять»). Основания выбора того или иного поведения ими не называются. «Я человек минутный. Ситуативно все

делаю», «другие заставляли переступить мои принципы: алкоголь, курение», т. е. в подобных ситуациях не функционируют размышления о том, как конкретное поведение может повлиять на образ «Я». Решение обычно принимается под влиянием внешних обстоятельств.

Таким образом, молодые люди первой группы демонстрируют функционирование «Я диффузного» с присущими ему нечеткими, расплывчатыми временными и содержательными показателями представлений о совести.

**Вторую группу** (28,8% респондентов) отличают представления о совести в форме структурно-формальных признаков допонятийного мышления. При описании совести данные участники указывали на моральные нормы и принципы, используя их скорее как синонимы. «Не обманывать», «просят, должен сделать». В совесть «входят вера в кого-то, друзей», «доброжелательность». Очевидно, что такие ответы формально не являются определениями. Усовершенствование совести, по их мнению, обуславливают не зависящие от них факторы («совесть формируется родителями», «врожденное: или есть, или нет», «необходимо создать обстановку», «чтобы понимали, поддерживали»).

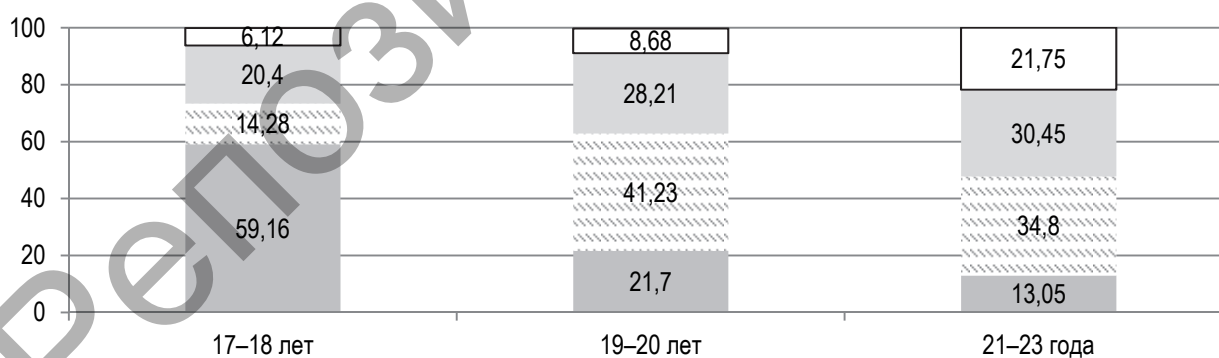
Во временной структуре образа «Я» данных молодых людей не обнаружено различий между «Я реальным» и «Я в будущем», «Я в будущем» ничем не отличается от модальности «Другие люди». Это может указывать на то, что образ «Я» для них выступает в форме воспринимаемых оценок себя другими людьми и соответствующих самооценок, исходя из чего они и определяют приоритет ценностей. Совести в «Я в будущем» они отводят первые ранги, а в модальности «Другие люди» — последние. Им присущ выбор, выявляемый в пространстве межличностных отношений и связанный с вопросами, как вести себя при столкновении разных интересов и взглядов: «уступать или не уступать», «говорить правду или нет». При принятии решения у них возникает желание сохранить стабильность («старюсь быть хорошей, чтобы другие хорошо обращались»), т. е. субъективно они переживают наличие противоположных вариантов поведения, осознают эмоциональные последствия каждого из них для себя. В подобных ситуациях функционируют размышления о том, как конкретное поведение может повлиять на образ «Я», но главным аргументом выбора является стремление сохранить внутренний комфорт — выбор эмоционального благополучия (Ф. Е. Василюк). Подобные условия вызывают у молодых людей необходимость обращения к своему образу «Я в будущем», воспринимаемому ими как «Я социальное» с характерным определением совести в социальном контексте и опорой на внешние ее характеристики.

**Третья группа** (25,4% участников) обладает представлениями о совести чаще всего в форме структурно-формальных признаков допонятийного мышления. Характеризуя совесть, данные респонденты обращаются к личному опыту: «у меня есть; стыдно, если что сделаю». «Познакомился давно, когда закопал котят. Отец попросил». Часто упоминаемым признаком выступает эмоциональная составляющая: «совесть не дает спокойствия». Отдельно или в сочетании с этим признаком совесть связывается с совершением плохих поступков: «плохое чувство, которое всегда мучает, если что-то сделаешь не так». В ответах на вопрос, что необходимо для развития собственной совести, у одной части из них содержатся размышления о том, что совесть приносит в жизнь человека страдания, и поэтому следует от ее терзаний избавляться: «Людям (без совести) легче живется», совести «не будет никогда на 100%, тогда будет очень сложно выжить в мире, надо быть пожестче». Другая часть молодых людей высказывалась достаточно абстрактно: «развивать», «не делать ошибок».

«Я в будущем» для данных участников выступает в форме самостоятельно избранных, или личностных, ценностей, отличающихся от тех, которые устанавливают другие люди. Значит, и оценивают они себя исходя из личностных ценностей, а не опираясь на мнение других людей. Отсюда модальность «Другие люди» действует у них как их собственное «Я». При этом содержание их образа «Я в будущем» отлично от «Я реального», и совести в нем они отводят первые позиции, но в модальности «Другие люди» — все еще последние. Им присущ моральный выбор, в котором разворачивается столкновение содержания ценно-

стей «Я реального» и образа «Я в будущем». Так, оказавшись в противоречивой ситуации, они размышляют о принятых ими ранее правилах и нормах, подвергая их проверке, о вариантах последствий для внутреннего мира нарушения и соблюдения этих норм. «Иногда бывает, что грублю. Понимаю, есть иные способы... Потом чувствую вину. Делаю выводы о работе над собой». Подобные условия вызывают у молодых людей необходимость обращения к своему образу «Я в будущем», воспринимаемому ими как «Я имманентное» с характерным определением совести в контексте данного образа и включением его содержания в саморегуляцию.

**Четвертая группа** (10,1% участников) отличается наличием представлений о совести в форме структурно-формальных признаков понятийного мышления, что обнаруживается в структуре определения. Данные молодые люди характеризуют совесть через соотнесение с более широкими по объему понятиями («саморегулятор», «идеал Человека с большой буквы»), указывают на ее существенные особенности («внутреннее состояние как критерий нравственности, когда человек, прежде чем сделать, сравнивает с идеалом») и на ее функции в жизни человека («отвечает за поступки», «приводит к осознанию и раскаянию»). Для того чтобы развивать совесть, по их мнению, необходимо «анализировать свое поведение и исправлять ошибки». «Я в будущем» данных участников не отличается от модальности «Другие люди», что, казалось бы, указывает на наличие социального основания для принятия решений. Однако этот факт невозможно интерпретировать как опору на мнение других людей, поскольку ответ на вопрос, как вы представляли себе большинство людей, показал следующее. В отличие от других групп, полагающих, что это «среднестатистическая масса», «успешные», «устроившиеся люди», по мнению данных участников, это «образ думающего человека», «со сформировавшимся идеалом». Также в их модальности «Другие люди» совесть, в отличие от всех других респондентов, занимает 11-е место, а не 21-е. Им присущ моральный выбор, решения которого основываются на том, что «Я не могу быть бессовестным (“лгать”, “изменять”), иначе это разрушит», «убьет мое Я». Подобным выборам характерен процесс осуществления в собственной жизнедеятельности принятых ранее ценностей независимо от обстоятельств и своих сиюминутных желаний как акт подтверждения себе, что «здесь и сейчас» данные ценности являются неотъемлемой частью моего образа «Я».



- — «Я в будущем» как «Я трансцендентное», представления о совести в форме понятийного мышления;
- — «Я в будущем» как «Я имманентное», представления о совести чаще всего в форме допонятийного мышления;
- ▨ — «Я в будущем» как «Я социальное», представления о совести в форме допонятийного мышления;
- — отсутствуют и образ «Я в будущем» («Я диффузное»), и представления о совести

Рисунок 2. — Группы взаимосвязей образа «Я» со структурно-формальными характеристиками представлений о совести в юношеском возрасте

Таким образом, выделяемый этими молодыми людьми образ «Я в будущем», включая в себя ценности трансцендентного содержания, является механизмом их личностного развития и саморегуляции («Я трансцендентное»).

Статистическая обработка полученных данных с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона (рисунки 2) позволяет утверждать, что между возрастными группами существуют значимые различия структурно-формальных характеристик представлений о совести, обнаруживаемых в самосознании ( $\chi^2 = 28,36$  при  $p < 0,01$ ,  $df = 6$ ). Статистически значимых различий между студентами и учащимися колледжа не выявлено.

**Заключение.** Проведенное исследование позволило выявить четыре группы взаимосвязей образа «Я» со структурно-формальными аспектами представлений о совести в юношеском возрасте, указывающие на то, что данный период является сензитивным для становления данных представлений. Выявлено, что совесть занимает довольно высокое место в иерархии ценностей юношей и девушек, но одновременно молодые люди полагают, что для большинства людей она не является важной. Тот факт, что в прошлом, по их мнению, совесть как ценность была менее значимой, может косвенно указывать на развитие механизмов сознательной моральной саморегуляции. Одним из факторов этого развития выступает формально-логическое мышление, обнаруживающееся в способности размышлять о моральных принципах и умении применять их к оценке конкретных ситуаций личностного выбора.

#### Список цитируемых источников

1. Higgins, E. T. Social cognition : Learning about what matters in the social world / E. T. Higgins // European Journal of Social Psychology. — 2000. — № 30. — P. 3—39.
2. Markus, H. Theory Relating Self and Affect / H. Markus, P. Nurius // American Psychologist by the Psychological Association. — 1986. — Vol. 41. — № 9. — P. 954—969.

Поступил в редакцию 24.10.2017

УДК 37.015.324.2

**Е. А. Клещёва, И. Е. Валитова, Е. И. Пономарёва**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Парковая, 62, 225320 Барановичи, +375 (29) 726 19 60, elena-klescheva@yandex.ru

## **СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

В статье рассматриваются субъекты инклюзивного образования и их специфические потребности. Анализ потребностей необходим для определения содержания их психологического сопровождения, которое потребует модернизации в связи с появлением новых субъектов инклюзивного образования и новых отношений между ними. К субъектам инклюзивного образования авторы относят детей с особыми образовательными потребностями (ООП), обычных детей, родителей особых детей и родителей обычных детей, педагогов. В статье систематизированы и описаны специфические потребности в соответствии с классификацией потребностей А. Маслоу.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; субъекты инклюзивного образования; дети с особыми образовательными потребностями; психологическое сопровождение инклюзивного образования; потребности субъектов инклюзивного образования.

Табл. 1. Библиогр.: 6 назв.

**E. A. Klescheva, I. E. Valitova, E. I. Panamarova**

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 62 Parkovaya str., 225320 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (29) 726 19 60, elena-klescheva@yandex.ru

## **SPECIFIC NEEDS OF THE SUBJECTS OF INCLUSIVE EDUCATION AS THE GROUND OF THEIR PSYCHOLOGICAL SUPPORT**

The article deals with the subjects of inclusive education and their specific needs. Needs analysis is necessary to determine the content of their psychological support, which will require modernization due to the emergence of new subjects of inclusive education and new relationships between them. To the subjects of inclusive education, the authors refer children with special educational needs, ordinary children, special children's parents, parents of ordinary children and educators. The article systematizes and describes the specific needs in accordance with the classification of needs presented by A. Maslow.

**Key words:** inclusive education; subjects of inclusive education; children with special educational needs; psychological support of inclusive education; needs of the subjects of inclusive education.

Table 1. Ref.: 6 titles.

**Введение.** В связи с внедрением инклюзивного образования в Республике Беларусь в систему внутришкольных отношений включаются новые субъекты, требующие психологического сопровождения. Значит, в существующую модель психологического сопровождения обучающихся необходимо вносить коррективы, которые, по нашему мнению, будут состоять в появлении у всех участников инклюзивного процесса новых потребностей. Именно поэтому мы остановимся на описании природы потребностей человека и определим их спектр у субъектов инклюзивного образования.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Гуманистическая персонология открыла в свое время перспективы для психологов-практиков в оказании психологической поддержки отдельно взятой личности. Ученые (Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и др.) считали, что человек по своей природе способен к самосовершенствованию, обладает свободой в формировании уникального стиля жизни. Мотивация психически здорового че-

ловека состоит в стремлении к самоактуализации — реализации своего предназначения (по А. Маслоу) [1]. Инклюзивная школа призвана к обеспечению условий для самоактуализации каждого участника образовательного процесса (субъекта инклюзивного образования): 1) обучающихся двух групп: «обычные» дети и «особые» дети с особыми образовательными потребностями; 2) родители «обычных» и «особых» детей; 3) педагоги. На наш взгляд только психологически зрелая личность может достичь самоактуализации и нести ответственность за собственную жизнь и судьбу.

Учреждения инклюзивного образования, как, впрочем, и существующие учреждения образования разных типов, в перспективе становятся основным социальным институтом, направленным на решение задач самореализации личности обучающегося на этапе возникновения у него ряда потребностей. Потребность — это состояние психологического или функционального ощущения недостаточности чего-либо из-за ситуационных факторов (И. А. Беляев, Ф. Н. Ильясов, С. Л. Рубинштейн). Она проявляется в виде желаний, стремлений, а её удовлетворение — в виде оценочных эмоций (А. Н. Леонтьев, А. Маслоу), которые определяют избирательность восприятия мира, фокусируя внимание человека на тех объектах, которые могут удовлетворить его потребность (Л. С. Выготский). Ни одна из изученных нами классификаций потребностей (Дж. Гилфорд, Б. И. Додонов, Х. Мюррей) не дала ясного представления о важности удовлетворения потребностей для формирования личности. Наиболее подробно описанию базовых потребностей в иерархии и стратегии их удовлетворения, на наш взгляд, отвечает модель самоактуализации личности А. Маслоу:

– физиологические потребности призваны удовлетворять запросы организма человека. Это потребность человека в еде, питье, кислороде, оптимальном температурном режиме и влажности воздуха, отдыхе, половой активности и пр.;

– потребность в безопасности, надежности и защите, т. е. потребность в стабильности существующего порядка, уверенность в будущем, отсутствие угрозы жизни и здоровью. Природа потребности в безопасности так или иначе затрагивается в психоанализе З. Фрейда, а также А. Адлером в индивидуальной теории личности [2], где её неудовлетворение рассматривается как причина возникновения невроза. Базовое ощущение безопасности окружающего мира, уверенности в собственной полноценности формируется на ранних этапах детско-родительских отношений (по эпигенетической концепции Э. Эриксона);

– потребности принадлежности и любви: потребность в социальном статусе, принадлежности к семье, общине; потребность любить и быть любимым. Ещё в индивидуальной психологии А. Адлер [2] указывал на стремление к превосходству и социальной принадлежности человека, и как результат — выработку уникального стиля жизни. Частично соглашаясь с А. Адлером, А. Маслоу считал, что групповая принадлежность становится доминирующей целью для человека;

– потребность в самоуважении как самоуважение и уважение другими. Самоуважение определяется стремлением к свободе и независимости, желанием быть компетентным и уверенным в себе. Уважение другими связано с желанием обладать репутацией, престижем, общественным положением и властью;

– потребность в самоактуализации, в которую А. Маслоу включает стремление к применению своих талантов, к реализации своей уникальности. По его мнению, человек сам определяет конечную точку своего развития, сопровождающуюся чувством удовлетворённости. Большинство людей не достигают самоактуализации в связи с тем, что не уверены в наличии у себя каких-либо способностей.

Остановимся на специфике удовлетворения субъектами инклюзивного образования потребностей первых трёх уровней, так как в инклюзивной образовательной среде психологическая безопасность личности напрямую связана с возможностью удовлетворения физиологических потребностей и возможностью принадлежать к социальной группе.

Субъекты инклюзивного образования — это люди различных возрастов. Однако если взрослые (родители, педагоги) самостоятельно регулируют собственное физическое здоровье, то обучающиеся нуждаются в поддержке оптимального физического состояния со стороны взрослого. Они большую часть времени проводят в учреждении образования, именно поэтому школа обязана способствовать удовлетворению их нормативных возрастных физиологических потребностей. Инклюзивная школа обеспечивает обучение всех детей вне зависимости от физиологической нормы развития. Тогда будут ли совпадать физиологические потребности «обычных» и «особенных» учащихся? Наши исследования по методике «Диагностика личностных и групповых базовых потребностей (А. Маслоу)» [3] на разных возрастных срезах обучающихся в смешанных классах по физиологическим характеристикам позволили ответить на поставленный вопрос. Базой исследования стало ГУО «СШ № 13 г. Барановичи», в котором практикуется совместное обучение нормально развивающихся детей и детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). Было определено, что независимо от физического состояния организма человек испытывает потребность в полноценной пище и сне, посильных физических нагрузках, оптимальном кислородном и температурном режиме, а также испытывает половое влечение. В ходе исследования установлено доминирование потребностей: в младшем школьном возрасте преобладают физиологические потребности и потребность в безопасности, тогда как у подростков и старших школьников появляются потребности более высокого порядка.

В теории А. Маслоу потребность в безопасности рассматривается как стимул к структурированию жизни личности. Так, взрослый человек выбирает стабильную работу, определяет перспективную профессию для своего ребёнка, накапливает материальные средства, формирует систему религиозных убеждений, выполняет ритуалы, тем самым обеспечивая безопасность своей жизнедеятельности. Безопасность жизнедеятельности детей, обучающихся в инклюзивной школе, на наш взгляд, становится актуальной потребностью именно для родителей. Их задача — помочь ребёнку адаптироваться к условиям учреждения образования. Независимо от образовательных потребностей и особенностей развития ребёнка и родители, и сам ребёнок испытывают потребность в качественном образовании, благоприятной эмоциональной атмосфере, принятии в детском коллективе, в обеспечении поддержки со стороны педагогов, в отсутствии дискриминации.

Потребность ребёнка в принадлежности имеет возрастные особенности, не зависящие от уровня его психофизического развития. Так, младшие школьники нуждаются в ласке, заботе, атмосфере удовлетворения всех желаний. Подростки, стремясь к независимости, самостоятельности, уважению, приоритетным считают принадлежность к сплочённой группе. Обучающиеся юношеского возраста в большей степени нуждаются в любви, переживаниях интимного характера. В связи с этим в инклюзивной школе необходимо учитывать не столько психофизические особенности обучающегося, сколько его возрастные особенности.

Мы с помощью нескольких разработанных анкет провели исследование по выявлению психологических барьеров у субъектов образовательного процесса по внедрению инклюзивного образования. Психологический барьер — это специфические психологические состояния личности, которые не позволяют ей занять активную позицию и реализовать тот или иной вид деятельности и общения [4, с. 234], препятствуя удовлетворению потребностей.

Были опрошены родители 30 семей, дети которых обучаются в школах г. Барановичи. Исследование показало, что большинство родителей нормально развивающихся детей (70%) не знакомы с понятием «инклюзивное образование», со спецификой обучения в инклюзивных классах. Они считают, что совместное обучение с «особым» ребёнком будет ухудшать успеваемость их детей, исключает индивидуальный подход учителя и провоцирует дискриминацию относительно них, приведёт к разделению класса на группировки. Эта группа родителей считает, что «особые» дети должны заниматься в специальных учебных заведениях отдельно от их «нормальных» сверстников. Они выразили сомнения относи-

тельно качества профессиональной и психологической готовности педагогов, администрации к работе в инклюзивной школе, что, несомненно, является серьезным препятствием для внедрения инклюзии в образовательный процесс.

Большинство опрошенных родителей детей с ОПФР (95%) знают о сути инклюзивного образования, им нравится идея совместного обучения. Однако у них возникают опасения по поводу безопасности их ребёнка из-за отсутствия специальных условий и безбарьерной среды в учреждениях образования. Респонденты (57%) считают, что педагоги не готовы к обучению детей в новых условиях, а у администрации отсутствует желание внедрять инклюзивное образование. Большая часть родителей «особых» детей (63%) опасаются дискриминации относительно их ребёнка. Многие считают, что достаточно «найти подход к ребёнку» (42%), «принять его другим» (41%). Они указывают на неготовность педагога к установлению равноправных отношений в детском коллективе (54%). Родители (84%) беспокоятся за будущее своего «особого» ребёнка, к которому, по их мнению, не готовят в учреждениях образования.

Мы определили психологические барьеры по внедрению инклюзивного образования и у обучающихся. Отметим, что обучающиеся разных возрастов, которые уже включены в систему совместного обучения, положительно относятся к идее инклюзивного образования. Опрос тех школьников, которые не включены в совместное обучение с детьми с психофизическими особенностями, дал иные результаты. Около половины испытуемых (46%) осведомлены о сущности инклюзивного образования и считают, что «особые» дети должны учиться в специализированных учреждениях образования (63%). Они не готовы впустить в свою референтную группу детей с «особенностями», хотя при этом в своём товарище отдают предпочтение личностным характеристикам, а не особенностям его физического развития. Нами выявлены некоторые стереотипы: «дети с “особенностями” не могут быть полноценными друзьями»; «он может меня заразить: начну общаться — стану таким же», «меня друзья засмеют», «о чём мне с ним разговаривать?», «он не сможет разделить со мной мои увлечения» и т. д. Нам удалось установить, что большее влияние на восприятие ребёнком Другого оказывают не педагоги, а родители.

Рассматривая потребность в самоуважении, подчёркиваем, что педагог реализует её через компетентность в профессиональной деятельности, престиж профессии в окружении и наличие власти над учеником. Опрос учителей и специалистов социально-педагогическо-психологической службы школ (120 человек в возрасте от 25 до 53 лет) г. Барановичи, г. Пинска и Лунинецкого района выявил ряд психологических барьеров по внедрению инклюзивного образования, а следовательно, препятствия в удовлетворении потребности в самоуважении как профессионала [5]. Данная категория опрошенных является самой осведомленной, они более других профессионально подготовлены к работе в условиях инклюзивного образования. Педагоги дифференцируют обучающихся по психофизическим особенностям, что, на наш взгляд, является основанием для индивидуального подхода в сопровождении их развития. Они считают, что дети различных категорий при равных правах имеют разные шансы быть принятыми в детском коллективе из-за наличия предубеждений относительно них. Школьники могут иметь разные результаты в учёбе, некоторые трудности в усвоении учебной программы, что влечёт за собой её переосмысление со стороны учителей. Педагоги сходятся в том, что детям с ОПФР необходимо обучаться в интегрированных классах либо в условиях надомного обучения. Однако учителями интегрированных классов г. Бреста названы трудности по внедрению инклюзивного образования (таблица 1) [6].

Т а б л и ц а 1. — Отрицательные стороны инклюзивного и/или интегрированного образования, по мнению учителей

Варианты ответов	%
Проблемы обучения связаны с особенностями ребёнка	60
Мало внимания детям с ОПФР со стороны учителя	28
Родители нормально развивающихся детей отрицательно относятся к идее совместного обучения	28
Педагогу сложно осуществлять индивидуальный подход	28
Мало внимания обычным детям со стороны педагога	18
Тяжёлая организация труда	17
Снижается качество образования у всех обучающихся	16
По-разному усваивают материал	15
Отторжение детей с ОПФР как педагогами, так и обучающимися	14
Члены детского коллектива не воспринимают детей с ОПФР как равных, как следствие, чувствуют себя неуютно все дети в классе	12
Недостаточно литературы, пособий	12
Психолог не принимает участия в адаптации ребёнка	10
Педагоги не информированы об особенностях ребёнка	10
Трудности у детей с ОПФР в социализации	9
Отсутствие обучающих семинаров и методического сопровождения	9
Больше внимания детям с ОПФР со стороны педагога	6

Ответы педагогов вскрывают пробелы в их инклюзивной компетентности и знаниях об индивидуальном развитии обучающегося, свидетельствуют о недостаточной методической поддержке профессиональной деятельности. Существуют проблемы в организации взаимодействия обучающихся разных категорий.

Однако выявленные нами у учителей образы обучающихся потенциальных инклюзивных школ, которые, на наш взгляд, стереотипные, являются ведущим барьером к качественному осуществлению профессиональной деятельности [5]. Детей с ОПФР учителя выделяют в отдельную группу, могут называть их «умственно отсталыми», «с нарушением интеллектуальной функции», «с ограниченными возможностями», «с трудностями в обучении», «с проблемным поведением», «другие/странные», а также «дети-инвалиды». Они считают, что любой ребёнок, независимо от особенностей развития, имеет потребности в любви, заботе, принадлежности к группе, но у него мало шансов стать лидером. На почве неподготовленности общества к совместному обучению всех детей могут возникать конфликтные ситуации между ними. Однако учителя всё же рекомендуют получать образование детям с ОПФР в учреждениях общего среднего образования, так как это способствует успешности их социализации.

**Заключение.** На основании вышеизложенного нами сформулирован перечень потребностей субъектов инклюзивного образования:

1) потребности обучающихся:

- потребность в оптимальном режиме дня;
- потребность в соразмерности физических нагрузок;
- потребность в свободном (безбарьерном) перемещении;
- потребность в непредвзятом отношении и уважении со стороны сверстников и педагогов;

- потребность в гармоничном и продуктивном взаимодействии со сверстниками и педагогами;
- возрастные потребности (дошкольник и младший школьник — потребность в ласке, заботе, в атмосфере удовлетворения желаний; подросток — потребность в независимости, самостоятельности, юноша — потребность в любви, переживаниях интимного характера);
- 2) потребности родителей детей с ОПФР:
  - потребность в сохранении и поддержании физического здоровья их ребёнка;
  - потребность в безбарьерном перемещении их ребёнка;
  - потребность в непредвзятом отношении и уважении их ребёнка со стороны сверстников и педагогов;
  - потребность в организации условий для социализации их ребёнка;
  - потребность в обеспечении их ребёнка качественным образованием;
  - потребность в личностном самоуважении и уважении другими через успешное родительство;
- 3) потребности педагогов:
  - потребность в профессиональном самоуважении и уважении другими через демонстрацию инклюзивной компетентности;
  - потребность в дополнительных знаниях в области психологии индивидуального развития, медицинской психологии;
  - потребность в дополнительной методической поддержке.

#### Список цитируемых источников:

1. *Maslow, A. H.* Motivation and personality (3 ed.) / A. H. Maslow. — New York : Harper & Row, 1987. — 369 p.
2. *Хьелл, Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер, 2003 — 608 с. : ил. — (Серия «Мастера психологии»).
3. *Фетискин, Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 362 с.
4. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.
5. *Клещёва, Е. А.* Образ обучающегося в структуре психологической готовности педагога к осуществлению инклюзивного образования / Е. А. Клещёва, А. С. Горбач, Д. А. Лосюк // Инклюзивные процессы в образовании : материалы Междунар. конф., Минск, 27—28 окт. 2016 г. / М-во образования Респ. Беларусь ; редкол. А. М. Змушко [и др.]. — Минск : БГПУ, 2016. — С. 121—125.
6. *Валитова, И. Е.* Социально-психологические проблемы внедрения инклюзивных моделей / И. Е. Валитова // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Брест, 19—20 апр. 2012 г. — Брест : Альтернатива, 2012. — С. 36—37.

Поступил в редакцию 19.06.2017

УДК 37.015.3

**А. А. Селезнёв**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования  
Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь,  
+375 (29) 968 87 26, Seleznev1960@mail.ru

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

В контексте гуманизации профессионального образования взаимосвязь психологической культуры и самоактуализации личности является одной из ключевых, недостаточно изученных проблем. Развитие психологической культуры и становление характеристик самоактуализации будущих специалистов является актуальным направлением совершенствования психолого-педагогической практики, требующим научного обоснования, разработки и внедрения здоровьесберегающего подхода в практику работы учреждений профессионального образования, предусматривающего включение показателей психологической культуры и самоактуализации обучающихся в оценку качества психологического сопровождения профессионального образования. Изучение заявленной проблемы позволяет выявить структурно-содержательные компоненты психологической культуры и направления деятельности учащихся, развитие которых способствует самоактуализации личности, снижению затрат государства на профилактическую работу. Результаты исследования взаимосвязи психологической культуры и самоактуализации учащейся молодежи могут быть использованы для расширения научных представлений об объекте исследования, разработки образовательных программ, здоровьесберегающих педагогических технологий.

**Ключевые слова:** психологическая культура личности; самоактуализация; здоровьесберегающая педагогическая технология; оценка качества психологического сопровождения профессионального образования.

Библиогр.: 19 назв.

**A. A. Seleznyov**

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova str.,  
225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (29) 968 87 26, Seleznev1960@mail.ru

## **INTERCONNECTION OF STUDENTS' PERSONAL PSYCHOLOGICAL CULTURE AND SELF-ACTUALIZATION**

In the context of humanization of vocational education, the interconnection of psychological culture and self-actualization of a personality is one of the insufficiently studied key problems. The development of future specialists' psychological culture and their characteristics of self-actualization is a promising direction of improving of students' psychological and pedagogical training. This direction requires elaboration of its scientific background and implementation of the health-preserving approach in the vocational training. This approach presupposes the inclusion of the data concerning students' psychological culture and their self-actualization in the evaluation of the quality of psychological support of the vocational training. The study of this problem allows us determine the structure and content of psychological culture and the directions of students' activities. Their development promotes self-actualization of the individual and reducing of the state's costs for preventive work. The results of the study devoted to the interconnection of students' psychological culture and self-actualization can be used for the expansion of the ideas about the object of research, the development of syllabi and health-saving pedagogical technology.

**Key words:** personal psychological culture; self-actualization; health-preserving pedagogical technology; evaluation of the quality of psychological support of the vocational education.

Ref.: 19 titles.

**Введение.** Изучение взаимосвязи психологической культуры личности и самоактуализации учащейся молодежи [1] обусловлено недостаточной разработанностью научной концепции психологического здоровья в контексте развития личности, наличием у психологов

различных, в том числе противоречивых, мнений о взаимосвязи характеристик психологической культуры и самоактуализации, их роли в обеспечении психологического здоровья личности, необходимостью совершенствования качества психологической подготовки учащейся молодежи.

Социально-экономические изменения, оказывающие как позитивное, так и негативное влияние на человека, предъявляют высокие требования к формированию психологической культуры будущих специалистов, позволяющей выдерживать конкуренцию в новых экономических реалиях, создавать необходимые условия для саморазвития личности. Расширение научных представлений об объекте исследования призвано совершенствовать профилактическое направление психологического сопровождения профессионального образования, способствовать разработке здоровьесберегающих педагогических технологий [2].

**Материалы и методы исследования.** Методологическим основанием работы являются культурно-историческая концепция развития высших психических функций (Л. С. Выготский) [3], деятельностный подход в психологии (А. Н. Леонтьев) [4], концепция психологической культуры личности (Л. С. Колмогорова, Я. Л. Коломинский, В. В. Семикин) [5—7], представление о психологическом здоровье личности (И. В. Дубровина [8], А. Маслоу [9]).

Для исследования психологической культуры учащейся молодежи были использованы методика оценки уровня психологической культуры личности (по В. В. Семикину) [7], а также анкета «Психологические представления» (А. А. Селезнёв) [10], для исследования самоактуализации учащихся — самоактуализационный тест (САТ) [11], шкала личностной значимости черт (социального интереса) Дж. Кренделла [12] и тест «Эгоцентрические ассоциации» Т. Шустровой [13] (для сравнительной оценки социального интереса и способности учащихся к децентрации).

**Организация исследования.** Исследование осуществляется нами с 2004 года по настоящее время в разных учреждениях профессионального образования: 2004 год — пилотажное исследование в Барановичском государственном медицинском училище (215 учащихся, обучающихся по специальностям «Сестринское дело» и «Лечебное дело»); 2005—2006 годы — экспериментальное обучение в Барановичском технологическом колледже Белкоопсоюза (выборка составила 200 учащихся, обучающихся по специальностям «Производство продукции и организация общественного питания», «Технология пищевых производств», «Машины и аппараты пищевых производств»); с 2007 года по настоящее время — исследование студентов на базе лаборатории психолого-педагогических исследований факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (ежегодно исследуются 40—60 юношей и девушек, обучающихся по специальности «Практическая психология»). Многообразие выборок респондентов экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) необходимо для уточнения возможного влияния на результаты исследования профессиональной направленности личности.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В ходе экспериментального обучения были внедрены в образовательный процесс программа совместных действий педагогов, психологов и учащихся, авторская модель психологического мониторинга как организационное средство здоровьесберегающей педагогической технологии, учебная программа «Психологическая культура и психологическое здоровье» [10; 14—16]. В нашей работе основанием для проектирования содержания учебной программы выступили общие теоретические подходы к психологии здоровья, практический психолого-педагогический опыт реализации авторских проектов в области психологического обучения и воспитания учащейся молодежи г. Барановичи: «Диалог» (городского управления социальной помощи

молодежи (ГУСПМ), 1996 год), «Институт позитивного поведения» (ГУСПМ, 1999 год), «Развитие службы семейного консультирования г. Барановичи» (ГУСПМ, 2000 год) [16; 17].

В условиях экспериментального обучения показатели высокого ( $P_{ЭГ} = 23\%$ ,  $P_{КГ} = 5\%$ ) и среднего ( $P_{ЭГ} = 61\%$ ,  $P_{КГ} = 36\%$ ) уровней психологической культуры учащихся ЭГ оказались существенно выше ( $p < 0,001$ ). В ЭГ существенно уменьшился также показатель низкого ( $P_{ЭГ} = 16\%$ ,  $P_{КГ} = 59\%$ ,  $p < 0,001$ ) уровня психологической культуры, что подтверждает позитивное влияние приобретенных учащимися психологических знаний и умений. Учащиеся ЭГ имеют более высокие показатели по следующим компонентам психологической культуры личности: волевой ( $P_{ЭГ} = 19\%$ ,  $P_{КГ} = 6\%$ ,  $p < 0,01$ ); коммуникативный ( $P_{ЭГ} = 21\%$ ,  $P_{КГ} = 9\%$ ,  $p < 0,02$ ); ценностно-смысловой ( $P_{ЭГ} = 27\%$ ,  $P_{КГ} = 13\%$ ,  $p < 0,02$ ). В отличие от КГ, в экспериментальной отмечается более высокий уровень развития психологической культуры учащихся ( $\chi^2 = 64,27$ ;  $p < 0,001$ ). Последовательное овладение психологическими знаниями и умениями, социальными нормами взаимодействия, а также построение своего поведения в соответствии с ними формируют активную позицию учащихся, направленную на развитие волевых качеств, социализацию и самореализацию, которая проявляется при выполнении самостоятельной работы, обсуждении и исследовании в процессе занятий психологических проблем учащейся молодежи.

Результаты анкетирования также подтверждают эффективность экспериментального обучения. Установлено, что 92% учащихся ЭГ на основе имеющихся у них представлений дают развернутую и логически структурированную характеристику психологической культуры личности. В ее понятие 83% респондентов включают саморегулирование психической деятельности, связывают ее с творческим подходом к учебно-профессиональным обязанностям. В КГ психологическая культура личности ассоциируется всеми учащимися, в основном, с культурой поведения в обществе. Учащиеся ЭГ имеют существенно более высокие показатели предпочтения образования ( $P_{ЭГ} = 73\%$ ,  $P_{КГ} = 54\%$ ,  $p < 0,01$ ), творчества ( $P_{ЭГ} = 29\%$ ,  $P_{КГ} = 12\%$ ,  $p < 0,01$ ), богатства внутреннего мира ( $P_{ЭГ} = 78\%$ ,  $P_{КГ} = 53\%$ ,  $p < 0,001$ ) и профессионализма ( $P_{ЭГ} = 72\%$ ,  $P_{КГ} = 58\%$ ,  $p < 0,05$ ); отмечают, что благодаря изучению учебной программы, накоплению внутреннего опыта самопостижения своего «Я» научились лучше понимать себя и других людей, узнали тонкости психологических отношений с окружающими и приобрели умения позитивного взаимодействия; появилось желание помогать и сопереживать другим людям.

Установлено также, что учащиеся ЭГ имеют более высокие показатели самоактуализации ( $P_{ЭГ} = 54\%$ ,  $P_{КГ} = 18\%$ ,  $p < 0,001$ ). В ЭГ учащихся существенно ниже удельный вес показателей САТ в диапазоне личностных нарушений ( $P_{ЭГ} = 11\%$ ,  $P_{КГ} = 29\%$ ,  $p < 0,01$ ). В КГ показатели самоактуализации учащихся существенно не изменились ( $p > 0,05$ ). Достоверность более высоких показателей самоактуализации учащихся ЭГ подтверждена статистически ( $\chi^2 = 39,42$ ;  $p < 0,001$ ). Существенно выражен показатель САТ в диапазоне личностных нарушений у девушек (14,49%) по сравнению с аналогичным показателем у юношей (3,23%), что может быть обусловлено более негативным влиянием всего социального контекста на формирование у девушек уверенности в себе, самооценки в условиях ускорения темпа жизни, нарастающей конкуренции рыночной экономики. Также существенно выше удельный вес показателей у девушек в диапазоне личностных нарушений по шкале «Ценностные ориентации» (юноши — 6,45%, девушки — 21,74%,  $p < 0,05$ ). Девушкам в большей мере необходима психологическая поддержка в реализации своего личностного потенциала, принятии ценностей самоактуализирующейся личности.

По шкале личностной значимости черт Дж. Кренделла показатели социального интереса учащихся экспериментальной группы распределились следующим образом: показатель низкого уровня существенно снизился ( $P_{ЭГ} = 12\%$ ,  $P_{КГ} = 60\%$ ,  $p < 0,001$ ); среднего уровня — не изменился ( $P_{ЭГ} = 38\%$ ,  $P_{КГ} = 33\%$ ,  $p > 0,05$ ); показатель высокого уровня вырос ( $P_{ЭГ} = 50\%$ ,  $P_{КГ} = 7\%$ ,  $p < 0,001$ ). У девушек зафиксирован более высокий уровень социального интереса

(девушки — 57,97%, юноши — 32,26%,  $p < 0,02$ ). Возможно, жизненные изменения заставляют девушек формировать более активные модели поведения в процессе социализации и корректировать их по мере накопления и освоения жизненного опыта. Юношам в большей мере необходима психологическая поддержка в развитии социального интереса, проявляющегося в сотрудничестве и взаимодействии с окружающими.

По тесту «Эгоцентрические ассоциации» Т. Шустровой показатели центриции учащихся на себе в ЭГ распределились следующим образом: показатель низкого уровня существенно не изменился ( $P_{ЭГ} = 1\%$ ,  $P_{КГ} = 3\%$ ,  $p > 0,05$ ); среднего — вырос ( $P_{ЭГ} = 85\%$ ,  $P_{КГ} = 55\%$ ,  $p < 0,001$ ), высокого — снизился ( $P_{ЭГ} = 14\%$ ,  $P_{КГ} = 42\%$ ,  $p < 0,001$ ), что констатирует снижение эгоцентрической позиции учащихся в отношениях с окружающими, понимание и учет их интересов. В КГ учащиеся имеют более высокие показатели центриции, что свидетельствует о неумении занять позицию другого человека, выраженной тенденции действовать в направлении только собственных целей.

В ЭГ выявлены прямые корреляции между показателями основных компонентов психологической культуры личности и характеристик самоактуализации учащихся. Так, развитие рефлексивно-перцептивного компонента психологической культуры учащегося способствует адекватному восприятию и познанию себя и других людей, ощущению целостности своей жизни ( $r_{xy} = 0,57$  со шкалой САТ «Ориентация во времени»), усилению внутреннего локуса контроля ( $r_{xy} = 0,73$  со шкалой «Поддержка»), расширению знания об окружающем мире, играет важную роль в формировании творческой направленности личности ( $r_{xy} = 0,68$  со шкалой «Познавательные потребности»;  $r_{xy} = 0,69$  со шкалой «Креативность») ( $p < 0,001$ ). В целом существует прямая взаимосвязь показателей самоактуализации с показателями сформированности компонентов психологической культуры учащихся. Показатели ориентации учащихся во времени сильно взаимосвязаны с показателями сформированности ценностно-смыслового ( $r_{xy} = 0,70$ ), а также умеренно взаимосвязаны с показателями сформированности социального опыта ( $r_{xy} = 0,34$ ), когнитивного ( $r_{xy} = 0,59$ ), волевого ( $r_{xy} = 0,58$ ) ( $p < 0,001$ ), коммуникативного и аффективного ( $r_{xy} = 0,3$ ) ( $p < 0,01$ ) компонентов психологической культуры. Показатели внутренней поддержки сильно взаимосвязаны с показателями сформированности когнитивного ( $r_{xy} = 0,74$ ), ценностно-смыслового ( $r_{xy} = 0,70$ ), умеренно взаимосвязаны с показателями сформированности социального опыта ( $r_{xy} = 0,34$ ), волевого ( $r_{xy} = 0,67$ ) и коммуникативного ( $r_{xy} = 0,54$ ) ( $p < 0,001$ ) компонентов психологической культуры учащихся.

Можно сделать общий вывод, что повышение психологической культуры учащихся является важным условием самоактуализации и, соответственно, улучшения психологического здоровья учащихся.

Результаты эксперимента подтверждаются данными наших исследований в Барановичском государственном медицинском училище, Барановичском государственном университете [16—19].

**Заключение.** Результаты исследования имеют научно-практическую значимость для обоснования и разработки здоровьесберегающего подхода в практике работы учреждений профессионального образования, предусматривающего включение показателей психологической культуры и самоактуализации обучающихся в систему оценки качества профилактической психолого-педагогической деятельности.

Результаты исследования могут составить основу для разработки и реализации программ и мероприятий по профилактике негативных последствий как на личностном уровне (расстройства психогенного характера, асоциальное поведение, отрицательное отношение к действительности), так и на социально-экономическом (низкая эффективность учебы и труда, текучесть кадров, материальные убытки), могут быть использованы руководителями и специалистами учреждений образования, работниками профориентационных служб, а также для подготовки практических психологов, педагогов.

## Список цитируемых источников

1. *Коломинский, Я. Л.* Взаимосвязь психологической культуры и психологического здоровья личности как научно-практическая проблема / Я. Л. Коломинский, А. А. Селезнёв // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. — 2011. — № 4. — С. 120—130.
2. *Селезнёв, А. А.* Здоровьесберегающая педагогическая технология / А. А. Селезнёв // Психология общения : энцикл. слов. / под общ. ред. А. А. Бодалева. — 2-е изд. — М. : Когито-Центр, 2015. — С. 373.
3. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл : Эксмо, 2003. — 1136 с.
4. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл : Академия, 2004. — 352 с.
5. *Колмогорова, Л. С.* Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л. С. Колмогорова. — М., 2001. — 471 л.
6. *Коломинский, Я. Л.* Теоретико-методологические основы развития психологической культуры личности / Я. Л. Коломинский // Возрастная и педагогическая психология : сб. науч. тр. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: О. В. Белановская (отв. ред.) [и др.]. — Минск, 2005. — С. 9—15.
7. *Семикин, В. В.* Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. В. Семикин. — СПб., 2004. — 379 л.
8. Практическая психология образования / И. В. Дубровина [и др.] ; под. ред. И. В. Дубровиной. — СПб. : Питер, 2006. — 592 с.
9. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с.
10. *Селезнёв, А. А.* Психология здоровья : учеб.-метод. пособие для организации управляемой самостоят. работы / А. А. Селезнёв. — Барановичи : БарГУ, 2007. — 303 с.
11. *Гозман, Л. Я.* Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. — М. : Рос. пед. агентство, 1995. — 43 с.
12. *Карпович, Т. Н.* Диагностика психических состояний и свойств личности юношеского возраста / Т. Н. Карпович, И. М. Павлова. — Минск : РИПО, 2006. — 140 с.
13. *Шубницына, Т. В.* Формирование психологической культуры студентов технических специальностей вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Шубницына. — М., 2004. — 177 л.
14. *Селезнёв, А. А.* Психологическая культура и психологическое здоровье: модель тренинга / А. А. Селезнёв // Нар. асвета. — № 5. — 2009. — С. 14—18.
15. *Селезнёв, А. А.* Психология здоровья / А. А. Селезнёв. — Барановичи : БарГУ, 2006. — 132 с.
16. *Селезнёв, А. А.* Здоровьесберегающие технологии в системе непрерывного образования: коллект. моногр. / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск : Зебра, 2016. — С. 5—19.
17. *Селезнёв, А. А.* Психологическая культура здоровьесберегающих педагогических технологий : монография / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2015. — 359 с.
18. *Селезнёв, А. А.* Взаимосвязь психологической культуры и психологического здоровья учащегося среднего специального учебного заведения / А. А. Селезнёв // Актуальные проблемы профориентации и проф-адаптации : межвуз. сб. науч. ст. / Баранович. гос. ун-т ; под ред. А. М. Кухарчук, Л. Ф. Мирзаяновой. — Барановичи, 2010. — С. 19—28.
19. *Селезнёв, А. А.* Педагогическая психология здоровья : сб. метод. материалов для студентов психол. специальностей высш. учеб. заведений : в 2 ч. / А. А. Селезнёв. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — Ч. 1. — 112 с.

Поступил в редакцию 28.02.2017

УДК 159.9

**Т. Е. Яценко, А. Ю. Бутько**

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 40 95 20, t.e.yatsenko@mail.ru

## **ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА ПОДРОСТКОВ ИЗ ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ**

В статье приводятся результаты эмпирического исследования содержательных характеристик временной перспективы подростков, проживающих в городской и сельской местности. Представлены характеристики психологического прошлого, настоящего и будущего подростков по факторам: активность, эмоциональность, величина, структура, осязаемость. Показаны сходство и различия во временной перспективе городских и сельских подростков.

**Ключевые слова:** временная перспектива; психологическое прошлое; психологическое настоящее; психологическое будущее; подростковый возраст.

Библиогр.: 9 назв.

**T. E. Yatsenka, A. Yu. Butsko**

Baranovich State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova str., 225404 Baranovich, the Republic of Belarus, +375 (163) 40 95 20, t.e.yatsenko@mail.ru

## **TEMPORAL PERSPECTIVE OF THE ADOLESCENTS FROM THE URBAN AND RURAL AREAS**

The article presents the results of an empirical study of the content characteristics of the temporal perspective of the adolescents who live in the urban and rural areas. The characteristics of the psychological past, present and future of the adolescents are presented in the dimensions of activity, emotionality, size, structure and sensibility. Similarities and differences in the temporal perspective of urban and rural adolescents are presented.

**Key words:** temporal perspective; psychological past; psychological present; psychological future; adolescence.

Ref.: 9 titles.

**Введение.** Свое значение категория времени в психологии приобрела в связи с постановкой вопросов о времени жизни, временных представлениях личности, способах организации времени человеком. Согласно сложившейся научной традиции, личность представляет, осмысливает, организует себя во времени и выстраивает собственную временную перспективу как обобщенный образ жизни. Представление себя во времени позволяет человеку анализировать опыт прошедших событий, раскрыть смысл настоящего момента, выстраивать цели и планы на будущее. Жизненный путь человека во многом зависит от временной установки, временной ориентации, отношения к прошлому, настоящему и будущему.

Согласно К. Левину [1] и Ф. Зимбардо [2], в подростковом возрасте начинает формироваться представление о своем будущем, происходит активное осознание прошлого, конструирование своего жизненного пути, развивается способность к осознанию себя и своей жизни во времени. По данным П. И. Яничева [3], стремительное увеличение ориентации в будущее наблюдается в период от 14 к 16 годам. У большинства подростков представления о будущем связаны преимущественно с профессиональным самоопределением (Н. Н. Толстых [4]). Как правило, к 14—15 годам у человека сформированы представления о сравнительно отдаленном будущем в профессиональной, семейной и других сферах жизнедеятельности. Это представления включают определенные жизненные притязания

и согласуются с определенными сроками их реализации. В исследовании А. И. Федорова [5] доказано, что в подростковом возрасте начинает складываться определённый тип развития временной перспективы, который проявляется в её содержании и глубине и определяется особенностями развития мотивационной и эмоциональной сфер личности.

Иными словами, в подростковом возрасте начинает формироваться временная перспектива личности, являющаяся основой личностного самоопределения и влияющая на последующие значимые выборы человека, обеспечивающая действенность отдалённых во времени мотивов и коррекцию деятельности на более отодвинутый во времени результат [6]. Этот процесс осложняется недостаточностью жизненного опыта подростков, отсутствием целенаправленной подготовки к ответственному шагу — выбору «главной линии» своей жизни. Кроме того, строя планы на будущее, подростки не отдают себе отчета в том, что реальное будущее — это не будущее вообще, а будущее, определенным образом вытекающее из настоящего.

Именно поэтому в последние годы в психологии широко обсуждается проблема неумения молодого поколения ценностно распоряжаться временем, выстраивать временную перспективу, расставлять в будущем значимые цели, окрашенные личностным смыслом (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Головаха, А. А. Кроник). Детального изучения требует временная перспектива подростков из сельских и городских школ.

В исследовании временная перспектива понимается как индивидуальное отношение к психологическим концептам прошлого, настоящего и будущего: время и его характеристики рассматриваются не как объективные стимулы, существующие отдельно от человека, а как психологические концепты, конструируемые и реконструируемые им самим [7]. Понятие временной перспективы рассматривает К. Левин [1] и в связи с феноменом психологического поля, отмечая, что все части психологического поля, несмотря на их хронологическую разновременность, субъективно переживаются как одновременные и в равной мере определяют поведение человека. Другими словами, по К. Левину, когнитивная деятельность и эмоции по поводу прошлого или будущего могут влиять на действия, эмоции и когнитивную деятельность в настоящем, а также и на стремления в будущем.

**Материал и методы исследования.** Целью исследования являлось выявление содержательных характеристик временной перспективы подростков городских и сельских школ. Базой исследования выступили государственные учреждения образования «Учебно-педагогический комплекс Подлесский детский сад — базовая школа», «Жеребковичская средняя школа», обособленное структурное подразделение «Ляховичский государственный аграрный колледж» учреждения образования «Барановичский государственный университет». В исследовании приняли участие 100 учащихся 7—9 классов в возрасте 12—15 лет и учащиеся I курса в возрасте 15 лет, из них 47 девочек и 53 мальчика. В сельской местности проживает 68 испытуемых, в городской — 32. Для исследования временной перспективы подростков был использован следующий диагностический инструментарий: графический тест «Круги» Т. Коттла (в модификации Т. А. Нестика), методика «Семантический дифференциал времени» (Л. И. Вассерман с соавторами). Графический тест «Круги» Т. Коттла (в модификации Т. А. Нестика) призван оценивать два параметра: степень связанности временных зон и предпочтение или значимость той или иной временной зоны [8]. Методика «Семантический дифференциал времени» (Л. И. Вассерман с соавторами) предназначена для изучения когнитивных и эмоциональных компонентов в субъективном восприятии личностью своего психологического времени [9]. Для выявления различий во временной перспективе подростков вычислялся критерий  $U$  Манна—Уитни.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В ходе исследования временной перспективы подростков по методике «Графический тест Коттла» выявлены следующие результаты: у 56% испытуемых есть общая позитивная направленность на будущее. Большое значение придают настоящему 29% подростков, прошлому — 7, равнозначное значение настоящему и прошлому — 3, равнозначное значение прошлому и настоящему — 47% подростков. Выявлены статистически значимые различия между значимостью временных интервалов для подростков. Значение критерия Краскала—Уоллиса составило  $H = 70,28$ ,  $p = 0,00$ . Большую важность для подростков имеют настоящее и будущее, меньшую значимость — прошлое. В сознании подростков отсутствует идея о влиянии или взаимовлиянии временных интервалов, данные периоды представляются им изолированными друг от друга.

Вычисление критерия Манна—Уитни показало, что значимость прошлого, настоящего и будущего не различается у сельских и городских подростков ( $U_{пр} = 919,5$ ,  $U_{н} = 932,5$ ,  $U_{буд} = 927,5$ ,  $p < 0,05$ ).

Исследование временной перспективы по методике «Семантический дифференциал времени» показало следующие результаты.

*Прошедшее время.* По фактору «активность», отражающему динамические характеристики психологического времени, 28% подростков характеризуют прошедшее время низкой активностью, недостаточностью тонуса, ощущением недостатка сил и энергии, признаками утомления, пассивностью, инертностью. Получили средние показатели 30% подростков. Такая активность психологического времени указывает на наличие выраженной энергетической наполненности психической жизни, эмоционального напряжения. Отмечают наличие эмоционального напряжения при воспоминании о прошлом, что может проявляться субъективно ощущаемым темпом протекания мыслительных процессов, яркостью, насыщенностью переживаний, экспрессивностью, энергичностью, 42% подростков, получивших высокие результаты по данной шкале.

По фактору «эмоциональная окраска», передающему аффективную окрашенность психологического времени, у 24% подростков установлены отрицательные показатели. Прошлое кажется им печальным, тусклым, тревожным, серым и туманным. Воспоминание о событиях прошлого сопряжено с внутренней напряженностью, неудовлетворенностью. Удовлетворённость прошлой жизненной ситуацией, оптимистичное видение окружающего, доминирование положительных эмоций и чувств, преобладание в структуре переживаний положительных эмоций и чувств (удовольствия, радости, воодушевления) свойственно 70% подростков.

По фактору «величина», отражающему протяженность психологического времени, 37% подростков получили средние результаты, что свидетельствует о смысловой наполненности прошлого времени, наличии мотивационного потенциала. Высокий показатель величины психологического прошлого установлен у 63% испытуемых. Это иллюстрирует насыщенность, связанность прошлого времени с переживаниями, которые носят положительный характер и соотносятся с ощущением внутренней свободы.

По фактору «структура» для 40% подростков характерны неотчетливые представления о событиях прошлого. Они характеризуют прошедшее время в таких понятиях, как «непонятное», «неритмичное», «делимое», «прерывистое» и «необратимое». Субъективное восприятие внешнего и внутреннего мира в прошлом как недостаточно упорядоченного, слабоструктурированного, отсутствие четких представлений о закономерности произошедших событий выявлено у 21% подростков. Средние показатели по данному фактору определены у 39% испытуемых, что является свидетельством ясности и упорядоченности представлений о прошедшем времени.

По фактору «ощущаемость» 22% подростков описали прошлое время в категориях «кажущееся», «далекое», «частное», «замкнутое» и «неощущаемое». Это подтверждает негативное отношение испытуемых к своему прошлому, возможное нарушение ощущения

изменения себя во времени. В восприятии 49% испытуемых прошедшее время психологически не связано с действительностью. Наличие тесной психологической связи подростков с прошедшим временем, проявляющейся в высокой интеллектуальной и эмоциональной вовлеченности в события прошлого, диагностировано у 5% подростков.

*Настоящее время.* Низкий уровень активности психологического времени выявлен у 24% подростков и может рассматриваться как косвенное свидетельство недостаточной активности их психической деятельности. Высокая активность психологического времени определена у 57% подростков. Она указывает на наличие выраженной энергетической наполненности психической жизни, эмоционального напряжения.

Эмоциональная окраска настоящего времени у 41% подростков негативная. Они описывают его печальным, тусклым, тревожным, серым и туманным. Такое представление характерно для лиц с выраженной внутренней напряженностью, неудовлетворенностью актуальной ситуацией, возможно, депрессивным состоянием. У 23% подростков выявлены низкие показатели, что свидетельствует о преобладании в структуре переживаний испытуемых негативных эмоций и чувств, актуализации в сознании негативных аспектов действительности, фрустрированности, неудовлетворенности жизненными обстоятельствами, пессимистичности. Высокие показатели по данной шкале выявлены у 36% подростков, что отражает удовлетворенность актуальной жизненной ситуацией, оптимистичное видение окружающего, преобладание положительных эмоций и чувств.

Средние показатели «величины» настоящего времени диагностированы у 24% испытуемых, что подтверждает значительную смысловую наполненность времени. Для 76% испытуемых характерно переживание высокой событийной насыщенности настоящего времени. Структуру настоящего времени 34% подростков описали в понятиях «непонятное», «неритмичное», «делимое», «прерывистое и необратимое». Субъективное восприятие внешнего и внутреннего мира в настоящем времени как недостаточно упорядоченного, характерно для 24% подростков. Ясность и упорядоченность представлений о настоящем времени установлена у 42% испытуемых. По фактору «ощущаемость» 24% испытуемых показали низкие результаты. Это говорит о нарушении психологической связи с действительностью, сопряженном с недостатком интеллектуальной и эмоциональной вовлеченности в актуальную ситуацию. Для 6% подростков свойственно наличие тесной психологической связи с настоящим временем.

*Будущее время.* Характеризуют будущее время пассивным, пустым 9% подростков. Рассматривают будущее как инертное 29% респондентов. Они отмечают, что у них присутствует ощущение недостатка сил и энергии в реализации будущего. Средне выраженная энергетическая наполненность психической жизни будущего выявлена у 38% испытуемых. Для 24% подростков характерна яркость, насыщенность, экспрессивность переживаний, сопряженных с представлением о будущем времени.

Негативная эмоциональная окраска психологического времени будущего свойственна 14% подростков. Они видят свое будущее печальным, тусклым, тревожным, серым и туманным. Для 28% испытуемых характерна актуализация в сознании негативных аспектов будущего, фрустрированность, неудовлетворенность планируемыми жизненными обстоятельствами будущего, пессимистичность. Оптимистичное видение будущего установлено у 33% подростков. Описывая будущее, они испытывают удовольствие, радость, воодушевление. На незначительную «величину» будущего указали 24% подростков (маленькое, мгновенное, плоское, мелкое и узкое). Как протяженное, насыщенное событиями воспринимают будущее время 26% испытуемых. На неструктурированность, несвязность событий будущего времени указали 18% подростков. Описывают события будущего как недостаточно упорядоченные 13% респондентов. Четкое представление о событиях будущего, их хронологической упорядоченности диагностировано у 35% подростков. По фактору «ощущаемость» 17% подростков описали данное время в таких понятиях, как

кажущееся, далекое, частное, замкнутое и неосязаемое. Это свидетельствует о негативном отношении испытуемых к своему будущему, о возможном нарушении ощущения изменения себя во времени. Нарушение психологической связи с будущим выявлено у 44% испытуемых. Средние показатели выявлены у 24% подростков, высокие — у 15%. Это говорит о том, что на фоне негативного отношения к событиям будущего и потери ощущения личностной значимости будущих событий имеются переживания, отличающиеся высокой яркостью, насыщенностью.

Вычисление  $U$ -критерия различий Манна—Уитни показало следующее. Для подростков из сельской местности будущее психологическое время обладает более позитивной аффективной окрашенностью, чем для городских подростков ( $U = 785, p = 0,03$ ). Переживания будущего времени у подростков сельской местности отличаются высокой яркостью, насыщенностью, могут иметь как ситуативный, так и относительно стабильный характер. Будущее время подростков из сельских школ более сложно структурировано по сравнению с будущим временем городских подростков ( $U = 783, p = 0,02$ ). Оно характеризуется у них более высокой смысловой наполненностью. Его переживание сопровождается у них чувством глубины и объемности будущего, сопряжено с более высоким мотивационным потенциалом, ощущением в будущем пространства для самореализации в большей степени, чем у городских подростков. Для школьников из сельской местности характерна более высокая эмоциональная и интеллектуальная вовлеченность в психологическое будущее. События будущего воспринимаются ими в большей степени как лично значимые, чем городскими подростками ( $U = 722, p = 0,01$ ). Прошлое для подростков сельской местности более спокойное, яркое и радостное, чем для городских ( $U = 870, p = 0,13$ ). Подростки из сельских школ в целом удовлетворены своим прошлым психологическим временем. Прошлое психологическое время сельские подростки описывают с положительной стороны (явное, близкое, открытое и осязаемое) ( $U = 856, p = 0,12$ ). Подростки из сельской местности обладают более положительным отношением к настоящему времени, в большей степени удовлетворены актуальной ситуацией и выражают внутреннее спокойствие, чем городские подростки ( $U = 722, p = 0,00$ ). Они отражают высокий мотивационный потенциал в настоящем времени и преимущественно позитивное эмоциональное состояние ( $U = 783, p = 0,02$ ). Настоящее время переживается подростками из сельских школ как реалистичное, близкое, открытое, в отличие городскими подростками ( $U = 785, p = 0,02$ ).

**Заключение.** У большинства подростков есть общая позитивная направленность на будущее. Это обусловлено стремлением к достижению целей. Однако среди них существует мнение, что будущее предопределено и на него невозможно повлиять. У них присутствует ощущение недостатка сил и энергии в реализации будущего. Более позитивной аффективной окрашенностью будущее психологическое время обладает у подростков из сельских школ. По сравнению с городскими подростками, у подростков из сельских школ представления о будущем отличаются высокой яркостью и насыщенностью. Большинство испытуемых отражают позитивное отношение к прошлому. В структуре прошлого психологического времени наблюдается энергичность, эмоциональное напряжение, доминирование положительных эмоций и чувств. Однако своё прошлое подростки не связывают с действительностью. Более радостным и эмоциональным видят прошлое подростки из сельской местности. Настоящее время для подростков представляет наибольший интерес. У значительной части испытуемых наблюдается высокая активность психической деятельности в настоящем. Подростки переживают высокую событийную насыщенность настоящего времени, но у них имеет место тенденция к переживанию неудовлетворённости жизненными обстоятельствами и пессимистичности. Такое поведение больше свойственно городским подросткам. Подростки из сельской местности в большей степени удовлетворены актуальной ситуацией и отражают высокий мотивационный потенциал в настоящем времени.

## Список цитируемых источников

1. *Левин, К.* Теория поля в социальных науках / К. Левин. — М., 2000. — 365 с.
2. *Соловьев, О. В.* Моделирование будущего, или Человек и его сознание в структуре объективной реальности / О. В. Соловьев. — Луганск : Изд. Вост.-укр. нац. ун-та, 1997. — 322 с.
3. *Яничев, П. И.* Психология отражения и переживания времени: актуальные проблемы / П. И. Яничев // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2007. — № 42. — Т. 9. — С. 8—20.
4. *Толстых, Н. Н.* Психологическая технология развития временной перспективы и личностной организации времени / Н. Н. Толстых // Активные методы в работе школьного психолога. — Киров, 1991. — 223 с.
5. *Федоров, А. В.* Виктимология как частная теория / А. В. Федоров, А. В. Чернов. — Иркутск, 2004. — 143 с.
6. *Регуш, Л. А.* Педагогическая психология / Л. А. Регуш, А. В. Орлова. — СПб. : Питер, 2010. — 416 с.
7. *Block, R. A.* Cognitive models of psychological time / R. A. Block. — NJ : Hillsdale, 1990.
8. *Белинская, Е. П.* Графический тест Коттла: специфика показателей временной перспективы / Е. П. Белинская, И. С. Давыдова // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 5. — С. 28—37.
9. *Вассерман, Л. И.* Семантический дифференциал времени: экспертная психодиагностическая система в медицинской психологии / Л. И. Вассерман, Е. А. Трифонова, К. Р. Червинская. — СПб., 2009. — 44 с.

Поступил в редакцию 02.11.2017

# **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

## **ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ**

### **PHILOLOGY**

#### **LITERARY STUDIES**

УДК 82.0

**Е. С. Брынина**

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купаль», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Ожешко 22, 230023 Гродно, Республика Беларусь, +375 33 362 98 51, brynina@grsu.by

#### **ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ПОЭТОНИМОВ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА И. МЕЛЕЖА «ЛЮДИ НА БОЛОТЕ»**

Статья посвящена изучению проблемы перевода имен собственных в художественном повествовательном тексте на примере романа И. Мележа «Люди на болоте». Использование иноязычного имени собственного в произведении рассматривается как акт межъязыковой и межкультурной коммуникации, результатом которого является взаимодействие двух культурных традиций. Поэтонимы являются носителями экстралингвистической информации, национального колорита, и потому проблема их перевода является особенно актуальной. В настоящей статье исследуются различные способы перевода имен собственных романа «Люди на болоте» на славянские (русский, польский) и германские (немецкий, английский) языки. Научная новизна данной работы заключается в том, что проблема передачи эквивалентности поэтонимов рассматривается с учетом фонетических и лексических особенностей славянских и германских языков, что дает возможность оценить фактор адекватности эстетического воздействия оригинала и его переводов на различные языки.

**Ключевые слова:** поэтоним; ономастическая лексика; антропоним; безэквивалентная лексика; имя собственное; фоновые знания; эксплицитная информация; художественный перевод.

Библиогр.: 11 назв.

**E. S. Brynina**

Yanka Kupala State University of Grodno, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 22 Ozheshko str., 230023 Grodno, the Republic of Belarus, +375 33 362 98 51, brynina@grsu.by

#### **THE PROBLEM OF POETHONYMS TRANSLATION IN THE I. MELEZH'S NOVEL "PEOPLE IN THE MARSH"**

The article is devoted to the consideration of the problem of the translation of proper nouns in a literary narrative text on the example of the novel "People in the marsh" which was written by I. Melezh. The use of a foreign proper noun is seen as an act of interlingual and cross-cultural communication, the result of which is interaction of two cultural traditions. Poethonyms are regarded as a medium of extralinguistic information and national colouring, thus the problem of poethonyms translation is particularly topical. The article deals with different ways to translate the proper nouns used by I. Melezh in the novel "People in the marsh" into the Slavic (Russian and Polish) and Germanic (German and English) languages. The novelty of this work lies in the fact that the problem of transferring of the equivalence of poethonyms is considered taking into account phonetic and lexical peculiarities of the Slavic and Germanic languages. This approach allows us to assess the appropriateness of the aesthetic influence of the original text and its translations into different languages.

**Key words:** poethonym; onomastic vocabulary; anthroponym; realia; proper noun; background knowledge; explicit information; literary translation.

Ref.: 11 titles.

**Введение.** Проблема перевода имен собственных в художественном тексте давно вызывает интерес исследователей. Одним из важных аспектов при изучении поэтонимов является отнесение их к реалиям, так как они, не имея аналога в лексической системе перевода, относятся к безэквивалентной лексике. Поэтонимы, представляя собой ономастикон художественного произведения, выполняют номинативную, идентифицирующую и дифференцирующую функцию, а, помимо них, также и ряд семантико-стилистических функций. Введенные в текст имена собственные создают уникальный художественный мир, отражающий вместе с другими средствами языкового стиля эстетические идеи писателя.

**Основная часть.** Ономастическая лексика играет ключевую роль в организации художественного текста. Каждый поэтоним, входя в ономастическую парадигму произведения и взаимодействуя с остальными словами речевой композиции, становится зависимым от контекста и приобретает «индивидуально-художественное значение» [1, с. 159]. Поэтонимы выполняют важную роль в представлении картины мира писателя за счет приобретения ими коннотаций в художественном тексте. Они существенно расширяют и углубляют понимание идеи произведения благодаря присущей им функции быть носителями культурологической информации [2, с. 22]. Имя собственное может заключать в себе историческую, культурологическую, социологическую, этнографическую информацию [3, с. 24]. Данная экстралингвистическая информация, отраженная в поэтонимах (фоновые знания), имеет эмоционально-экспрессивную окраску и играет огромную роль в правильном прочтении этих имен в художественном произведении [4, с. 27].

Имена собственные имеют формальную и содержательную стороны. Представления и знания, связываемые разными людьми с одним и тем же референтом, могут различаться. Передача литературных имен при переводе произведения с одного языка на другой всегда ставит перед переводчиком дилемму, должны ли имена оставаться неизменными или же их следует переводить. Многие исследователи придерживаются мнения о невозможности абсолютно точного перевода имени, однако при этом речь не идет об их непереводаемости. Этот тезис является отсылкой к отсутствию семантического содержания многих имен, к которому принципиально привязан перевод, так как перевести (декодировать) можно лишь то, что имеет семантическое содержание. Однако семантика имени заключается в его референтном значении, которым и должен руководствоваться переводчик. Кроме того, при переводе значительную роль будут играть интратекстуальные аспекты [5, с. 52]. К примеру, исторический контекст зачастую не предполагает никакого другого перевода, кроме транслитерации. В литературных произведениях должны оставаться неперевоенными также и известные имена реальных личностей, но перевод остальных поэтонимов играет ключевую роль, так как только в этом случае они смогут отразить коммуникативную и эстетическую функции, возложенные на них автором.

В поэтонимах зафиксированы культурные аспекты соответствующей языковой общности, и литературные переводы являются средством передачи «чужого опыта» [6, с. 62]. В некоторых случаях следует сохранять литературные онимы неизменными, для того чтобы лучше передать «суть» чужой культуры. Иногда путем сохранения оригинальных поэтонимов читатель имеет возможность «окунуться» в чужую культуру, так как имя собственное будет нести неповторимый иностранный колорит. С переводом подобных имен воздействие произведения на реципиента ослабевает, так как текст утрачивает тот самый «колорит», и, соответственно, комплексное воздействие текста также мешает процессу правильного восприятия.

В переводе романа И. Мележа на славянские и германские языки переводчики зачастую прибегают именно к транскрипции и транслитерации поэтонимов, пытаясь отразить

и сохранить неповторимый полесский колорит. Особенно явно это отражено в переводе романа на немецкий язык: несмотря на сильные фонетические различия двух языков, переводчик не «онемечивает» поэтонимы, он полностью сохраняет полесский говор, его особенности во всех деталях. С одной стороны, это передает национальный колорит произведения, с другой — может вызвать у немецкоязычного читателя сложность прочтения некоторых слов, так как наиболее часто в транскрипции поэтонимов встречаются буквосочетания, редко употребляемые в немецком языке. Сравним перевод некоторых поэтонимов на славянские и германские языки:

Белорусский	Русский	Польский	Немецкий	Английский
<i>Курані</i>	<i>Курени</i>	<i>Kuranie</i>	<i>Kurani</i>	<i>Kureni</i>
<i>Алешнікі</i>	<i>Олешники</i>	<i>Oleszniki</i>	<i>Aleschniki</i>	<i>Oleshniki</i>
<i>Юравічы</i>	<i>Юровичи</i>	<i>Jurawichy</i>	<i>Jurawitschy</i>	<i>Jurovizhy</i>
<i>Глінішчы</i>	<i>Глиници</i>	<i>Glinishchy</i>	<i>Hlinischtschy</i>	<i>Glinizhy</i>
<i>Хвоенка</i>	<i>Хвоенка</i>	<i>Chwoenka</i>	<i>Chwoenka</i>	<i>Chvoenka</i>
<i>Чарнушкі</i>	<i>Чернушки</i>	<i>Czarnuszki</i>	<i>Tscharnuschki</i>	<i>Cheremuskas</i>
<i>Церамоскі лес</i>	<i>Теремосский лес</i>	<i>Ceramoski las</i>	<i>Zeramoski-Wald</i>	<i>Teremosky Forest</i>

Как мы можем видеть, перевод на славянские языки не вызывает трудностей благодаря родственности с языком текста-оригинала. Здесь переводчики в основном прибегают к транслитерации/транскрипции либо, как в случае с польским языком, к калькированию. В случае с немецким языком используется транскрипция поэтонимов. Перевод же на английский язык оказывается достаточно спорным: создается впечатление, что поэтонимы переводились не с белорусского языка (языка-оригинала), а с русского. Это можно видеть на примере перевода следующих имен собственных: англ. *Oleshniki* (в оригинале *Алешнікі*), *Kureni* (в оригинале *Курані*) и др.

Наиболее часто встречающимися поэтонимами в романе И. Мележа «Люди на болоте» являются поэтические антропонимы. Антропонимы в художественном произведении выполняют стилистическую функцию, участвуя в создании образа. Имена персонажей создаются писателем в соответствии с художественным замыслом. Они имеют заметно выраженную смысловую нагрузку, звуковой облик [7, с. 134]. Благодаря своему звучанию некоторые имена героев могут вызывать у читателя различные чувства: от симпатии до отвращения. Перевод антропонимов должен быть точным, соответствовать духу и идее произведения, передавать характерный колорит, а также отражать авторский замысел. Данная проблема является особенно актуальной для переводчиков, так как твердых общепринятых правил передачи имен собственных при переводе художественных произведений до сих пор не существует. Принято считать, что проблема передачи антропонимов уже давно решена: их следует транскрибировать либо транслитерировать. Однако фонологические особенности языков и различия в системах письма могут сильно изменить форму имени. Переводиться должны и значимые (смысловые) имена — заключенная в них информация должна проявляться при переводе в другой форме. Значимое имя требует от читателя понимания его внутренней формы. В противном случае читатель переводного текста, в отличие от читателя подлинника, лишается возможности сполна насладиться всем своеобразием книги, ее духом, почувствовать едва уловимые оттенки смысла, а также понять шутки, основанные на двояком толковании какого-либо поэтонима.

Среди антропонимов художественного произведения можно выявить трехступенчатую типологию имен: говорящие имена, звуковые имена и нейтральные (эстетически не от-

меченные) имена [8, с. 163]. Говорящие имена содержат главный характеристический принцип персонажа, который впоследствии многократно обыгрывается и подтверждается. Читатель, почувствовав суть «говорящего» имени, обогащает свое восприятие образа, осознает субъективное авторское отношение к персонажу. В романе И. Мележа особенно ярким примером такого «говорящего» имени является крестьянка *Сарока* — «гаварлівая, дужая, вяртлявая жанчына», «часта цётка Сарока забівала сваёй гаворкай астатніх чатырох, якія ня мелі ад патоку дасціпных прымавак і жартаў. Прымаўкі вязала яна лёгка, спрытна, без утомы, адкуль толькі і браліся!» [9, с. 199]. Собственное имя героини вызывает у читателя определенный образ, является главной характеристикой этого персонажа. Однако при переводе на другие языки эта характеристика не всегда сохраняется. В романах, переведенных на немецкий и английский языки, переводчики использовали транслитерацию и в результате получили нем. *Saroka*, англ. *Soroka*, что, безусловно, является ошибкой при переводе такого рода имен, так как не дает возможности немецко- и англоязычным читателям понять авторское отношение к данной героине. Также обошлись переводчики и с именами других персонажей: *Мароз* и *Кисель* были переведены на германские языки не иначе, как *Maroz* (нем.), *Moroz* (англ.), *Kisel* (нем.), *Kisel* (англ.).

Аналогичная ситуация наблюдается при переводе топонима *Мокуць* («пэўна, кеб сухо тут було, то на сяло не паглядзелі б, далі б лугу мянушку не такую. А так от — “мокуць” і “мокуць”, мокрае, гіблае месца...» [9, с. 23]) — русск. *Мокуть*, польск. *Mokus*, нем. *Mokus*, англ. *Mokut*. Семантическое значение данного топонима сохраняется при переводе на славянские языки благодаря их родственности, но абсолютно теряется в немецко- и англоязычном переводах.

В номинации героя большое значение имеет не только говорящая этимология имени, но также фонетический облик, «звуковой жест» [10, с. 165]. Первое представление о носителе имени часто складывается именно на основе акустических ассоциаций. Данные ассоциации, основанные на впечатлении, возникшем у читателя при встрече с антропонимом, так или иначе, влияют на восприятие образа персонажа. Говорящие и звучащие фамилии имеют отчетливый экспрессивный ореол, они эстетически маркированы. Подобные имена встречаются в произведении И. Мележа довольно часто: *Грыбок*, *Дубадзел*, *Алёша Губаты*, *Косцік Хвошч* и др.

И если при переводе на славянские языки имена не утрачивают свою экспрессию, то при переводе на германские языки она уже практически не передается, так как германоязычному читателю тяжело прочувствовать звучание того или иного имени. Однако речь о переводе таких имен все же не идет, так как именно они являются носителями национального колорита. Рассмотрим некоторые примеры перевода данных имен:

Белорусский	Русский	Польский	Немецкий	Английский
<i>Хведзька</i>	<i>Хведька</i>	<i>Chwedka</i>	<i>Chwedska</i>	<i>Hvedka</i>
<i>Ахрэм Грыбок</i>	<i>Ахрем Грибок</i>	<i>Achrem Grzybek</i>	<i>Achrem Hrybok</i>	<i>Akrem Gribok</i>
<i>Хадоська</i>	<i>Хадоська</i>	<i>Chadoška</i>	<i>Chadoska</i>	<i>Chadoska</i>
<i>Хоня</i>	<i>Хоня</i>	<i>Chonia</i>	<i>Chonja</i>	<i>Chonya</i>
<i>Алёша Губаты</i>	<i>Алеша Губатый</i>	<i>Alescha Hubaty</i>	<i>Alescha Gubaty</i>	<i>Alescha Gubaty</i>
<i>старшыня сельсавета Дубадзел</i>	<i>Дубодел</i>	<i>Dubadzel</i>	<i>Dubadsel</i>	<i>Dubodel</i>

<i>Апейка</i>	<i>Апейка</i>	<i>Apejka</i>	<i>Apejka</i>	<i>Apeyka</i>
<i>Зайчык</i>	<i>Зайчик</i>	<i>Zajchyk</i>	<i>Saitschyk</i>	<i>Zajchyk</i>
<i>стары Корч</i>	<i>старый Корч</i>	<i>Korsz</i>	<i>Korch</i>	<i>Korsz</i>
<i>Халімон Глушак</i>	<i>Халимон Глушак</i>	<i>Chalimon Głuszak</i>	<i>Chalimon Hlushak</i>	<i>Khalimon Glushak</i>
<i>Мітрахван</i>	<i>Митрохван</i>	<i>Mitrochwan</i>	<i>Mitrochwan</i>	<i>Mitrochwan</i>
<i>Косцік Хвошч (Косцік- Хвошчык)</i>	<i>Костик-Хвоцик</i>	<i>Koszik- Chwoschtsch</i>	<i>Kostik-Chwosz</i>	<i>Kostik-Chwosz</i>
<i>Крывароты</i>	<i>Криваротый</i>	<i>Krzywaroty</i>	<i>Krywaroty</i>	<i>Kriworoty</i>

Кроме вышеназванных групп антропонимов в произведении присутствуют также имена с нулевой экспрессией. Поэтонимы, имеющие нулевую экспрессию, не являются четкой экспозицией, и эту функцию выполняют другие элементы характеристики персонажа, например портрет [11, с. 335].

К таким именам мы можем отнести следующие: *Васіль, Ганна, Валодзька, дзед Дзяніс, Яўхім, Міканор, Ігнат, Шабета, Пятро Пракопаў, Ларывон, Сцяпан*. Рассмотрим примеры переводов имен с нулевой экспрессией:

Белорусский	Русский	Польский	Немецкий	Английский
<i>Валодзька</i>	<i>Володька</i>	<i>Wlodek</i>	<i>Walodska</i>	<i>Volodka</i>
<i>Ганна</i>	<i>Ганно</i>	<i>Hanna</i>	<i>Hanna</i>	<i>Hanna</i>
<i>Васіль Дзятлік</i>	<i>Василь Дятлик</i>	<i>Wasył Działlik</i>	<i>Wassil Dsjatlik</i>	<i>Wasil Dyatlik</i>
<i>атаман Маслак</i>	<i>Маслак</i>	<i>Masłak</i>	<i>Maslak</i>	<i>Maslak</i>
<i>Яўхім Глушак</i>	<i>Евхим</i>	<i>Joachim Głuszak</i>	<i>Jauchim Hluschak</i>	<i>Evchim Glushak</i>
<i>Міканор</i>	<i>Миканор</i>	<i>Mikanor</i>	<i>Mikanor</i>	<i>Mikanor</i>
<i>Ларывон</i>	<i>Ларивон</i>	<i>Larywon</i>	<i>Larywon</i>	<i>Larivon</i>
<i>Ігнат</i>	<i>Игнат</i>	<i>Ignat</i>	<i>Ignat</i>	<i>Ignat</i>
<i>Міця</i>	<i>Митя</i>	<i>Micia</i>	<i>Mizja</i>	<i>Mitya</i>

В случае с данными именами следует вновь обратить внимание на английский перевод — имена транслитерированы не с белорусского, а с русского языка. Таким образом, переводчик не передал далекие для англоязычных читателей особенности белорусского языка.

Наиболее сложными для перевода представляются производные от некоторых имен, которые передают полесский говор, настроение и взаимоотношения персонажей.

Ситуация с переводом этих имен аналогичная — они полностью сохраняются при переводе на славянские языки, но вызывают затруднения при переводе на германские. Здесь переводчики либо опускают данные антропонимы в тексте, либо заменяют их уже привычными читателю именами героев, так как транслитерация данных поэтонимов может вызвать непонимание немецко- и англоязычных читателей:

Белорусский	Русский	Польский	Немецкий	Английский
<i>Дамеціха</i>	<i>Даметиха</i>	<i>Domiecicha</i>	<i>Dameziks Frau</i>	—

<i>Грыбчыха</i>	<i>Грибчиха</i>	—	<i>Hryboks Frau</i>	<i>wife of Gribok</i>
<i>Глушачыха</i>	<i>Глушачиха</i>	—	<i>Hluschaks Frau</i>	—
<i>Гануля</i>	<i>Ганнуля</i>	—	—	—
<i>Сцяпанко</i>	<i>Степанко</i>	<i>Sciapanko</i>	<i>Stjapan</i>	<i>Stepan</i>
<i>Яўхімка</i>	<i>Евхимко</i>	<i>Ewchimko</i>	<i>Jauchim</i>	<i>Evchim</i>
<i>Міканорко</i>	<i>Миканорко</i>	<i>Mikanorko</i>	<i>Mikanor</i>	<i>Mikanor</i>
<i>Іванко</i>	<i>Иванко</i>	<i>Iwanko</i>	<i>Iwan</i>	<i>Ivan</i>
<i>Андрэйко</i>	<i>Андрейко</i>	<i>Andržeiko</i>	<i>Andrej</i>	—
<i>Ганначко</i>	<i>Ганначко</i>	<i>Hannachko</i>	—	—
<i>Дзятліха</i>	<i>Дятлиха</i>	—	<i>Diatlicha</i>	—
<i>Захарыха</i>	<i>Захариха</i>	—	<i>Zacharicha</i>	—

Многие исследователи придерживаются той точки зрения, что имена собственные способны выражать национальную или иноязычную специфичность, поэтому при переводе необходимо стремиться к сохранению звучания имени, близкого к языку оригинала. Однако «говорящие» имена должны подлежать переводу в собственном смысле слова. На примере перевода антропонимов *Сарока*, *Мароз*, *Кісель* на германские языки мы видим, что такие имена «замолкают» и не исполняют отведенную им автором роль. Главной задачей является передать не столько звуковую оболочку имени, сколько его смысловую нагрузку, которая важна для контекста и персонажа с этим именем. Значит, переводной вариант текста должен оказывать такое же воздействие на читателя, как и оригинал.

**Заключение.** В данной статье рассмотрены особенности перевода имен собственных в романе И. Мележа «Люди на болоте». Путем сплошной выборки было отобрано 52 поэтонима. Определено три способа перевода: транскрипция, транслитерация и калькирование. Следует отметить, что в переводах в основном использовались ономастические соответствия, т. е. соответствия, воссоздающие фонографическую оболочку слова с той или иной степенью близости к оригиналу. Преобразующий перевод (использование в качестве соответствия имени собственного, отличного от исходного) наиболее характерен для славянских языков, где в силу схожести с языком исходного текста переводчики имели возможность прибегать к калькированию либо изменять фонологическое звучание поэтонимов, приближая их по звучанию к языку перевода, но не меняя при этом их значения.

Таким образом, фактор адекватности эстетического воздействия оригинала и переводов на славянские языки является более точным в сравнении с переводами на германские языки. Польский и русский варианты произведения сохранили специфику внутренней формы имен собственных. Здесь приоритет имеет семантическая, а не графическая форма поэтонимов. В немецком варианте данного романа мы видим только один способ перевода — транскрипцию. Это дает возможность прочувствовать национальный колорит произведения, но в некоторых случаях является тяжелым для прочтения, кроме того, непереверденными остаются все «говорящие имена» и прозвища персонажей, что не доносит до читателя замысел автора. В английском же варианте при переводе поэтонимов преобладает транслитерация с русского языка, а не с текста оригинала. Это не передает все особенности полеского говора, при переводе на английский язык имена собственные еще больше изменяются и теряют свой колорит.

## Список цитируемых источников

1. Фролов, Н. К. Функции антропонимов в художественном тексте / Н. К. Фролов // Духовная культура Сибири. — Тюмень, 1994. — С. 157—164.
2. Рогалев, А. Ф. Ономастика художественных произведений : пособие / А. Ф. Рогалев. — Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2003. — 194 с.
3. Бакастова, Г. В. Имя собственное в художественном тексте / Г. В. Бакастова // Русская ономастика : сб. науч. работ. — М. : Наука, 1984. — С. 23—27.
4. Ермолович, Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д. И. Ермолович. — М. : Р. Валент, 2001. — 54 с.
5. Нуриев, В. А. Ловушки перевода: имена собственные в художественном тексте / В. А. Нуриев // Вестн. ВГУ. — 2003. — Вып. 1. — С. 48—56.
6. Lönker, Fred (Hrsg.) Die literarische Übersetzung als Medium der Fremderfahrung / Fred Lönker. — Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1992. — S. 118.
7. Bachmann-Medick, Doris (Hrsg.) Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen. Göttinger Beiträge zur Internationalen Übersetzungsforschung 12 / Doris Bachmann-Medick. — Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1997. — S. 297.
8. Магазаник, Э. Б. Роль антропонима в построении художественного образа / Э. Б. Магазаник // Ономастика : сб. ст. — М. : Наука, 1969. — С. 162—164.
9. Мележ, І. Людзі на балодзе : раман / І. Мележ. — Мінск : Маст. літ., 1999. — 399 с.
10. Кормилов, С. И. Имена, отчества и фамилии литературных персонажей : К проблеме изучения / С. И. Кормилов // Литературные произведения XVIII—XX веков в историческом и культурном контексте. — М. : Изд-во МГУ, 1985. — С. 160—178.
11. Зинин, С. И. Имена персонажей в художественной литературе и фольклоре : Библиография / С. И. Зинин, А. Г. Степанова // Антропонимика. — М. : Просвещение, 1970. — С. 330—354.

Поступила в редакцию 09.10.2017

УДК: 821.161.3

**В. В. Круглова**

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, пр. Незалежнасці, 4,  
220030 Мінск, Рэспубліка Беларусь, +375 (29) 367 18 43, kruglova\_olga92@mail.ru

## УЗБАГАЧЭННЕ РЫТМІКА-ІНТАНАЦЫЙНЫХ СТРУКТУР У ПАЭЗІІ ЯНКІ ЛУЧЫНЫ

Артыкул з'яўляецца першай працай у беларускім літаратуразнаўстве, у якой разглядаюцца асаблівасці функцыянавання пэўных рытміка-інтанацыйных структур у лірычнай творчасці Янкі Лучыны. У даследаванні разглядаецца роля рытму і інтанацыі ў структуры вершаванага твора. Аўтар прыводзіць прыклады разнастайных рытмічных і інтанацыйных кампанентаў у паэзіі Янкі Лучыны. У ходзе аналізу вызначаецца роля кожнага з рытмічных і інтанацыйных кампанентаў, якая часцей за ўсё заключаецца ў неабходнасці падкрэсліць пэўную думку і зрабіць на адрасата максімальна моцнае сугестыўнае ўздзеянне. Аўтар прыходзіць да высновы, што найбольш часта Янкам Лучынам выкарыстоўваліся разнастайныя паўторы. У артыкуле паказана, што выкарыстанне паўтораў — адна з вызначальных рыс лірычнай творчасці Янкі Лучыны.

**Ключавыя словы:** анафара; ампліфікацыя; рэфрэн; паралелізм; шматзлучнікаваць; бяззлучнікаваць; шматпрыназоўнікаваць; рытарычныя фігуры; напеўны верш; гутарковы верш.  
Бібліягр.: 6 назваў.

**O. Kruglova**

Belarusian State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 4 Nezavisimosti ave.,  
220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 367 18 43, kruglova\_olga92@mail.ru

## ENRICHMENT OF RHYTHM AND INTONATION STRUCTURES IN POETRY BY YANKA LUCHINA

The article is the first work in Belarusian literary criticism, which considers the peculiarities of functioning of certain rhythm and intonation patterns in Luchina's lyrical creative work. The study examined the role of rhythm and intonation in the structure of poetry. The author gives examples of the diverse intonation and rhythmic components in poetry by Yanka Luchina. The analysis helped to define the role of each of the rhythm and intonation component, which results mainly in the need to emphasize a particular idea and make a maximum strong suggestive effect on the addressee. The author concludes that Yanka Luchina used different repetitions very often. The article shows that the use of repetitions is one of the distinctive features of all the lyrical creativity by Yanka Luchina.

**Key words:** anaphora; amplification; refrain; parallelism; multiconjunction; conjunctionless; multipreposition; rhetorical figures; melodious verse; spoken verse.

Ref.: 6 titles.

**Уводзіны.** Рытм і інтанацыя адыгрываюць важную ролю ў арганізацыі вершаванай мовы. Рытм з'яўляецца найважнейшым у паэтычным тэксце, бо менавіта ён адрознівае прозу ад паэзіі. Рытм выконвае функцыю арганізацыі вершаванай мовы. Інтанацыя дапамагае звязаць словы ў сэнсавае адзінства, выдзеліць у выказванні самае істотнае. Яна надае твору пэўную афарбоўку і тым самым выконвае сэнсавыяўленчую і экспрэсіўную функцыі.

Увогуле, можна сцвярджаць, што рытм з'яўляецца галоўнай рысай мастацкага твора. І. Жук падкрэсліў здольнасць рытму выдзяляць мастацкую літаратуру сярод іншых тэкстаў: «Вершазнаўства здолела збудаваць уласную канцэпцыю мастацкага рытму, прызнаўшы рытм за фактар найпершаснай прыкметы вершаванай арганізацыі мастацкага маўлення» [1, с. 29].

**Асноўная частка.** Функцыя рытму ў мастацкім тэксце заключаецца ў тым, каб абазначыць найбольш важныя выразы для разумення тэксту. І. Жук падкрэсліў узгаданую

функцыю рытму: «...эстэтычная функцыя “строгага” рытму <...> палягае ў тым, каб прапусціць неістотнае для пэўнага мастацкага задання, а істотнае шматкроць узбуйніць» [1, с. 46].

У паэзіі Янкі Лучыны можна вылучыць наступныя рытма-інтанацыйныя кампаненты:

1) вар’іраванне колькасці складоў. Гэты прыём дазваляе паэту вынесці ў асобны радок найбольш важнае выказванне і тым самым паспрыяць лепшаму яго ўспрымання.

У вершы «Czarne myśli» ў адной строфе 3 радкі, у якіх 11 складоў, і 1 радок з 5 складамі. Радкі з меншай колькасцю складоў выражаюць асноўную ідэю цэлай строфы. Іншыя радкі — своеасаблівы ўступ да іх, з дапамогай гэтых паэтычных радкоў Янка Лучына паступова рыхтуе чытача да ўспрымання радкоў карацейшых, бо для таго, каб зразумець апошні радок, патрэбна больш увагі. Калі выкасаваць ці апусціць 11-складовыя радкі і пакінуць толькі 5-складовыя, будзе лёгка вызначыць ідэю цэлага верша — лірычны герой бачыць сваё прызначэнне толькі ў творчасці:

I piosnka moja słabe bierze tony,  
Serc bratnich swoim odglosem nie zbudzi;  
Widzę, niestety, żem nie przeznaczony  
Śpiewać dla ludzi.

*Czarne myśli [2, с. 145]*

2) паэтычны сінтаксіс, для якога характэрнымі з’яўляюцца наступныя прыёмы.

*Паўторы* — прыём характэрны ў першую чаргу для народнай паэзіі, ужываючы яго, паэт збліжае сваю творчасць з народнай, надае выказванню большую эмацыйнасць. Паўторы — дамінантная стылістычная рыса паэзіі Янкі Лучыны. Сярод прааналізаваных вершаў няма ніводнага, у якім не ўжываўся б гэты прыём.

*Падваенне* ў лірыцы Янкі Лучыны часцей за ўсё сустраецца ў пабуджальных сказах, што спрыяе ўзмацненню думкі. У вершы «Serenada» паэт выкарыстоўвае паўтор, каб паказаць, што галоўнае для лірычнага героя — з’яўленне каханай. Паўтараючы дзеясловы ў загадным ладзе, ён быццам прыспешвае сустрэчу з дзяўчынай: «Odpędź, odpędź resztki snu!» [3, с. 46]. У творы «Głost łumi» паўтарэнне слова «napróžno» пераконвае ў безсэнсоўнасці працы паэта: «Napróžno, napróžno nadrywasz twe płuca» [2, с. 143].

*Лексічная анафара* дапамагае засяродзіць увагу на самых істотных словах у выказванні. У вершы «Pyszny widok» ужыванне анафары садзейнічае перадачы душэнага стану лірычнага героя, які знаходзіцца ў разгубленасці (не можа падабраць шмат розных слоў для апісання Радзімы, бо яна для яго вельмі дарагая), задуманнасці (успамінае свой родны край):

Jakieś piosnki, dumki śpiewa,  
Jakieś piosnki, dumki nasze...

*Pyszny widok [2, с. 79]*

У творы «Z dziejów życia i pieśni» анафара ўзмацняе выражэнне пачуццяў лірычнага героя да сваёй Радзімы і ўсяго, што з ёй звязана. Пры дапамозе анафары выяўляецца вышэйшая ступень любові, якая ахоплівае ўсё, што мае дачыненне да Радзімы. Гэту любоў нішто не можа замяніць, таму паэт і не ўжывае сінонімаў:

Kocham cię, ziemio moja rodzinna,  
Leśny pagórkę, łąko zielona, <...>  
Kocham was, prochy z ojców mogiły,  
Kocham was ciche sosny cmentarne,  
Krzyżu przy drodze stary, pochyły, <...>  
Kocham cię, kmiotku, ubogi bracie.

*Z dziejów życia i pieśni [2, с. 96]*

*Сінтаксічная анафара* спрыяе арганізацыі асобных радкоў у складанае сінтаксічнае цэлае, звязанае адной думкай.

Анафара ў вершы «O zmroku» стварае атмасферу безвыходнасці, цяжкага душэўнага стану лірычнага героя, які спрабуе рознымі спосабамі ўцячы ад бяды, але вынік адзін і той жа, што выклікае яшчэ большы трагізм:

Zawsze ze mną czarna jędza,  
Choć się śmieje, — ona we mnie,  
Chcę uciekać — lecz dopędza,  
Chcę się ukryć, — lecz daremnie.

*O zmroku [2, c. 19]*

Выкарыстанне анафары ў творы «Na przewozie» спрыяе стварэнню вобраза беднага, неадукаванага народа, дапамагае выклікаць спачуванне ў чытача, бо паўтор слова «znaczo» ў пэўным сэнсе падкрэслівае цяжкі стан беларусаў:

Ni skoczyć rażno w ochoczy taniec,  
Ni piosnki usnuć nie umie.  
Znaczo, że ciemni, znaczo, że biedni,  
Znaczo, że wioski gromada  
Krwawo zdobywa chleb swój powszedni.

*Na przewozie [2, c. 76]*

Анафара ў вершы «Сівер» узмацняе просьбу да ветру адысці ад бедных жыхароў, даць ім магчымасць жыць у дабрабыце:

Хоць бы раз без цябе зарунець бы палям,  
Хоць бы раз у свой час адышла бы зіма!

*Сівер [5, c. 33]*

*Рэфрэн*, што вызначае лейтматыў усяго твора. Праз верш «Ja umierać niechcę...» праходзіць рэфрэн, які кожны раз часткова змяняецца, што сведчыць пра ўсеабдымнасць жыццёвай праблемы, якая датычыцца ўсіх істот. Нязменнымі застаюцца словаформы лексемы «umrzeć» у спалучэнні з выразам «jeszcze przed wieczorem». Вечар сімвалізуе схіл, канец жыцця; паўтараючы ў кожным радку «jeszcze przed wieczorem», паэт надае твору больш трагізму, перадае страх лірычнага героя перад будучыняй:

Zamarta brzezina jeszcze przed wieczorem.<...>  
I zakończył życie jeszcze przed wieczorem. <...>  
Ja umierać muszę jeszcze przed wieczorem. <...>  
Lecz ja umrzeć nie chcę jeszcze przed wieczorem. <...>  
Ja umierać nie chcę jeszcze przed wieczorem...

*Ja umierać nie chcę... [2, c. 84]*

*Ампліфікацыя* — прыём, што дапамагае падаць яскравае і дакладнае апісанне прадмета ці з'явы, не прыбягаючы да залішніх канструкцый, якія ўскладняюць успрыманне.

У творы «Kurs literatury powszechnej XIX wieku» Янка Лучына выкарыстоўвае ампліфікацыю, каб паказаць кругаварот жыццёвых праблем — яны ідуць адна за адной, не даючы спачыну. Гэты прыём гіпербалізуе цяжкасці ў становішчы селяніна:

Troski, nudy niedostatek,  
Rój zawodów, trud na siły,  
Mało chleba, wiele dziełek  
Treść powieści stanowią.

*Kurs literatury powszechnej XIX wieku [2, c. 93]*

У вершы «Dwie zorze» паэт ужывае ампліфікацыю, каб перадаць наплыў пачуццяў лірычнага героя перад сустрэчай з каханай, які нічога не заўважае, акрамя сваіх унутраных хваляванняў:

Biegłem z nadzieją, z wiarą dziecinną,  
Z miłością w sercu młodzieńczą...

*Dwie zorze [2, с. 74]*

Паралелізм дапамагае параўнаць розныя прадметы і з'явы па пэўных крытэрыях, абазначаных паэтам. У творы «Wiosna» паралелізм дапамагае прасачыць чытачу тое, што ўсё ў прыродзе абуджаецца адначасова, але па-рознаму, з розным тэмпам:

Co młode i w pełnym rozwoju,  
Powstaje i ciałem i duchem, <...>  
Co stare i wieku dożywa, <...>  
Chce zerwać ciężące ogniwa.

*Wiosna [2, с. 148]*

У вершы «Na cmentarzu» паралелізм спрыяе стварыць псіхалагізаваную замалёўку стану прыроды, стварыць уражанне, што ўсё жыве сваім жыццём, нягледзячы на тое, што на могілках няма ніводнага чалавека, акрамя лірычнага героя. Гэты прыём дапамагае адчуць, што лірычны герой не адчувае сябе самотна:

Witaj, przytulku ludzkich nędz cichy!..  
Jakże tu pięknie w majowym dniu!  
Kwiaty otwały z rosą kielichy,  
Drzewa piosenki gwarzą do snu.

*Na cmentarzu [2, с. 86]*

Паралелізм у вершах «Родной Белоруссии» і «Роднай старонцы» спрыяе паказу беднасці роднага краю і супрацьпастаўляе яго іншым мясцінам, дзе можна сустрэць разнастайныя прыродныя багацці:

Не тянутся горы воздушной грядою,  
Не плещет морская волна,  
Не пенятся грозно валы водопада,  
Катятся шумливой семьёй,  
И рощ, и садов благовонных прохлада  
Не манит в полуденный зной...

*Родной Белоруссии [4]*

І непрыглядную хату з пажыткамі,  
І поле скупое, выган без пашы...

*Роднай старонцы [5, с. 28]*

У творы «Дзень за днём» паралелізм дапамагае перадаць цяжкае, безвыходнае становішча беларускага народа і тыя турботы, якія яго хвалююць:

Хмары скрылі нам сонца,  
Вецер вые над нівай...

*Дзень за днём [5, с. 34]*

У вершы «Усёй трупце дабрадзея Старыцкага беларускае слова» аўтар скарыстоўвае паралелізм, каб выказаць вялікую падзяку ўкраінскім артыстам за прыклад служэння мастацтву, прызнасць і братэрства:

Дзякую Вам, брацікі, сястрыцы родныя!  
За Вашы хвацкія песні народныя,  
За тую гутарку Вашу вясковую,  
За праўду светлую, за праўду новую!

*Усёй трупце дабрадзея Старыцкага беларускае слова [5, с. 23]*

У прысвячэнні «Дабрадзею артысту Манько» Янка Лучына выкарыстоўвае паралелізм, каб падкрэсліць праўдападабенства сцэнічнай ігры артыста, яго талент пераўвасабляцца і хваляваць сэрцы глядачоў:

Ці паскачаш ты Пятруся,  
Ці надзенеш у пакрытку... <...>  
Усё праўда, — шчыра слова,  
Усё наша, ўсё вяскова...

*Дабрадзею артысту Манько [5, с. 24]*

*Шматпрыназоўнікавасць* паскарае тэмп верша, стварае ўражанне імгненнасці падзей. У вершы «Przedwiośnie» шматпрыназоўнікавасць дапамагае перадаць працэс надыходу вясны, калі ўсё без выключэння прачынаецца ад першых сонечных промняў:

Zszedł z nieba duch wiosny na ziemię zaskrzeplą,  
Na pola, na łąki, na drzewa.

*Przedwiośnie [2, с. 114]*

*Шматзлучнікавасць* запавольвае тэмп верша, тым самым прымушае звярнуць увагу на дэталі. У творы «Do poety» Янка Лучына заклікае паэта любіць усё ў айчыне. Пры гэтым шматзлучнікавасць дапамагае канкрэтызаваць з'явы і прадметы, якія з'яўляюцца часткай радзімы:

I kwiatek na łące,  
I pola, i zboże,  
Pagórków podnóże,  
Las, gaik, pasieki,  
Jeziora i rzeki...

*Do poety [2, с. 134]*

*Бяззлучнікавасць* надае выказванню сцісласць, дапамагае перадаць імклівасць змены вобразаў, малюнкаў перад вачамі або ў памяці лірычнага героя.

У творы «Na przewozie» лірычны герой успамінае Радзіму, супрацьпастаўляючы яе іншым краям. Бяззлучнікавасць ужываецца для таго, каб умясціць у радках як мага больш прадметаў і з'яў, звязаных з Радзімай, каб падкрэсліць, што Радзіма, хаця і бедная, даражэйшая за іншыя краіны:

Na twoich brzegach wydmy i piaski,  
Łąki nad twoją odnogą.  
Jednak te błonia, te łąny żytnie,  
Brzózki przy trakcie szumiące,

Piękny kobierzec, którym zakwitnie  
Zielona trawa na łące,  
Te gęste lasy, sosny, jodliny,  
Grusze, co rosną samotnie  
Ten strój ubogi biednej krainy  
Wolę nad inne stokrotnie...

*Na przewozie [2, c. 76]*

*Рытарычныя фігуры* — прыём узмацняе эмацыйнасць выказвання, падкрэслівае значнасць вершаваных радкоў, перадае ўнутранае хваляванне лірычнага героя, значнасць сітуацыі, апісанай у творы.

*Пытанне.* У вершы «Gdzieś ty moja piosenka?» рытарычнае пытанне перадае душэўны стан лірычнага героя, які знаходзіцца ў пошуках песні і ніяк не можа знайсці спакою без яе:

Gdzieś ty moja piosenka,  
W ciszy nocnej kłębona?

*Gdzieś ty moja piosenka? [2, c. 88]*

У творы «Czarne myśli» пытанне завастрае значнасць праблемы прызначэння творцы. Гэтым пытаннем і адказам на яго Янка Лучына імкнецца пераканаць чытача, што творчасць неўміручая:

Po co ja żyję? czego od świata  
Pragnę w codziennej trosce i męce?  
Żyję dla ciebie piosnko skrzydłata...

*(«Czarne myśli») [2, c. 145]*

*Зваротак.* У вершы «Lirnik wioskowy» праз зваротак выяўляюцца адносіны паэта да адрасата: «Lirio ty moja śpiewna!» [2, c. 71] — гэта значыць, што гучанне ліры для яго вельмі блізкае. У творы «Z dziejów życia i pieśni» зваротак таксама выражае цёплыя пачуцці да адрасата: «Kocham cię ziemię moja rodzima!» [5, c. 96].

*Вокліч.* Вокліч у вершы «Pyszny widok» перадае захапленне лірычнага героя пейзажам, унутраную ўзрушанасць ад характава наваколля: «Pyszny widok gór Kaukazu!» [2, c. 79].

У творы «Na powodzian» рытарычны вокліч спрыяе перадачы глыбокага расчаравання з-за сацыяльных праблем сялян:

Smutne wieści! Znów zawisło  
Tyle chmur nad płową Wisłą...

*Na powodzian [2, c. 116]*

*Гуканіс.* Указаны прыём выкарыстоўваецца Янкам Лучынам у першую чаргу ў пейзажных вершах, дапамагае ўзнавіць гукі прыроды, уласцівыя таму ці іншаму яе стану.

*Алітэрацыя* (чаргаванне шчылінных гукаў і афрыкат) спрыяе стварэнню ранішняга пейзажу, калі ўсё прачынаецца ад сну і пачынае звінець:

Hej! — tam na górze kościółek stoi  
W cieniu jaworów i brzoźki.  
Biegłem tamtędy do mej dziewoi,  
Do znanej chatki i wioski.  
Biegłem z nadzieją, z wiarą dziecinną,  
Z miłością w sercu młodzieńczą.  
Maj ubrał zbożem niwę rodzinną,

Pola kwiatami się **wdzięczą!**  
 Za stromą górą na jasnej wodzie  
 Iskrzą się blaski księżycy,  
 Pierwszemi smugi błysła na wschodzie  
 Poranna zorza — **dziewica.**

*Dwie zorze [2, c. 74]*

*Асананс* (чаргаванне адкрытых галосных) спрыяе стварэнню вясновага пейзажу, перадаць стан, калі абуджаецца прырода і «адкрываецца» чалавечаму воку:

Gdzie przejdę **poparem**  
 Wszędy za mną śladem,  
 Czarne wrony z gwarem  
**Podążają stadem.**  
 Wszystko **naokoło**  
 Z wiosny tak szczęśliwe,  
 Nuci pieśń **wesołą** —  
 Hej, **woliki siwe!**

*Piosnka oracza [2, c. 112]*

У вершазнаўстве вылучаюцца два інтанацыйныя тыпы верша: напеўны і гутарковы. Абодва яны прыкладна ў аднолькавай ступені характэрны для паэзіі Янкі Лучыны.

Прыклад напеўнага верша, які адносіцца да песеннага віду інтанацыі і якому ўласціва павольнасць, меладычнасць:

Jakby tafla zwierciadła —  
 Wód powierzchnia na stawie;  
 Mgła wieczorna opadła  
 I osiada na trawie.  
 Jeszcze zachód w purpurze  
 Złote chmurki obleka,  
 A już gwiazdka — hen! — w górze  
 Mruga do nas zdaleka.

*Obrazek [2, c. 121]*

І прыклад верша гутарковага, які адносіцца да размоўнага віду інтанацыі і з'яўляецца своеасаблівай споведдзю лірычнага героя:

Po co ja żyję? czego od świata  
 Pragnę w codziennej trosce i męce?  
 Żyję dla ciebie piosnko skrzydłata,  
 Strojna w ubogich rymów sukience.  
 Od świata żądam — tylko spokoju.  
 Chciałbym wziąć rozbrat z walką codzienną,  
 Chciałbym myśl ludzką śledzić w rozwoju,  
 Zbadać jej każdą zwrotkę odmienną!

*Czarne myśli [2, c.145]*

Янка Лучына надаваў вялікае значэнне рытму ў вершаваных творах: «Як паэт, ён быў надзелены выключным адчуваннем вершаванага рытму. Прычым гэтае адчуванне прадвызначалася думкамі, настроймі і пачуццямі, якія ён імкнуўся выявіць у паэтычным слове» [6, с. 71]. Вялікая колькасць рытмастваральных кампанентаў у лірыцы Янкі Лучыны дае падставы сцвярджаць, што паэт клапаціўся пра лёгкасць успрымання і запамінання вершаваных твораў.

**Заклучэнне.** Янка Лучына надзвычай сур'эзна і адказна ставіўся да праблемы вершавання, дбаў пра мастацкую даведзенасць вершаў, іх гарманічнасць і дасканаласць. Ён імкнуўся да экспрэсіўна-эмацыянальнага выяўлення рэчаіснасці, сэнсавай глыбіні паэтычнага тэксту, яго паўнаwartаснага чытацкага ўспрымання. Паэт надаваў вялікую ўвагу і значэнне рытму, які спрыяў выражэнню галоўнай думкі верша, меў найбольшае сугестыўнае і эстэтычнае ўздзеянне на чытача (слухача).

#### Спіс цытаваных крыніц

1. Жук, І. В. Празіачны тэкст: дынаміка рытмавага існавання : манаграфія / І. В. Жук ; пад рэд. А. А. Лойкі. — Гродна : ГрДУ, 2003. — 234 с.
2. Poezje Jana Niesłuchowskiego. — Warszawa, 1898. — 156 s.
3. Kalendarz powszechny, 1889. — Warszawa, 1888.
4. Северо-Западный календарь на 1893 год / под ред. А. И. Слупского. — Минск, 1892.
5. Лучына, Я. Творы: вершы, нарысы, пераклады, лісты / Я. Лучына ; уклад., прадм. і камент. У. Мархеля. — Мінск : Маст. літ., 2001. — 206 с.
6. Рагойша, В. П. Беларуская вершаванне / В. П. Рагойша. — Мінск : БДУ, 2011. — 207 с.

Паступіў у рэдакцыю 30.11.2017

УДК 821.161.3

**І. С. Крыштоп**

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь,  
вул. Войкава, 21, 225404 Баранавічы, Рэспубліка Беларусь, +375 (163) 48 74 02, inessa\_top@mail.ru

## ПЕЙЗАЖ У ЛІРЫЦЫ КАНСТАНЦЫІ БУЙЛО

У артыкуле разглядаецца індывідуальна-аўтарская своеасаблівасць пейзажаў, прадстаўленых у паэзіі К. Буйло 1910—1920-х гадоў. Устаноўлена, што, акрамя апісання рэальна існуючых карцін прыроды, прадстаўніца беларускай літаратуры стварае «фантастычныя», у аснове якіх — яркія персаніфікаваныя вобразы дрэў, кветак, птушак, міфалагічных матывы. У творах паэтэсы прыроднае асяроддзе прадстаўлена як неаспрэчны маральна-эстэтычны ідэал, які далучае да анталагічнай гармоніі. З дапамогай вясновай метафорыкі аўтар выражае надзею на пазітыўныя змены як у асабістым, так і ў нацыянальным жыцці.

**Ключавыя словы:** К. Буйло; сінкрэтычнае асяроддзе; патрыятычны матыв; урбаністычны матыв; сезонная дыферэнцыяцыя пейзажаў; міфалагізм.

Бібліягр.: 17 назваў.

**I. S. KryshTOP**

Baranovich State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova str.,  
225404 Baranovich, the Republic of Belarus, +375 (163) 48 74 98, inessa\_top@mail.ru

## LANDSCAPE IN KANSTANTSIYA BUYLO'S LYRIC POETRY

The article studies the individual peculiarities of the landscapes presented in K. Buylo's poetry of 1910—20s. It is determined that the representative of Belarusian literature, along with descriptions of real places, creates "fantastic" sceneries based on vivid personified images of trees, flowers, birds and mythological motifs. In K. Buylo's works the nature is depicted as an indisputable moral and aesthetic ideal that attaches to ontological harmony. By means of spring revival metaphors, the author expresses the hopes for positive changes in both personal and national life.

**Keywords:** K. Buylo; syncretic environment; patriotic motif; urban motif; seasonal differentiation of landscapes; mythology.

Ref.: 17 titles.

**Уводзіны.** Эстэтычнае абнаўленне пачатку ХХ стагоддзя, якое закранула ўсе сферы культуры, яскрава выявілася і ў змене падыходаў да адлюстравання прыроды ў творах літаратуры. Гэта было абумоўлена як усведамленнем «недасканаласці» гарадской культуры [1, с. 107], так і трансфармацыяй рэалістычнага метаду: адзначаліся імпрэсіянісцкае бачанне, сімвалізацыя вобразаў і элементаў краявіду, неарамантычнае асэнсаванне прыроды як асяроддзя, што найперш выпрабавала чалавека на мужнасць або рабілася крыніцай аптымізму. Таксама вобразы прыроды нярэдка выкарыстоўваліся для стварэння сінкрэтычнага асяроддзя, што аб'ядноўвала канкрэтна-гістарычныя, географічныя, фантастычныя элементы і вызначала «сацыяльна-маральны клімат» [2, л. 195] твора.

Паэтычны талент Канстанцыі Буйло (1893—1986) атрымаў шырокае прызнанне ўжо на пачатку ХХ стагоддзя. Яе вершы «Люблю» і «Рута» сталі словамі песень, якія выконваліся ў некаторых рэгіёнах Беларусі як народныя [3, с. 8]. М. Гарэцкі лічыў яе «найбольш выдатнай пасля Цёткі жаночкай сілай у нашай паэзіі» [4, с. 199]. Пры гэтым, нягледзячы на папулярнасць лірыкі беларускай пісьменніцы, яе творчасць застаецца недастаткова даследаванай: існуе шэраг прац вядомых літаратуразнаўцаў (І. Багдановіч, А. Бельскага, А. Луцкевіча, А. Лойкі, Л. Тарасюк) і крытыкаў (А. Марціновіча, Д. Чаркасавай) пераважна біяграфічнага зместу, у якіх аналізуюцца асобныя вершы або аспекты творчасці беларускага лірыка.

Вершы К. Буйло — ілюстрацыя працэсу як духоўнага, так і прасторавага асваення жыцця, таму пейзаж, яго дэталі і вобразы становяцца асабліва значымі для характарыстыкі мастацкага свету паэтэсы. Аднак, як слушна заўважае М. Эпштэйн, складанасць даследавання «паэтычных поглядаў <...> на прыроду» заключаецца ў тым, што «ў кожнага паэта — свой, адметны вобраз прыроды» [5]. «Адкрываючы прыроду», кожны пісьменнік выяўляе сваю культуру, яе самабытнасць, у той жа час «гэтае адкрыццё для кожнай нацыі робіцца справай усееўрапейскай, сусветнай» [6, с. 8]. Гэта значыць, што вывучэнне прыродных апісанняў як «неад’емных ідэйна-структурных кампанентаў» [7] твораў дае магчымасць вызначыць унікальнае ў сацыяльна-філасофскім мысленні пісьменніка і выкарыстанні ім пэўных мастацкіх стратэгий. Таму мэта артыкула — вызначыць нацыянальна-спецыфічныя рысы, а таксама індывідуальна-аўтарскую своеасаблівасць пейзажу ў паэзіі К. Буйло 1910—20-х гадоў.

**Матэрыялы і метады даследавання.** Матэрыял даследавання склалі зборнік «Курганная кветка» (1914) К. Буйло і яе вершы, упершыню выдадзеныя ў газеце «Наша ніва» (1909—1915), Санкт-Пецярбургскім літаратурным альманаху «Малая Беларусь» і пазней апублікаваныя ў зборніках «Выбраныя творы» (1981), «Коціца рэха» (1993), «Пялёсткі курганнай кветкі» (2007). Пры вывучэнні лірыкі прадстаўніцы беларускай літаратуры скарыстаны біяграфічны, культурна-гістарычны, герменеўтычны метады і матыўны аналіз тэксту.

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне.** У паэтычнага пейзажу ёсць свае законы пабудовы і ўзаемаадносін паміж вобразамі, што не проста паўтараюць карціны жывой прыроды, а ажыццяўляюць іх пэўны эстэтычны выбар. Гэта дазваляе вызначыць дакладныя структуры ў мастацкіх прыродных апісаннях. Абапіраючыся на класіфікацыю асноўных тыпаў апісанняў прыроды ў мастацкім творы, прапанаваную В. Нікольскім, у творчасці беларускай паэтэсы можна вылучыць наступныя: 1) характарыстыкі пэўных ландшафтаў (прырода як арэна дзеяння), 2) пейзажныя штрыхі і 3) прырода як крыніца моўных вобразна-выяўленчых сродкаў [8, с. 3—4].

К. Буйло ўзнаўляе ў сваёй лірыцы адзнакі мясцін, добра знаёмых і блізкіх ёй з дзяцінства: колас, травінка, хвоя, лес, сонца, зоркі, поле, ніва і іншыя. Яе лірычная гераіня заўсёды знаходзіцца ў прасторы, якая захоўвае нацыянальную ідэнтычнасць. Устойлівымі топасамі твораў беларускага аўтара з’яўляюцца лес («Каб я мела», «У лесе», «Ноч позняя», «Дзень сканаў за гарой...»), сад («Ці помніш ты?»), поле («Люблю», «Звон», «Адна»), ніва («Люблю»), возера («Помніш вечар?», «Русалкі»).

Апісваючы разнастайныя прыродныя з’явы, К. Буйло скарыстоўвае яркія персаніфікаваныя вобразы-дэталі (вечер, матылёк, ззялая кветка, месяц і іншыя), дзякуючы якім ствараецца незвычайны свет, арганічна дапоўнены рэаліямі навакольнага жыцця. Такім чынам мадэлюецца сінкрэтычнае (умоўнае) асяроддзе, што падаецца ў вершы «Дзе Вілья у Неман ліе свае хвалі» як ідэальная прастора: «Дзе Вілья у Неман ліе свае хвалі, / Я ў сумнай задуме стаю; / Купаецца месяц ў вод чыстым крышталю <...> Здаецца, штось шэпча у цёмнай глыбіне, / Здаецца, штось маніць, заве: / — Хадзі, — ў нашай глыбі ціхой адпачынеш, / Журба ўжо ліхая на векі загіне, — / Тут толькі ўцячэш ад яе» [9, с. 48]. У згаданым вершы звяртае ўвагу вобраз воднай прасторы, якая не проста «запрашае» змяніць звыкшую плынь жыцця, а сведчыць пра жаданне або прадчуванне перамен да лепшага. Беларускі літаратуразнаўца А. Белая слушна заўважае: «Сімволіка воднай плыні мае адносіны ў першую чаргу да гістарычных падзей» [10, с. 179].

У творах К. Буйло апісваюцца не толькі ландшафты з наборам «прыгожых» прыкмет, але і чыстыя прыродныя «пачаткі» — адцягненыя ад пэўнага месца стыхіі (бура, мора), з дапамогай якіх выяўляюцца найбольш моцныя пачуцці лірычнай гераіні або алегарычна

намінуюцца магчымыя сацыяльныя пераўтварэнні: «Раптам вецер аднекуль здалёк наляцеў, / І трыожна і грозна лазняк зашумеў. / “Будзе бура”, — ты ціха сказаў» [9, с. 34].

Аналізуючы беларускую літаратуру пачатку ХХ стагоддзя, В. Рагойша прыходзіць да высновы, што своеасаблівае ўспрыманне прыроды было ўласціва ўсім яе прадстаўнікам, таму асноўнымі топасамі твораў, зазвычай, з’яўляліся «родны кут <...> шляхі-дарогі...» [11]. Лірыка К. Буйло не стала выключэннем. Як адзначае М. Гарэцкі, паэтэса любіла «пяць пра характава прыроды, каторае лечыць яе грамадзянскія болькі, даець ёй спакой» [7, с. 199]. Выстройваючы ў адзін эмацыйна-вобразны рад з’явы культуры і побыту, паэтэса амаль заўсёды дапаўняе іх прыроднымі апісаннямі, таму вобраз Беларусі ў яе творах «паэтычна натуральны, “свойскі”, сардэчны» [12, с. 108]. Матывам прыроды-Радзімы прасякнуты адзін з найбольш вядомых твораў К. Буйло «Люблю», які спалучае лепшыя якасці пейзажнай, інтымнай і грамадзянска-патрыятычнай лірыкі. Верш — шчырае прызнанне паэтэсы ў сваіх пачуццях да роднай зямлі, прыроды і народа — быў пакладзены на музыку М. Равенскім, і доўгі час «многія спявалі, не здагадваючыся, хто аўтар слоў» [13, с. 182]. Сама К. Буйло пракаменціравала змест твора наступным чынам: «Усё, што ўвабрала вока, што абудзіла думкі, усхвалявала сэрца, выліла ў ім проста і сардэчна» [14, с. 326].

Услаўленне характава роднай зямлі ў лірыцы беларускага аўтара таксама злучаецца з радаснымі ўспамінамі пра дзяцінства («З лет даўнейшых маіх помню дзень я адзін: / Вясна была...» [15, с. 19]), што, у сваю чаргу, можна разглядаць як працяг традыцыі, распачатай яшчэ англійскімі рамантыкамі (напрыклад, творы У. Вордсварта «Прадчуванне неўміручасці ва ўспамінах ранняга дзяцінства», С. Кольрыджа «Маркота», Дж. Байрана «Хачу я быць дзіцём вольным»).

Аднак, апяваючы характава нацыянальнага краявіду, беларуская паэтэса не столькі апісвае яго як ідэальнае асяроддзе існавання чалавека, колькі праз катэгорыю прыгожага/ідэальнага ў прыродзе выяўляе неадназначныя стасункі з сацыяльнай рэчаіснасцю, г. зн. акцэнтуюе кантраст паміж гарманічнасцю прыроды і дысбалансам у сацыюме. К. Буйло звяртаецца да асобнага чалавека як пасярэдніка паміж імі і засяроджвае ўвагу на яго каштоўнасных арыенцірах: «А вёскі помніш ты пакрыўленыя хаты, / Ёсе зеленню садоў прыбраны, як вянком, / Ручай, што спясаў істужкай сенажаці / З пясчаным берагом? <...> Наш цёмны, бедны край, дзе столькі ёсць бяды, / А ўсё ж ён мілы нам, бо ўсё, усё там наша! / Край гэты помніш ты?» [9, с. 18]. Пры гэтым душэўны стан лірычнай гераіні і стан прыроды, як правіла, у вышэйшай ступені злітыя: вызначыць, што да чаго прыпадабняецца, амаль немагчыма. Напрыклад, у вершах «Адна», «Ноч позняя», «Дзень сканаў за гарой...» звыклія аб’екты прыроды робяцца псіхалагічна выразнымі: яны пачынаюць суперажываць і дапамагаць лірычнай гераіні, выяўляючы яе асаблівую духоўнасць: «Ў выцце тваё, вецер, зліла б мае стогны, / І выў бы ты болей маім, — / Мо сэрца людское спагадаю дрогне / Над болей вялікім такім» [9, с. 22].

Беларуская паэтэса разглядала вясковае асяроддзе як асноўны носьбіт нацыянальнага пачатку, таму вядучая тэма яе лірыкі — свет сельскай прыроды (вершы «Люблю», «Звон», «То не песня» і іншыя). К. Буйло ўспамінала, як незвычайна ўразіла яе характава роднай зямлі: «Я аслупянела, зачараваная цудоўным відовішчам: на вяршынях усімі колерамі вясёлкі загарэлася густая раса. Шырокія палотны павуціння, развешаныя па дрэвах, зіхацелі і пераліваліся казачнымі ўзорамі. Гэты незабыўны вобраз роднай прыроды глыбока запаў мне ў памяць» [14, с. 304]. У вёсцы К. Буйло навучылася слухаць спеў птушак, шум ветру, гоман «гордых» дрэў і нават «шапаценне зялёных галін», захапляцца характавом палявых колераў і нават промня, што «апошні цалуе яшчэ раз» [9, с. 28] зямлю, усведамляць сябе часткай прыроднага свету. «Ды не адна я ўжо буду з думою», — сцвярджае К. Буйло ў вершы «Ноч позняя» [9, с. 22]. Таму вобразы і праявы прыроды, надвор’я (вецер, ноч і г. д.) беларускай паэтэсай звычайна адухаўляюцца: «А лазняк малады, што там рос над

вадой, / Шалясцеў, і шумеў, і ківаўся над ёй, / Як бы нешта усё гаварыў, / Як бы думкі свае хвалі соннай шаптаў / І лісточкі ў вадзе залацістай купаў» [15, с. 37].

Цывілізацыйнае і, адпаведна, літаратурнае развіццё немагчыма ўявіць «без урбаністычнага складніка» [10, с. 124], які на пачатку XX стагоддзя становіцца сінонімам кардынальных змен. Далёкі горад, што абмяжоўвае чалавека, апісаны ў вершы К. Буйло «Каб я мела...»: «Я бы з песняй паляцела / Ў горад той далёкі, / Там ёсць дом — пануры, сумны, / Цёмны і высокі... <...> І астрожнікам няшчасным / Сваю песню б пела» [15, с. 15]. Беларуская паэтэса слухна заўважае, што гарадское асяроддзе значна саступае прыроднаму свету па характэры і дазволенай чалавеку свабодзе: «Галасамі дзіўных чараў / Я бы залівалась, / Лясоў, ніў прыволле нашых / Нагадаць старалась» [9, с. 13]. Такім чынам, у творчасці беларускага аўтара асабліва актуальным становіцца матыў уцекаў чалавека ад гарадскога жыцця (і шырэй — ад цывілізацыі) да прыроды, якая, у сваю чаргу, спрыяе ўзбагачэнню яго духоўнага свету і раскрыццю сапраўдных якасцяў, дапамагае знайсці гармонію і спасцігнуць найвышэйшую мудрасць быцця.

Важную ролю ў мастацкім свеце кожнага аўтара адыгрывае сезонная дыферэнцыяцыя пейзажаў. У сваіх творах К. Буйло «пражывае» чатыры пары года, якія суадносяць з цыклічнасцю чалавечага жыцця і станамі душы, аднак у значнай ступені пераважаюць вясновыя матывы. Вясна — час адраджэння прыроды да жыцця і росквіту, пара новых надзей і шчасця. Такое ўспрыманне і разуменне вясновага часу мы знаходзім у творах К. Буйло. Аўтар заўважае і квітненне дрэў, і разнастайнасць колераў, і цудоўны спеў птушак, і яркасць сонца, і змены ў воднай стыхіі. Асабліва сцю вясновай метафорыкі ў зборніку «Курганная кветка» з'яўляецца тое, што душэўны стан лірычнай гераіні зліты са станам прыроды: «Твары радаснай усмешкай, / Шчасцем увяснелі...» [9, с. 13]. Таксама матыў вясны як пары сапраўднага жаночага шчасця актуалізуецца ў паэтычных творах лірыка: «Ў душы маёй была вясна, / Бо ты са мною быў, мой мілы» [15, с. 44].

У беларускай літаратуры пачатку XX стагоддзя асаблівую папулярнасць набылі «веснавыя гуканні». П. Васючэнка адзначае, што «персаніфікаваны вобраз Вясны служыў у творах-закліках адменнікам нацыянальна-адраджэнскага абуджэння, пасіянарнага ўсплёску» [16]. Заклік да дзеяння, што гучыць у іх, сведчыць пра неабходнасць пераўтварэння рэчаіснасці, пераадолення грамадскай і нацыянальнай апатыі. Тэмы свабоды, нацыянальнага адраджэння або заклік да абуджэння, вера ў шчаслівую будучыню ў спалучэнні з сацыяльнай праблематыкай у пэўнай меры выявіліся і ў прасякнутых матывам вясны вершах К. Буйло: «Вясна ўзнімецца над краем! / Сплыве мой боль — як бурна ў маі / Сплывае чорная вада»; «І зноў ў чароўны край прадвесні / Мчыць душу дзіўны спеў!...» [17, с. 15, 17]. «Вясновая» паэзія беларускага лірыка аптымістычная: у ёй сцвярджаецца ідэя цудоўнай будучыні, у якой ёсць месца і шчасцю, і свабодзе. Матыў вясновага адраджэння дапамагае К. Буйло перадаць самае галоўнае адчуванне — радаснае прыманне навакольнага свету — і выказаць надзею на станоўчыя змены як у асабістым, так і нацыянальным жыцці.

Несумненна, у пейзажнай лірыцы паэтэсы міфалагізм адыгрывае значную ролю, спалучаючы прыроднае і чалавечае. Вобразы русалкі, лесуна, вадзяніка, месяца і іншых «фантастычных» асоб выкарыстоўваюцца паэтэсай для стварэння ірэальных пейзажаў, што «вырываюцца» за межы бачнага і адчувальнага, але суадносяцца з рэчаіснасцю: «...Ў бляску месяца купацца вылецеў русалак рой...»; «Ў вяршынях лясун разгуляўся з ведзьмамі», «На рэчцы ля млына, адпёршы засовы, / Сівы вадзянік устае...» [9, с. 26, 49].

У творах К. Буйло карціны прыроды, дапоўненыя матывам адзіноты, перадаюць напружанасць псіхалагічных разважанняў лірычнай гераіні і становяцца медытатывным падтэкстам, што «высвечвае» яе жыццёвыя ідэалы і памкненні. Пачуццё адзіноты сведчыць пра імкненне гераіні вярнуцца да нацыянальна-культурных вытокаў, каб пазбавіцца ўнутранай раз'яднанасці: «Як я лесам іду — на душы лёгка мне: / Я адна ў лясной цішыне. / Аддыхаю душой» [9, с. 27]. Адасобленасць на ўлонні прыроды дазваляе ёй паглыбіцца

ў асабовую рэфлексію. Пры гэтым добраахвотная адзінота ў творчасці беларускай паэтэсы супрацьпастаўлена вымушанай, асабліва калі яе прычынамі становяцца крохкасць чалавечых адносін і пачуццяў, смерць ці ўсведамленне хуткацечнасці быцця.

**Заклучэнне.** Прырода — неад’емная частка ў структуры мастацкага свету беларускай пісьменніцы. Апрача рэальных краявідаў, узятых непасрэдна з навакольнага свету, пры дапамозе фальклорных матываў К. Буйло стварае ўяўныя карціны. Аўтар выказвае шчырае пачуццё, што з’явілася пад уражаннем ад характава прыроднага асяроддзя, а таксама звяртае ўвагу на непарыўнае, але не заўсёды гарманічнае адзінства прыроды і чалавека. З дапамогай прыёму ўвасаблення лірык надзяляе прыродныя праявы чалавечымі характарыстыкамі і, такім чынам, прыцягвае рэчавы свет да актыўнага ўдзелу ў душэўным жыцці лірычнай гераіні. Пісьменніца супастаўляе або супрацьпастаўляе матэрыяльнасць, этычнасць, духоўнасць чалавечай цывілізацыі і прыроду як асяродак сапраўдных пачуццяў, эмоцый, настрояў.

#### Спіс цытаваных крыніц

1. Рагачэўская, М. С. Цывілізацыя і прырода ў творах сучасных англамоўных і беларускіх аўтараў / М. С. Рагачэўская // Вестн. МГЛУ. — Сер. 1, Филология. — 2013. — № 2. — С. 103—110.
2. Васильева, О. А. Раннее творчество А. С. Грина: художественная модель мира, становление романтического героя : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.02 / О. А. Васильева. — Симферополь, 2006. — 200 л.
3. Чаркасава, Д. Яе крамяністы пуць / Д. Чаркасава // Коціцца рэха / К. Буйло ; укл., прадм. Д. Чаркасавай. — Мінск : Маст. літ., 1993. — С. 4—10.
4. Гарэцкі, М. Гісторыя беларускае літаратуры / М. Гарэцкі. — Выданьне другое (папраўленае). — Вільня : Вілен. выд-ва Б. Клецкіна, 1921. — С. 198—199.
5. Эпштейн, М. Природа, мир, тайник вселенной... : система пейзажных образов в русской поэзии [Электронный ресурс] / М. Эпштейн. — М. : Высш. шк., 1990. — Режим доступа: [http://www.nvz.kuzbass.net/dworecki/other/e/3/om\\_kp.htm/](http://www.nvz.kuzbass.net/dworecki/other/e/3/om_kp.htm/) — Дата доступа: 12.01.2010.
6. Шайтанов, И. О. Мыслящая муза: «открытие природы» в поэзии XVIII века / И. О. Шайтанов. — М. : Прометей, 1989. — 259 с.
7. Бельскі, А. Галасы і вобразы : літ.-крыт. арт. [Электронны рэсурс] / А. Бельскі. — Мінск, 2008. — Рэжым доступу: [http://kamunikat.org/usie\\_knihi.html?pubid=18725&lang=EN](http://kamunikat.org/usie_knihi.html?pubid=18725&lang=EN). — Дата доступу: 18.11.2017.
8. Никольский, В. А. Природа и человек в литературе XIX века (50—60-е годы) / В. А. Никольский. — Калинин, 1973. — 226 с.
9. Буйло, К. Пялёсткі курганнай кветкі : вершы / К. Буйло ; укл. і прадм. В. Шніпа. — Мінск : Маст. літ., 2007. — 95 с.
10. Белая, А. І. Абрывы роднага : Нацыянальныя локусы культуры ў беларускай прозе «эпохі рубяжа» : манаграфія / А. І. Белая ; М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Баранавіц. дзярж. ун-т. — Баранавічы : БарДУ, 2015. — 206 с.
11. Рагойша, В. П. Беларускі літаратурны працэс XX стагоддзя / В. П. Рагойша // Актуальныя праблемы тэорыі літаратуры і фальклору / уклад. М. П. Кенька ; рэд. В. П. Рагойша. — Мінск : Бестпринт, 2009. — Вып. 2. — Рэжым доступу: <http://www.bs.by/Cache/pdf/235793.pdf>. — Дата доступу: 13.03.2016.
12. Матыўная прастора беларускай літаратуры пачатку XX стагоддзя : манаграфія / І. В. Жук [і інш.] ; пад рэд. І. В. Жука ; М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Гродз. дзярж. ун-т імя Янкі Купалы. — Гродна : ГрДУ імя Я. Купалы, 2009. — 255 с.
13. Мартинович, А. Цветок, над которым не властно время / А. Мартинович // Нёман. — 2013. — № 6. — С. 176—187.
14. Буйло, К. Выбраныя творы : у 2 т. / К. Буйло. — Мінск : Маст. літ., 1981. — Т. 2 : Вершы, успаміны. — 334 с.
15. Буйло, К. Выбраныя творы: у 2 т. / К. Буйло. — Мінск : Маст. літ., 1981. — Т. 1 : Вершы, паэма. — 302 с.
16. Васючэнка, П. Беларуская экалітаратура : ад старажытнасці да першай паловы XX стагоддзя [Электронны рэсурс] / П. Васючэнка // Беларускі калегіум. — Рэжым доступу: [http://bk.baj.by/lekcyji/litaratura/vasuchenka\\_03.htm/](http://bk.baj.by/lekcyji/litaratura/vasuchenka_03.htm/) — Дата доступу: 10.03.2013.
17. Буйло, К. Курганная кветка : вершы, драматычныя паэмы (факсімільнае выданне) / К. Буйло. — Мінск : Мастацкая літаратура, 1989. — 89 с.

УДК 82.09

**И. А. Михалевич**

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,  
 Министерство образования Республики Беларусь, ул. Ожешко 22, 230023 Гродно, Республика Беларусь,  
 +375 (152) 74 07 26, irkahudoba@mail.ru

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОМАНА СТАНИСЛАВА ИГНАЦИЯ ВИТКЕВИЧА «ПРОЩАНИЕ С ОСЕНЬЮ»

Статья посвящена анализу авантюрно-философского романа Станислава Игнация Виткевича «Прощание с осенью» — одного из сложнейших произведений, обладающего множеством образных и языковых средств. В статье рассмотрено художественное своеобразие романа, сделан акцент на выявлении различных художественных приемов и образных средств, среди которых особое место занимают метафора, сравнение и индивидуально-авторские неологизмы. Мастерское владение языком позволяет писателю гармонично переплетать всевозможные художественные приемы для придания языку романа гибкости и пластичности. Научная новизна данной работы заключена в том, что в ней рассмотрены вопросы художественного своеобразия романа «Прощание с осенью» С. И. Виткевича, что позволяет подойти к произведению с новой стороны. Материалы статьи могут быть использованы при чтении общих и специальных курсов лекций в университетах по зарубежной литературе.

**Ключевые слова:** Станислав Игнаций Виткевич; «Прощание с осенью»; метафора; сравнение; синестезия; оксюморон; градация; варваризм; вулгаризм; авторский неологизм.

Библиогр.: 5 назв.

**I. A. Mihalevich**

Yanka Kupala State University of Grodno, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 22 Ozheshko str.,  
 230023 Grodno, the Republic of Belarus, +375 (152) 74-07-26, irkahudoba@mail.ru

## THE ARTISTIC ORIGINALITY OF THE NOVEL “FAREWELL TO AUTUMN” BY STANISLAW IGNACY WITKEVICH

The article is devoted to the analysis of the adventurous and philosophical novel “Farewell to autumn” which was written by Stanislaw Ignacy Witkevich. It is one of the most difficult works that possesses a range of figurative and linguistic means. The artistic originality of the novel is considered in the article, it is focused on various artistic techniques and figurative means such as metaphors, comparisons and the author’s neologisms. The masterful language proficiency allows the writer to harmoniously bind various artistic techniques for giving flexibility and plasticity to the language of the novel. The novelty of this work is that the aspects of artistic originality of the novel “Farewell to autumn” by S. I. Witkevich are touched upon, that allows us to consider the novel from a new perspective. The materials of the article can be used at universities in general and specialized courses on Polish and foreign literatures.

**Key words:** Stanislaw Ignacy Witkevich; “Farewell to Autumn”; metaphor; comparison; synesthesia; oxymoron; gradation; barbarism; vulgarism; author’s neologism.

Ref.: 5 titles.

**Введение.** «Прощание с осенью» («Pożegnanie jesieni» (1927)) Станислава Игнация Виткевича (1885—1939) — авантюрно-философский роман, который, наряду с наличием мотива приключения (жизнь и странствия главного героя), пронизан философскими веяниями, что отражается в его основной мысли — поиск главным героем смысла бытия. Данное произведение занимает ключевое место в прозе польского писателя, это первый опубликованный роман Виткевича, который в полной мере отражает специфику мировоззрения автора. Характерной чертой произведения является использование сложной метафорической основы, допускающей наличие различных интерпретаций, что придает ему особую изобразительность и экспрессивность, делая роман, таким образом, подлинным шедевром словес-

ного искусства. «Прощание с осенью» обладает невероятно высокой концентрацией эмоционально-насыщенных слов и выражений. Активность словесного ряда индивидуального авторского языка выявляет подлинную глубину произведения.

**Основная часть.** Совокупность образных и языковых средств, используемых Виткевичем в романе, поражает своим многообразием. Язык автора «Прощания с осенью» наполнен множеством тропов и фигур: варваризмы, метафоры, эпитеты, вулгаризмы, неологизмы, прием градации и т. д. С их помощью достигается эффект выразительности и нестандартности авторского слова.

Придавая своему произведению особую выразительность, Виткаций (литературный псевдоним автора как контаминация фамилии и имени) широко использует в «Прощании с осенью» такие виды тропов, как метафора и сравнение. Наиболее распространенным тропом в исследуемом романе является сравнение — «сопоставление одного явления или предмета с другим по какому-либо признаку» [1, с. 85].

В романе «Прощание с осенью» мы выделили следующие виды сравнений:

1) сравнительные обороты с союзами как, будто, точно, словно: «Геля лежала на кушетке, свернувшись, **как черная анаконда с рыжей головкой**, и думала, постоянно думала — **черт бы ее побрал!**»; «На какой-то площади загудела, **как большой шмель**, отрякоштившая шальная пуля и стукнула в ни в чем не повинную стену»; «Сияние дня было не тем, что обычно, оно было ужасным: **словно огромное лицо трупа любимого существа**»; «Он вскоре бросил брэнчать, а все его прежние чувства к жене набросились на него, **словно разъяренные борзые на зайца**»; «Логойский, как давно “приобщенный к тайне”, дремал на диване, слушая отрывистые бессмысленные фразы Атаназия, который ходил туда-сюда нервным шагом, **точно гиена в клетке**, и совершенно нехарактерно для себя жестикулировал» [2];

2) сравнительные придаточные предложения: «Знаю, как это должно быть прекрасно, потому что помню твои клетчатые портки, **которые в этом воспоминании могут сравниться с красотой этого утра**» [2];

3) сравнительные обороты со словами похожий, подобный: «Она была **похожа на маленькую девочку, которую обидели**» [2];

4) бессоюзные сравнения: «**Это та самая линия, тот волосок, который разделяет**»; «Геля направилась в свои комнаты **шагом пантеры**»; «Жаль ему было этого веселого и порой глупого, **по-собачьи породистого дылду**» [2].

Наиболее распространенным видом сравнения выступают сравнительные обороты с союзом как, наименее — сравнительные придаточные предложения.

Особое место в системе образных языковых средств, используемых автором для придания образности, гибкости и красочности языку романа, уделяется метафоре, которая является не только выразительным средством языка, но и способом мышления и познания окружающей действительности. Главной характерной чертой метафоры является то, что с ее помощью подтекстовое содержание выносится на поверхность.

«Только **город бурлил** все сильнее, от самого дна, а там, наверху, вожак толпы **вытворяли удивительные вещи**» [2].

С помощью этой метафоры Виткаций описывает состояние страны, ожидающей начала революции. Если рассматривать данное языковое средство более тщательно, то в романе мы увидим множество различных метафор, наиболее часто встречаемыми из которых являются метафоры, выраженные глаголом, например: «**Уплывали дни** (всега три), тихие и спокойные»; «**Бездонное одиночество снова охватило** его своими страшными, безжалостными **щупальцами**»; «**Небытие дохнуло** страшной пустотой, большей, чем пустота абсолютного пространства» [2], а также метафоры-прилагательные: «В глазах Гели Берц **вспыхнул какой-то злоеущий огонек**, а ноздри нервно раздулись»; «И вдруг он взорвался

странным **деревянным смехом**, который, казалось, был не его собственным»; «Нет, не мешай мне, я хочу насытиться, — говорил Атаназий **деревянным**, не своим **голосом**» [2].

Такое обилие метафор объясняется стремлением автора придать языку романа образно-экспрессивную окраску.

С термином «метафора» тесно связано понятие «синестезия», которая является особой ее формой. Синестезия, согласно мнению Е. В. Клюева, представляет собой особое языковое явление, воздействие которого обусловлено межчувственным переносом, т. е. в восприятии предмета участвуют одновременно несколько органов чувств (например, зрение и осязание, обоняние и слух, обоняние и зрение и т. д.), иными словами, сигналы, исходящие от различных органов чувств, смешиваются, синтезируются [3, с. 189]. Употребление в литературном произведении данного языкового явления помогает автору воспроизвести психологическое состояние персонажа, его переживаний, чувств, размышлений, а читателю, в свою очередь, раскрыть специфику мировосприятия и мироощущения писателя.

Рассмотрим примеры синестезии, найденные в языке романа «Прощание с осенью», на основе следующей классификации:

1) слух—зрение: «Воспоминания о бессмысленных словах, которые она произнесла в момент окончательного расставания, отзывались эхом далекого взрыва и гасли по мере того, как улетучивался легкий парфюм»; «Он говорил **бледно**, выдавая какие-то заскорузлые ошметки своих некогда живых мыслей» [2];

2) осязание—зрение: «Эротомания, словно **липкий туман**, расплзлась в просыпающейся ночной жизни города» [2];

3) зрение—обоняние: «Дни стояли **жаркие, весенние, бледно-голубое небо дышало ласковым теплом**» [2];

4) зрение—осязание: «По лицу мадмуазель Берц прошла **бурая тень, и ее голубые глаза блеснули во мраке чистым холодным блеском изумления**» [2];

5) обоняние—слух: «Муссон уже давно кончился, и в лесу стояла **смердная тишина**, которую прерывал только скрип колес и умиротворенное мычание горбатых белых буйволов» [2].

Как видно из перечисленных выше примеров, автор создает в своем произведении своеобразные синестетические тропы, основанные на взаимодействии таких способов восприятия внешнего мира, как зрение и осязание.

Обилие такой стилистической фигуры, как оксюморон, является характерным признаком романа «Прощание с осенью». Под термином «оксюморон» понимаются противоречивые в прямом значении эпитеты, т. е. соединения двух контрастных по смыслу слов [4, с. 213]. Используя в своем произведении оксюморон, Виткевич, создавая особое эмоциональное впечатление о героях, событиях и романе в целом, усиливает, таким образом, воздействие на читателя.

«В дверях спальни показался Атаназий. На голове торчком стояли мокрые волосы, **взгляд** вменяемый, но неслышанно **«прекрасно трагический»**, и рот искажен **“прекрасной болью”**» [2].

Проанализировав данный пример, мы приходим к выводу, что автор подчеркивает противоречивое психологическое состояние главного героя, который вопреки своей любви к жене изменил ей с невестой своего друга.

Рассмотрим еще несколько примеров использования оксюморона в речи писателя: «...таких размеров подляночки случались в его **мелочно-богатой жизни**»; «“Несчастный” любовник испытывал характерное, казалось, бесполое завязывание всех потрохов в один узел **безболезненной боли**»; «Одно громадное угрызение совести, заслонив весь мир, расквасив его в какую-то **сладковатую кислятину**» [2].

Для повышения экспрессивности текста, а также отражения напряжения героев Виткевич часто использует прием градации. «Градация — цепь однородных членов с постепенным нарастанием (или убыванием) смысловой и эмоциональной значимости» [1, с. 115].

В романе «Прощание с осенью» прием градации мы находим в следующих строках: «В этот момент он сам был **маленьким, жалким, обычным** человеком»; «Началось все с **научного интереса**, потом перешло в **обязанность**, потом в **привычку**, пока, наконец, не увязло в чистой доброте, в каких-то школьно-санитарных намерениях, нудных, как потроха на касторовом масле»; «Она испытывала отвращение к малейшему **движению**, к каждому **высказыванию**, даже ко всякой мысли»; «Все это схватило его за горло, как какой-то **громадной, убийственной, мерзкой** лапой»; «Все, в том числе и состоявшийся разговор, вдруг стало **маленьким, мелким, мерзким**, как клубок червей» [2].

В последних двух примерах наряду с приемом градации мы наблюдаем также наличие сравнения.

Обилие варваризмов является еще одной отличительной чертой романа С. И. Виткевича. Под понятием «варваризм» понимается художественный прием, заключающийся во внедрении в речь слов чужого языка [5, с. 83]. Автор активно использует в своем произведении заимствования из французского, немецкого, испанского, английского, итальянского и латинского языков.

«Она видела себя маленькой заплаканной девочкой с офорта Гоюи „Madre infeliz”»; «Ему на память пришло чье-то высказывание о Наполеоне: «...le danger ne le mettait pas en colère »»; «Остановить, остановить все это! „Verweile doch, du bist so schön” — или что-то в этом роде» [2].

Говоря о функциях варваризмов в данном романе, нами было установлено, что они используются писателем для достижения различных целей:

– для придания местного колорита:

«Ему на память пришло чье-то высказывание о Наполеоне: «...le danger ne le mettait pas en colère »»; «Она была, как справедливо называют это французы, «contrarié»» [2];

– привлечение внимания читателя новизной выражения:

«На мгновение он завис над пропастью, разверзшейся в его недрах столь неожиданно, как огнедышащий кратер среди тоскливых полей мазовецкой равнины: *gurgito nel campo vasto* — неведомо откуда приплудившаяся фраза» [2].

– указание на социальный статус говорящего:

«А когда он три раза стукнул о поручень кресла и уже готов был сказать привычные “*absolvo te...*”» [2].

Использование латинского заимствования *absolvo te* ‘отпускаю тебе’ в данном примере показывает статус священнослужителя, который в силу рода своей деятельности часто пользуются латинизмами;

– отсутствие польского эквивалента:

«На неподготовленного, тонущего в восторге Атаназия, обрушилась гора невероятной гадости и ужаса — он перебрал дозу, и весь „katzenjammer” или “*rochmielje*” (странно все-таки, что нет польского эквивалента), которое могло прийти еще только завтра, уже сейчас, в данную минуту происходило, причем в самом мощном исполнении» [2].

Примечательно, что в романе сам автор объясняет читателю использование данного варваризма отсутствием подходящего польского эквивалента.

Наряду с варваризмами в романе «Прощание с осенью» присутствует множество вульгаризмов, которые применяются автором с целью более точного описания характера персонажей, а также условий и обстоятельств, в которых они находятся: «Налево от ванной комнаты, **болван**, потайная дверь! — крикнула она»; «Тьфу, к черту с этим **паскудством**, с этой проклятой троицей мертвых ценностей!»; «Есть только дворец, то есть отворотительная халупа, называемая дворцом, и едва живу, сдавая внаем комнаты каким-

то **подонкам**»; «Геля лежала на кушетке, свернувшись, как черная анаконда с рыжей головкой, и думала, постоянно думала — **черт бы ее побрал!**»; «...был бы сын, который что-нибудь сделал бы в этом мире, может быть, то, чего не исполнил я. Но что? **Черт побери, что?**» [2].

В последних двух примерах с помощью вульгаризмов автор стремится передать читателю нервность главного героя, вытекающую из его нерешительности и слабохарактерности.

Отличительной чертой романа является также наличие индивидуально-авторских неологизмов, т. е. слов, придуманных писателем. Таковыми в «Прощании с осенью» являются названия блюд, например: «**Кто-то постучал в дверь спальни в тот момент, когда Геля Берц собственноручно разогревала на электроплитке давно остывший обед, а вернее, его первое блюдо: суп из красных мармонтий и пахнет а-ля Тремуй из печенок гандийских тривуций, приправленных соусом по оригинальному рецепту самого Уотербрука**» [2].

С. И. Виткевич обосновывает употребление неологизмов уже в предисловии к роману в следующих строках: «**Вместо того, чтобы копировать какое-нибудь “меню”, виденное в отеле “Австралия” в Сиднее или на приеме, устроенном мэром города Бендига под Мельбурном, или просто от Рыдза в Варшаве, я предпочел ввести названия несуществующих блюд. Таким образом, даже для клуба гурманов в Париже эти блюда могли бы иметь определенное очарование**» [2].

Помимо названий несуществующих блюд автор использует также и другие неологизмы: «**Он задержался и встал, слегка наклонившись к выходу, снова закованный в панцирь прошлых чувств и еще чего-то нового: “коко”**»; «**А может, бросить все и начать пить и кокаиниться, как Ендрек?**» [2].

Как видно из перечисленных выше примеров, слова «коко» и «кокаиниться» употреблены в качестве авторских неологизмов к словам «кокаин» и «употреблять кокаин».

С темой наркотика связан также неологизм «дрогист» в следующем примере: «**Как каждый настоящий “дрогист” (выражение Зези Смурского), он получал истинное наслаждение от того, что вводил в этот мир других**» [2]. «Дрогистом» автор называет человека употребляющего и распространяющего наркотические вещества.

Особое значение имеют также отступления писателя в виде дополнительной информации, в которой автор поясняет читателю те или иные моменты, дает свою личную оценку героям, выражает отношение к ним, либо вовсе знакомит нас с судьбами героев.

В качестве примера рассмотрим фигуру главного героя романа Атаназия Базакбала. С первых строк читатель знакомится с фигурой Атаназия, однако автор дает лишь краткое описание внешности главного героя: «**Атаназий Базакбал, весьма небогатый, двадцати с небольшим лет, прекрасного телосложения и чрезвычайно интересный брюнет...**» [2]. Лишь в конце главы в сноске писателя читатель ближе знакомится с личностью главного героя, получает возможность найти мотивацию и понять те либо иные поступки Атаназия. Таким образом, наличие авторских отступлений в романе делает его более доступным и понятным читателю.

**Заключение.** В данной статье мы рассмотрели наиболее распространенные тропы и фигуры, используемые автором в романе «Прощание с осенью». На основании выше-сказанного можно сделать вывод, что писатель активно использует и гармонично переплетает всевозможные художественные приемы и средства художественной выразительности, что создает неповторимую атмосферу страстей, эмоций, страданий и исканий, в которую С. И. Виткевич погружает своего читателя.

## Список цитируемых источников

1. Основы литературоведения / В. П. Мещеряков [и др.] ; под общ. ред. В. П. Мещерякова. — М. : Дрофа, 2003. — 416 с.
2. *Виткевич, С. И.* Прощание с осенью [Электронный ресурс] / С. И. Виткевич.— Режим доступа: [http://librebook.me/prochanie\\_s\\_oseniu](http://librebook.me/prochanie_s_oseniu). —Дата доступа: 27.08.2017.
3. *Клюев, Е. В.* Риторика. Инвенция. Диспозиция. Элокуция / Е. В. Клюев. — М. : ПРИОР, 2001.— 272 с.
4. *Тимофеев, Л. И.* Основы теории литературы / Л. И. Тимофеев. — 5-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1976. — 448 с.
5. *Томашевский, Б. В.* Теория литературы. Поэтика / Б. В. Томашевский, Н. Д. Томарченко. — М. : Аспект Пресс, 1996. — 334 с.

Поступил в редакцию 05.10.2017

Репозиторий БарГУ

УДК 821.161.3.09–311.4«1956/1965»

**Г. В. Навасельцава**

Установа адукацыі «Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П. М. Машэрава», Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, Маскоўскі пр-т, 33, 210038 Віцебск, Рэспубліка Беларусь, +375 (212) 58 49 59, [Novoseltseva.anna@mail.ru](mailto:Novoseltseva.anna@mail.ru)

## ЗМЯСТОЎНАЯ ФОРМА «ВЯСКОВАГА» РАМАНА Ў БЕЛАРУСКАЙ ПРОЗЕ 1956—1965 ГАДОЎ (ДА ПРАБЛЕМЫ ЛІТАРАТУРНЫХ ДЫСКУСІЙ)

Эстэтычны ўзор «вясковага» рамана, якім выступаў шматгеройны сацыяльна-бытавы раман з элементамі этнаграфізму (А. Чарнышэвіч «Світанне», П. Пестрак «Серадзібор»), змяняецца пад уплывам як літаратурных, так і пазалітаратурных фактараў. Творчая манера І. Мележа («Людзі на балоце», «Подых навальніцы») не толькі раскрывае наватарства аўтара, але і дазваляе прасачыць унутрыжанравую эвалюцыю. І. Мележ, у параўнанні з А. Чарнышэвічам і П. Пестраком, адмовіўся ад падзейнасці як вядучага эстэтычнага прынцыпу адлюстравання рэчаіснасці, выразна раскрыў раманную сітуацыю, акрэсліў галоўных герояў і герояў так званага мікраасяроддзя. Пісьменнік выявіў рэпрэзентатыўных персанажаў, якія выступаюць носбітамі аўтарскай думкі, перажываюць духоўную эвалюцыю, а не з'яўляюцца статычнымі, адмовіўся ад сацыялагічнай зададзенасці і спрошчанасці. У выніку быў створаны новы ўзор шматгеройнага рамана, плённы для мастацкай распрацоўкі вясковай тэмы.

**Ключавыя словы:** раман; тэматыка; праблематыка; А. Чарнышэвіч; П. Пестрак; І. Мележ.  
Бібліягр.: 17 назваў.

**G. V. Navaseltseva**

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 33 Maskouski ave., 210038 Vitebsk, the Republic of Belarus, +375 (212) 58 49 59, [Novoseltseva.anna@mail.ru](mailto:Novoseltseva.anna@mail.ru)

## SUBSTANTIAL FORM OF THE “VILLAGE” NOVEL IN BELARUSIAN PROSE IN 1956—1965 (A LITERARY DISCUSSION ISSUE)

The aesthetic model of the “village” novel, which is a multi-hero social-and-domestic novel with elements of ethnography (e.g., “Dawn” by A. Chernyshevich, “Seradibor” by P. Pestrak), changes under the influence of both literary and extraliterary factors. The creative manner of I. Melezh (“People in the swamp”, “Storm breathing”) not only reveals the author’s innovation, but also allows us to examine the evolution of the genre. I. Melezh, compared with A. Chernyshevich and P. Pestrak, refused eventness as the leading aesthetic principle of reflection of reality; he clearly revealed a novel situation, outlined the main characters and heroes of the so-called microenvironment. The writer found the representative characters, who act as carriers of the author’s thoughts, experience spiritual evolution and are not static; he abandoned sociological stereotypes and simplicity. As a result, a new model of multi-hero novel was founded, which was fruitful for the artistic development of the rural theme.

**Keywords:** novel; themes; issue; A. Chernyshevich; P. Pestrak; I. Melezh.  
Ref.: 17 titles.

**Уводзіны.** Як вядома, у 1950-я гады ў навуцы пра літаратуру і ў пісьменніцкім асяроддзі пачаліся дыскусіі пра лёс рамана як жанру. Прыхільнікі мадэрнізму і авангардызму сцвярджалі, што рэалістычны раман страчвае сваю дамінуючую ролю ў літаратуры, выступае менш прадуктыўным і запатрабаваным у параўнанні з XIX стагоддзем, калі выявіўся ва ўсёй паўнаце сваіх эстэтычных мажлівасцяў у творчасці Бальзака, Дзікенса, Дастаеўскага, Талстога і шэрагу іншых вядомых майстроў слова. Разам з тым выказваліся меркаванні, што так званы мадэрнісцкі раман выступае своеасаблівым вынікам абнаўлення традыцыйнай формы, раскрывае новыя мажлівасці жанру. Агучваліся і дыскусійныя погляды, згодна з якімі разнастайныя мадэрнісцкія плыні, наадварот, вядуць да крызісу рамана. Савецкія пісьменнікі

звычайна высока ацэньвалі ролю рэалістычнага рамана — класічнай мастацкай формы, у якой паступова выяўлялася тэндэнцыя да пашырэння тэматыкі. У прыватнасці, у беларускай літаратуры вылучаецца значны шэраг твораў, прысвечаны асэнсаванню вясковага жыцця ў шырокім сацыяльным кантэксце.

Як вядома, у савецкай літаратуры, у тым ліку і беларускай, эстэтычным узорам, да якога павінен імкнуцца пісьменнік, традыцыйна лічыўся раман з шырокім мастацкім ахопам падзей. У літаратурнай крытыцы і літаратуразнаўстве ўжо ў першай палове 60-х гадоў XX стагоддзя вяліся актыўныя дыскусіі пра шматпланавы раман і раман вузкага, але псіхалагічна глыбокага паказу асобных з'яў і фактаў, у цэнтры ўвагі знаходзіліся і «раман падзей», і «раман характараў», праблема ідэальнага і станоўчага героя, адметнасць выяўлення гераічнага характару. Як слушна зазначаў П. К. Дзюбайла ў артыкуле «Шматграннасць літаратуры і аднабаковасць крытыкі» (1966), крытыка «абавязана была вытлумачваць з'яўленне пэўнай тэндэнцыі ў літаратуры апошніх гадоў, якая праявілася ў імкненні многіх пісьменнікаў засяродзіць увагу пераважна на асобных з'явах і фактах жыцця, глыбока асэнсоўваючы іх сувязі, грамадска-сацыяльныя карэнні, ярка асвятляючы духоўнае жыццё герояў. Гэтую тэндэнцыю можна зразумець толькі ў сувязі з новай творчай атмасферай у нашай краіне, з умовамі і патрэбамі літаратурнага развіцця. Паварот нашай літаратуры да паглыбленага псіхалагізму, да адлюстравання ўсёй праўды духоўнага жыцця асобы, а разам з гэтым на пэўным часовым этапе і да некаторага звужэння шматпланавасці, эпічнасці, на мой погляд, быў з'явай заканамернай, жыватворчай, патрэбнай для далейшага ўзбагачэння і развіцця літаратуры» [1, с. 79]. Невыпадкова італьянскі філосаф і літаратар Энца Пачы, выступаючы на сімпозіуме па праблемах рамана, які адбыўся ў Ленінградзе ў 1963 годзе, акрэсліў раман у самым агульным разуменні як гісторыю героя або некалькіх герояў, гісторыю асобы сярод людзей. На думку вучонага, «сёння можна казаць пра крызіс рамана, што, напэўна, можа быць названа забыццём асобы. Становіцца ўсё больш складаным расказаць гісторыю чалавека» [2, с. 81]. Кожны персанаж, звяртае ўвагу Энца Пачы, павінен выступаць і яркай індывідуальнасцю, і ў той жа час заставацца тыпам, вынікам аўтарскага абагульнення. Такім чынам, сучасны раман, робіць выснову філосаф, цесна звязаны з праблемай уласнага «я», іншай асобы і грамадства, дае мажлівасць чытачу адчуць неабходнасць пераадолення таго, што супрацьстаіць чалавеку.

**Матэрыял і метады даследавання.** Аб'ектам даследавання выступаюць раманы А. Чарнышэвіча «Світанне», П. Пестрака «Серадзібор», І. Мележа «Людзі на балоце», «Подых навальніцы», прадметам абрана іх праблемна-тэматычная і жанрава-стыльвая спецыфіка, для вывучэння выкарыстаны культурна-гістарычны, фенаменалагічны метады з элементамі кампаратывістыкі.

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне.** Для літаратуразнаўчага вывучэння рамана, яго жанравай спецыфікі, мастацкай эвалюцыі ад простых да больш складаных формаў немалаважным уяўляецца дакладнае вызначэнне відавых прыкмет жанру, распрацоўка навуковай тыпалогіі і стварэнне класіфікацыі жанравых разнавіднасцяў. Яшчэ ў працах Гегеля, В. Р. Бялінскага, А. М. Весялоўскага заяўлена неабходнасць і заканамернасць тыпалагічнага падыходу, на чым акцэнтуюе ўвагу і А. Я. Эсалнек. Даследчыца высока ацэньвае «прызнанне змястоўнасці ў якасці асновы тыпалогіі і вылучэнне паняцця “змястоўнай формы” як надзвычай важнага і прадуктыўнага» [3, с. 19], хоць і непаслядоўнага ў навуковым ужытку. У навуцы пра мастацтва слова наспела неабходнасць выпрацоўкі ўнутрыжанравай тыпалогіі рамана, працягвае А. Я. Эсалнек. Звяртаючыся да творчай спадчыны Ю. Лермантава, І. Тургенева, Ф. Дастаеўскага і некаторых іншых вядомых майстроў слова, даследчыца паслядоўна даказвае, што навуковыя пошукі агульназнакавай, універсальнай тыпалогіі нязменна прыводзяць да творчасці вялікіх пісьменнікаў, чые «дасягненні ў галіне засваення

мастацкіх форм дэманструюць мажлівасці, якіх дасягнула тая або іншая нацыянальная літаратура» [3, с. 171]. За знешняй непадобнасцю раманных форм у творчасці вялікіх пісьменнікаў раскрываецца ўнутрытыпавая агульнасць, якая можа быць выяўлена шляхам параўнання з зыходнымі жанравымі крытэрыямі і творамі іншых пісьменнікаў. Адпаведна, тыпалагічны падыход дазваляе раскрыць і адметнасць творчай манеры аўтара.

Адметнасць шматпланавага рамана, паводле сцвярджэнняў В. А. Назарэнкі, заключалася ў тым, што яго вобразамі становяцца гістарычныя паняцці, палітычныя катэгорыі, сюжэтным рухавіком выступае барацьба сацыяльных сіл, якія і з’яўляюцца галоўнымі героямі. Пры гэтым даследчыкам прызнавалася, што «прамае адлюстраванне сацыяльных сіл у якасці герояў кнігі і ў аснове сюжэта надзвычай лёгка можа перайсці ў нейкі гістарычны нарыс, упрыгожаны вобразнымі выразамі» [4, с. 288]. Эстэтычная традыцыя шматпланавага рамана шмат у чым абумовіла адметнасць творчай манеры беларускіх мастакоў слова, якія звярталіся да асэнсавання і вясковай тэмы.

У прыватнасці, раман А. Чарнышэвіча «Світанне» традыцыйна характарызаваўся ў айчынным літаратуразнаўстве як тэматычна блізкі да коласаўскай трылогіі, як напісаны ў рэчышчы добрых традыцый літаратуры 20—30-х гадоў XX стагоддзя. Як вядома, над гэтым творам аўтар пачаў працаваць у 1943 годзе, а скончыў працу ў 1957 годзе. Нельга аспрэчваць, што «ў “Світанні” надзвычай добра раскрыты драматызм і непрымірымасць класавых супярэчнасцяў на сяле і ў мястэчку на пачатку 20-х гадоў, перададзены гістарычны каларыт эпохі, жывыя дэталі быту, псіхалогіі і звычаяў таго часу» [5, с. 239]. Выступаюць прадстаўнікамі беднага сялянскага асяроддзя Алесь Марыніч і Сцяпан Калачык, якія мараць пра лепшае жыццё, дынамічна паказваецца іх канфлікт, не толькі сацыяльны, але і маральна-этычны, з багаццем Патапчыкам. Напрыклад, аўтар раскрывае сялянскія клопаты Марыніча, які старанна шукае заробкаў, паводзіць сябе, як дбайны гаспадар: «У двары быў парадак. Не любіў Алесь, каб усё валялася абы-дзе. Плуг, барана, сошка бульбу абганяць, сані — усё стаяла пад паветкаю. Туды зацягнуў і драбіны. “Будынкі ў мяне, хваліць бога, спраўныя”. Падумаў і усміхнуўся. Нямала паездзіў начамі ў панскі лес, калі Ёдка, кінуўшы маёнтак, уцёк немаведама куды. Пагараваў, але не без карысці. Цяпер усё новае, моцнае, прастаіць паўсотню гадоў. Толькі хату трэба збудаваць, бо старая хата згніла» [6, с. 82]. Выступае ўвасабленнем сацыяльнага тыпу прыгнятальніка Міхал Плышэўскі, празваны Ваўком, які ганарыцца сваім шляхецкім паходжаннем і адвучыў сваіх аднавяскоўцаў прасіць пазыкі. Яго сын Сымон служыў у польскім войску, вяртаецца дадому і далучаецца да бандытаў.

Каларытным местачкоўцам, сапраўдным філосафам з’яўляецца кравец Лейба Яхніч, на прыкладзе якога раскрываюцца ідэалізаваныя ўзаемаадносіны чалавека з савецкай уладай. З Лейбам размаўляе як з роўным старшыня воласці Буткевіч, пераконвае яго, што аб’яднаць саматужных рамеснікаў, даць мажлівасць ім жыць па-чалавечы, — гэта вялікая дзяржаўная справа. У рамане пададзены і вобраз сакратара партыйнай ячэйкі Кавалёва, які пазбаўлены дастатковай псіхалагічнай пераканаўчасці. У прыватнасці, крытыкі неаднаразова папракалі пісьменніка за эпізод, калі герой, атрымаўшы вестку пра смерць дачкі, спяшаецца нарыхтоўваць дровы. Найлепшым арганізатарам і прапагандыстам савецкага ладу жыцця паказаны настаўнік Тарас Гурын, лепшы і ў настаўніцкай прафесіі.

Аўтарам прасочваецца маштабны абвостраны канфлікт паміж прадстаўнікамі новага ладу, якіх падтрымлівае пераважная большасць герояў, і бандытамі, якіх падтрымлівае кулацтва. У шматгеройным рамане значная колькасць персанажаў «цікава намечаных, але не разгорнутых ва ўсёй паўнаце» [5, с. 239], а таксама шмат падзей, якія мала датычаць асноўнага сюжэтнага развіцця. Вобразы галоўных герояў раскрываюцца пры дапамозе ўнутраных маналогаў, дыялогаў персанажаў, у рамане часам выяўляецца аўтарскі гумар, выкарыстоўваецца элемент прыгодніцкай інтрыгі. Пісьменнікам рэпрэзентуюцца і некаторыя этнаграфічныя рысы вясковага жыцця: з успамінаў аднаго з падлеткаў, Колькі, які

вучыцца ў мястэчку, можна даведацца, што «у нас пад вокнамі лес. І часамі ваўкі бегаюць ля хаты або выюць дзе блізка. Мама бульбу варыць на вярэру, бацька лапці пляце, а дзед казкі пра ваўкалакаў расказвае» [6, с. 41]. Ігнасю Марынічу, які таксама вучыцца ў мястэчку, успамінаюцца гразкая вуліца, нізкія хаціны, парканы, платы, калодзежныя жураўлі, цёплая печ у роднай хаце. Сцвярдзальным пафасам раман блізкі многім творам гэтага літаратурнага перыяду, у якіх канфлікт вырашаецца ў рэчышчы патрабаванняў сацрэалізму.

Такім чынам, аўтар паказвае акаляную рэчаіснасць у сацыяльна абумоўленых каардынатах, вясковае жыццё выступае не столькі прадметам мастацкага даследавання, колькі фонам для выяўлення сацыяльных працэсаў. А. Чарнышэвіч кантрасна супастаўляе прыхільнікаў савецкай улады і яе ворагаў, імкнецца стварыць паўнаватасныя характары, аднак выяўляе пераважна сацыяльныя вобразы-тыпы. Падзейнае апісанне, зварот да публіцыстычнасці раскрываюць адметнасць творчай манеры аўтара.

Як і А. Чарнышэвіч, арыентаваны не столькі на ўвасабленне персанажаў, колькі на раскрыццё сацыяльных зрэзаў, грамадскай атмасферы Піліп Пестрак, які ў рамане «Серадзібор» (1959—1962) асэнсоўвае сацыяльныя змены ў заходнебеларускай вёсцы пасляваеннага часу. Праз увесь твор «праходзіць думка, што толькі ў наш час воля і розум савецкіх людзей, аб'яднаных вялікай мэтай пераўтварэння ўсяго жыцця, могуць зрабіць гэту зямлю квітнеючым раем» [7, с. 312]. Тэматычную заяўку рамана «Серадзібор» нельга акрэсліць адназначна: аўтар імкнецца па-новаму асэнсаваць праблему чалавека-гаспадара на зямлі, ілюструе дасягненне агранамічнай навукі, але ў той жа час не раскрывае працэсу сельскагаспадарчай вытворчасці, што было пашыранай з'явай у літаратуры таго часу. Такім чынам, раман «Серадзібор» блізкі не столькі «вытворчым» раманам 1950-х гадоў, хоць у ім і паказваецца той жа храналагічны перыяд, колькі сацыяльна-бытавой прозе. І ў творы А. Чарнышэвіча, і ў рамане П. Пестрака адна з асноўных праблем — гэта ўзаемадзеянне савецкай улады і простых людзей, метады і стыль кіраўніцтва. У абодвух творах раскрываецца і тэма бандытызму: як для пачатку 20-х гадоў, так і для пасляваеннага часу гэта рэальная з'ява рэчаіснасці. П. Пестрак не стварае псіхалагічна глыбокіх вобразаў, хоць і спыняе ўвагу на асобе мудрага селяніна Несцера Падковы, давярае той ацэнцы, якую дае Несцер іншым героям.

Некалькі спрошчана П. Пестрак паказвае партызанскую сувязную, свядомую камсамолку Алесю Грынчык, выключна змрочнымі фарбамі малюе забойцу і здрадніка Мацея Гусака. Яго бацька, Трахім Гусак, пануры, маўклівы, заўсёды злосны, увасабляе сацыяльны тып кулака і здрадніка, надзелены адмоўнымі маральна-этычнымі рысамі: як толькі Серадзібор занялі немцы, Трахім «загадаў сынам зарэзаць дзве каровы на пачастунак гітлераўцам. Гітлераўцы елі, залівалі шнапсам і хвалілі гаспадара, ворага бальшавікоў» [8, с. 40]. У выніку старэйшы сын быў адпраўлены ў Берлін у распараджэнне фашысцкай агентуры, другога сына застрэлілі партызаны, трэці, Мацей, узначаліў мясцовы гарнізон паліцаў. Нетыповы вобраз Міхася Гойдалы: аўтар паказвае былога паліцэйскага, які перайшоў да партызан перад самым вызваленнем і спрабуе з дапамогай не зусім этычных сродкаў прыстасавацца да мірнага жыцця.

Шмат увагі нададзена маладому аграному і навукоўцу Платону Грушку, учынкі якога не вызначаюцца паслядоўнасцю. Так, маці Платона папракае сына, што той адразу пасля прыезду звязваўся з Гойдалам, а Платон не думае, каб Міхась Гойдала быў дрэнным, бо ён жа пісьменны хлопец, а яшчэ ў партызаны ўцёк. На гэта маці адказвае: «Яго вайна, як у таго воўка: прытварыўся сабакам, можа лізаць руку чалавеку і раптам адкусіць. <...> От вы, вучоныя, чытаеце, вывучаеце, а праўды, як на свеце жыць, і не ведаеце...» [8, с. 26]. Далейшае развіццё мастацкага дзеяння сапраўды раскрывае Грушку як неабзанага ў жыцці чалавека. Нельга не пагадзіцца з тым, што «пісьменнік вельмі часта дэманструе поўную непагрэшнасць некаторых станоўчых герояў, больш рэкамендуе іх чытачу, чым паказвае ў дзеянні, праз учынкі і перажыванні» [9, с. 103]. У шматгеройным рамане заяўлена значная колькасць нераскрытых персанажаў, якія абумоўлены прыгодніцкай лініяй.

Абодва творы разглядаліся ў айчынным літаратуразнаўстве ў рэчышчы сацыяльна-бытавой прозы, думаецца, іх варта акрэсліць як сацыяльна-бытавыя раманы з элементамі этнаграфізму. Нанрыклад, П. Пестрак раскрывае непаўторнасць вёскі Забівачкі, дзе існаваў выразны падзел на католікаў і праваслаўных, і калі праваслаўнае насельніцтва вызначалася прастатой у побыце, то каталіцкае пераймала шляхецкія звычаі. Шляхта «ўмела жыць на квасе, які ела па-шляхецку: хліснуў раз — і кладзі лыжку на стол, нават з прыстукам, не трымай у руцэ, бо гэта непрыстойна. І так за кожным разам. Прышыў сам латку да бота, але ў гэтым не прызнавайся, бо суседзі могуць прыраўняць да якога-небудзь местачковага шаўца Моўшы, што ў вачах шляхты было таксама непрыстойна» [8, с. 56]. З гумарам пісьменнік апавядае, як забівачкаўцы не спадзяюцца на калгас, ідуць араць свае палоскі ноччу, тояцца, але ўсё роўна выкрыты больш свядомымі сялянамі.

Аўтарамі ставіцца моцны акцэнт на класавым размежаванні вёскі, маральна-этычныя якасці найчасцей суадносяцца або з маёмасным статусам, або з сацыяльнай роляй героя. Аркадзь Чарнышэвіч і Піліп Пестрак адлюстроўваюць шматлікіх прадстаўнікоў сялянства як фон мастацкага дзеяння, на якім вызначаюцца сацыяльныя тыпы багаццяў і прыгнятальнікаў, узначальваюць лепшую — збяднелую — частку вяскоўцаў маральна дасканалыя асобы: актывісты і арганізатары, савецкія кіраўнікі розных узроўняў, што абумоўлена ідэалагічнымі патрабаваннямі да літаратурнага твора таго часу. Шматгеройныя падзейныя раманы Аркадзя Чарнышэвіча і Піліпа Пестрака вызначаюцца цэнтрабежнай арганізацыяй персанажаў. У абодвух творах раманная сітуацыя акрэслена невыразна, паколькі цяжка размежаваць галоўных і другарадных герояў, галоўная мастацкая ўвага аддадзена паказу грамадскага асяроддзя, а не асэнсаванню асобы ў кантэксце часу. Раманы блізкія да той жанравай мадэлі, распаўсюджаныя эстэтычныя недахопы якой слухна акрэсліў Уладзімір Карпаў у артыкуле «Позірк назад. Думкі аб прозе і крытыцы» (1966): «Праўда, наш (беларускі. Заўв. аўт. — *Г. Н.*) эпічны шматпланавы раман часта збіваецца на хроніку, цягнецца да гістарычнага рамана, яму нешта ўзлётаў аўтарскай фантазіі, актыўнасці ў арганізацыі жыццёвага матэрыялу, багаццю шматграннасці і падзей рэдка адпавядае такая ж шматграннасць і багацце характараў» [10, с. 156]. Шматгеройныя падзейныя раманы, які да гэтага часу сфарміраваўся ў беларускай прозе, трансфармуецца на ўзроўні змястоўнай формы, прыклады чаго прадстаўлены ў творчасці вядомых майстроў слова.

Творча палемізаваў з афіцыйна прынятай канцэпцыяй рамана, выяўляў адметныя мажлівасці рамана як змястоўнай формы І. Мележ. Раман «Людзі на балоце» (1960) традыцыйны паводле хронікальнай сюжэтнасці, падзеі разгортваюцца павольна, з паступовай паслядоўнасцю раскрываецца і лёс герояў. Разам з тым твор прыўносіць «нямала новага ў нашу раманістыку, і не толькі ў нацыянальную беларускую, але, бясспрэчна, і ва ўсесаюзную» [11, с. 33], як сцвярджалі даследчыкі прыгожага пісьменства неўзабаве пасля выхаду твора. Наватарства пісьменніка заключалася найперш у тым, што былі рашуча пераадолены такія эстэтычныя недахопы рамана, як схематызм і строшчанасць паказу галоўных герояў, «фонанасць» эпизадных персанажаў, адсутнасць або недастаткова паслядоўнае выяўленне канфлікту.

Думаецца, важным мастацкім дасягненнем выступае тое, што ў шматгеройным творы выразна акрэслена раманная сітуацыя, «рукою майстра вылеплены нацыянальна самабытныя характары Ганны, Васіля і Апейкі, старанна выпісаны дзясяткі асобаў. Пісьменнік пранік ў душы сваіх герояў, раскрыўшы сацыяльныя і псіхалагічныя матывы іх учынкаў, пачуццяў, перажыванняў, думак» [11, с. 33]. Літаратуразнаўцамі неаднаразова адзначалася, што І. Мележ творча выкарыстоўваў вопыт К. Чорнага, працаваў у рэчышчы добрай сацыяльна-бытавой беларускай прозы. Бясспрэчна, што «значнасць мастацкага твора вызначаецца перш за ўсё адкрыццём тыпу, характару, бо толькі аб'ёмны, пададзены ў адзінстве асабістага і грамадскага характар забяспечвае твору мастацкае даўгалецце» [12, с. 585], і аўтар у поўнай меры выканаў гэту творчую ўмову. І. Мележ стварыў значны шэраг характараў, акцэнтаваў ўвагу на індывідуальных рысах, звярнуўся да разгорнутых партрэт-

ных характарыстак, знешняга і ўнутранага псіхалагізму. Пісьменнік асэнсоўвае асобу ў сацыяльна-бытавым кантэксце мінулага часу, яго грамадскіх умовах, разам з тым, паказвае герояў як шмат у чым блізкім сваім сучаснікам. Невыпадкова крытыкі называлі раман «Людзі на балоце» вельмі сучасным творам, сам жа аўтар, разважаючы, чаму хутка старэюць сучасныя раманы, сцвярджаў у сваіх дзённікавых запісах «Думкі аб літаратуры», што пісьменніку трэба ўлічваць асаблівасці жанру: «Тое, чаго даволі для нарыса, недастаткова для рамана. Нарыс, верш — перадавы падраздзел літаратуры. Раман — артылерыя. Нельга з пушкі па вераб'ях. Раман — менш аператыўны, затое — больш вясомы. Раману — шырокае поле, важныя праблемы, абагульненні» [13, с. 279].

Іван Мележ імкнецца да шырокіх абагульненняў, увасабляе аўтарскую філасофскую канцэпцыю, пры гэтым мэтакіравана распрацоўвае заяўленую тэму жыцця вёскі. Увага акцэнтуюцца на вобразах вяскоўцаў, носьбітах народнай маралі і этыкі, унікальных характарах з нацыянальна адметнымі рысамі, якія і выступаюць пунктам адліку мастацкага дзеяння. Калі мадэль шматгеройнага падзейнага рамана прадугледжвала, што пісьменнік як мага шырэй павінен ахапіць акалячую рэчаіснасць, шматгранна паказаць яе праблемы, што ў сваю чаргу абумоўліва неабходнасць раскрыцця значнай колькасці тэматычных аспектаў, то аўтар «Людзей на балоце» працуе ў рэчышчы паглыбленага асэнсавання выбранай тэмы. Невыпадкова Уладзімір Карпаў, які бачыць задачу раманіста ў тым, каб стварыць малюнак часу, эпохі, прасачыць за лёсам народа ў рэвалюцыі, у вайне ці міры, зазначае, што аўтар можа як ісці са сваімі героямі ў гушчыню падзей, так і сачыць за побытам герояў, задавальняцца «водгуллем падзей», пры гэтым крытык выказвае меркаванне, што першы мастацкі варыянт больш плённы, хоць і складаны. Трэці варыянт, працягвае У. Карпаў, знайшоў І. Мележ, якога не надта цікавіць падзейнасць: «Каханне, праца, гаспадарскія клопаты Васіля і Ганны — герояў рамана — складаюць душу і дынаміку твора. Тут мала такога, што распыляла б увагу чытача. <...> Колькасць дзейных асоб Мележ імкнецца звесці да мінімуму. <...> Тут дыялог, пейзаж, карціны вясковага побыту падпарадкаваны задачы як мага паўней, глыбей раскрыць характары дваіх. Гэта дае магчымасць раманісту прасачыць за самымі тонкімі нюансамі ў духоўным і інтэлектуальным жыцці абраных герояў, стварыць яркія жывыя вобразы» [10, с. 156]. Такім чынам, у шматгеройным рамане аўтарам выбіраюцца рэпрэзентатыўныя вобразы, якія і выступаюць носьбітамі яго сімпатыі, выразнікамі канцэптуальнай філасофскай думкі, у чым пісьменнік адыходзіў ад агульнапрынятай жанравай схемы.

Так, у значнай меры раскрывае ідэйны змест твора, вызначаецца ў мастацкай сістэме рамана вобраз Васіля Дзятла, які рэпрэзентуе і важнае сацыяльнае абагульненне. Найперш дзякуючы гэтаму герою «вызначаецца асноўная праблематыка твора: пошукі працоўным чалавекам шчасця і будучыні, сувязь з зямлёй, адносіны да прыватнай уласнасці» [14, с. 80]. Аўтар не ідэалізуе свайго героя, праз Ганну выяўляючы ацэнку некаторых яго ўчынкаў: «Цяпер яна ўжо не сумнявалася. Завёў. Паказаў. Памог ім, бандытам. І Ганна пачула, як спагада і пяшчота да Васіля быццам выветрыліся з яе. Здалося раптам, нібы не Васіль, а нехта іншы, незнаёмы, чужы стаіць» [15, с. 53]. Цікава, што Іван Мележ раскрывае значную дынаміку ў характары гераіні: калі напачатку Ганна выходзіць замуж за Яўхіма, то пазней адважылася кінуць нялюбага, што было нечуваным учынкам для таго часу. Дэталёва выпісаны аўтарам і другасныя вобразы, якія дапамагаюць раскрыць адметнасць тагачаснай сацыяльнай сітуацыі, падкрэсліваюць непаўторнасць галоўных герояў.

У айчынным літаратуразнаўстве 1960-х гадоў зазначалася, што творчай удачай пісьменніка з'яўляецца «каларытны вобраз кулака Халімона Глушака, самага заможнага жыхара Куранёў і самага злоснага ворага беднаты» [7, с. 506]. У пазнейшых літаратуразнаўчых ацэнках, якія даваліся, у прыватнасці, Д. Я. Бугаёвым, падкрэслівалася, што пісьменнік паказвае Глушакоў, як і станоўчых герояў, без усялякай спрошчанасці і проста-

лінейнасці [16]. Вобраз Халімона Глушака выступае ўвасабленнем і сацыяльнага тыпу, што адпавядае паэтыцы рамана, і, разам з тым, складаным індывідуальным характарам.

Паказальна, што некаторых герояў аўтар імкнецца вывесці на перыферыю мастацкага дзеяння. У раманае вылучаецца вобраз Міканора, былога чырвонаармейца, які кантрастуе з іншымі персанажамі. Як сцвярджае У. Карпаў, герой раскрываецца у нейкай ступені адасоблена, «хоць найбольш важныя грамадскія падзеі і змены ў жыцці вёскі, у станаўленні савецкіх форм жыцця ў Куранях якраз звязаны з ім» [10, с. 156]. І гэта, працягвае далей крытык, найбольшы недахоп у творчай канцэпцыі раманаіста. Раскрывае эстэтычную адметнасць твора, які істотна адрозніваўся ад агульнапрынятага ўзору рамана таго часу, заўвага, што ў раздзелах, прысвечаных Міканору, пісьменнік каларытна апісвае побыт куранёўцаў, але «гэта не змяніла справы ў галоўным — не звязала арганічна, натуральна Міканора з лёсам Васіля і Ганны, не ўключыла ў барацьбу сіл, якія прыйшлі ў рух навокал герояў» [10, с. 156]. Як бачым, пісьменнік парушае агульнапрынятае правіла ўвасаблення вясковай тэмы праз прызму сацыяльных працэсаў. Як неаднаразова адзначалася даследчыкамі, Міканору падабаюцца вайсковыя правілы, ён сам схільны да пагрозлівых загадаў, якія не спрыяюць паразуменню з аднавяскоўцамі. Развіццё гэтай лініі паводзін прыводзіць да таго, што малады кіраўнік аб'яўляе заядлымі кулакамі і нават ворагамі савецкай улады сумленных працаўнікоў, якія не спяшаюцца ўступаць у калгас. Іван Мележ раскрывае не толькі хісткасць поглядаў, але і сумніўную паспяховасць тых актывістаў і арганізатараў, якія імкнуліся да рашучых дзеянняў, не ўлічваючы пры гэтым адметнасці сялянскай псіхалогіі, ігнаруючы многія фактары акаляючай рэчаіснасці. Такім чынам аўтар пакідае чытачу мажлівасць для індывідуальнай інтэрпрэтацыі, пераадольвае схему пазітыўнага паказу вобразаў савецкіх кіраўнікоў.

Традыцыйна раман «Подых навальніцы» (1965) вызначаецца як працяг рамана «Людзі на балоце», разам з тым, перад намі твор новай якасці — «больш праніклівай ацэнкі тых акалічнасцей, што паўплывалі на лёс герояў першай кнігі, больш абвостранага драматычнага гучання» [14, с. 88]. У раманае адлюстравана грамадская атмасфера таго часу, паказваецца жыццё інтэлігенцыі, асноўная мастацкая ўвага скіроўваецца да вобраза Апейкі, які абумоўлівае сюжэтную дынаміку, у пэўнай меры выяўляе ідэйнае напаўненне не толькі другой кнігі, але і ўсёй «Палескай хронікі». Як і многія іншыя героі, персанаж меў свайго прататыпа, тым не менш, цяжка не пагадзіцца з У. В. Гніламёдавым, які інтэрпрэтуе вобраз Апейкі як вынік аўтарскага самавыяўлення, што абумоўлівае некаторую тэндэнцыйнасць паказу паводзін і ўчынкаў. Гэтым вобразам, працягвае далей вядомы даследчык, «пісьменнік сцвярджае свой ідэал станоўчага героя, героя нашага часу. Пошукі характару ў Мележа з'яўляліся адначасова і пошукамі ідэалу» [14, с. 89]. Так, сам старшыня райвыканкама ведае і стараецца стрымліваць у сабе такую загану, як схільнасць да падрабязных гутарак-прамоў. Тым не менш, і гэта рыса рэпрэзентуецца аўтарам як пазітыўная якасць: «Чалавек дапытлівы, адукаваны сваёй цікаўнасцю і газетамі, ён звычайна ахвотна дзяліўся тым, што ведаў, цешыўся той сілаю, якую чуў у сваіх ведах і ўменні дзейнічаць на людзей» [17, с. 77]. Герой добра ўсвядоміў, што яго слухачы-сяляне цэняць найперш канкрэтнасць, дзелавітасць, яснасць, ён багата едзіць, як кажа аўтар, ва ўсім раёне не засталася вёскі ці нават хутарка, куды б хоць некалькі разоў не наведаўся Апейка. Такім чынам, у параўнанні з першым раманам аўтар выбірае іншы тэматычна-праблемны аспект, які раскрывае шляхам паказу найперш аднаго галоўнага героя, чым заяўляе наватарскі ўзор жанру.

Як слушна сцвярджае Ф. І. Куляшоў, калі «задачу раманаіста бачыць у тым, каб мастацку даследаваць чалавечую асобу, прасочваць яе лёс у агульнай хадзе гістарычных падзеяў, у дыялектыцы жывых сувязяў чалавека з рэальным быццём цэлага народа, дык трэба прызнаць, што І. Мележ вельмі і вельмі многага дасягнуў у эпічнай “Палескай хроніцы”, якую, бадай, было б слушней назваць палескай эпопеей» [11, с. 33]. Пісьменнік паслядоўна асэнсоўвае асобу ў маральна-этычных каардынатах, якім падпарадкаваны

сацыяльны змест, увасабленне індывідуальнага характару дамінуе над раскрыццём сацыяльнага тыпу, распрацоўвае псіхалагізм як дзейсны сродак выяўлення партрэтных характарыстак. Іван Мележ, які мэтаскіравана засяродзіўся на выбранай тэме, стварыў узор вясковай прозы, паказаў творчую перспектыўнасць звужэння шматпланавасці дзеля паглыбленага асэнсавання асобы ў кантэксце часу. Увасабленне спалучанасці часоў, асэнсаванне мінулага і яго актуальнасці для сучаснасці змяняе раманы хранатоп, адкрывае творчыя мажлівасці для філасофскіх абагульненняў, для якіх і прызначаны раманы.

**Заклучэнне.** Творца пераадолеў эстэтычную схему падзейнага шматгеройнага сацыяльна-бытавога рамана з элементамі этнаграфізму, што садзейнічала плённаму развіццю жанру. Паводле доказнага сцвярджэння А. Я. Эсалнек, даследаванне жанравай спецыфікі твораў вялікіх пісьменнікаў нагадвае вывучэнне стылёвай структуры «не толькі ў тым сэнсе, што першая і другая групы прыкмет часам супадаюць, але і ў тым сэнсе, што, калі мы маем справу з вялікімі мастакамі, то ў іх спадчыне індывідуальныя жанравыя або стылёвыя варыяцыі твораў з'яўляюцца адначасова і тыпалагічнымі» [3, с. 171], раскрываюць унутрыжанравую тыпалогію рамана. Іван Мележ, у параўнанні з Аркадзем Чарнышэвічам і Піліпам Пестраком, адмовіўся ад падзейнасці як вядучага эстэтычнага прынцыпу адлюстравання рэчаіснасці, выразна раскрыў раманную сітуацыю, акрэсліў галоўных герояў і герояў так званага мікраасяроддзя. Пісьменнік выявіў рэпрэзентатыўных персанажаў, якія выступаюць носбітамі аўтарскай думкі, перажываюць духоўную эвалюцыю, а не з'яўляюцца статычнымі, адмовіўся ад сацыялагічнай зададзенасці і спрошчанасці. У выніку быў створаны новы ўзор шматгеройнага рамана, плённы для мастацкай распрацоўкі вясковай тэмы. Заяўляе Іван Мележ і тып рамана, які можна назваць аднагеройным, хоць у гэтым выпадку не пазбягае распаўсюджанай ў літаратуры таго часу ідэалізацыі галоўнага героя. Наватарскія прыклады раманаў, якія ў мастацкіх адносінах вызначаліся безумоўнымі вартасцямі, садзейнічалі абнаўленню жанравай мадэлі ў беларускай прозе. Вядома, што многія аўтары раманаў пра вёску разглядалі творы «Людзі на балоце» і «Подых навалініцы» як мастацкія ўзоры для пераймання.

#### Спіс цытаваных крыніц

1. Дзюбайла, П. К. Шматграннасць літаратуры і аднабаковасць крытыкі / П. К. Дзюбайла // У вялікай дарозе : літ.-крыт. арт. — Мінск, 1981. — С. 78—87.
2. Пачо, Э. Несколько тезисов о современном романе / Э. Пачо ; пер. с итал. С. Петрова // Судьбы романа : сб. ст. ; пер. с англ., франц., итал., исп., нем., болг., рум. и словац. яз. — М., 1975. — С. 81—85.
3. Эсалнек, А. Я. Внутрижанровая типология и пути её изучения / А. Я. Эсалнек. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 184 с.
4. Назаренко, В. А. Традиционное и новое в жанре многопланового романа / В. А. Назаренко // Язык искусства. О мастерстве поэта и прозаика. — Л., 1961. — С. 281—289.
5. Куляшоў, Ф. Шлях да майстэрства : да 60-годдзя з дня нараджэння Аркадзя Чарнышэвіча / Ф. Куляшоў // Польша. — 1972. — № 8. — С. 234—243.
6. Чарнышэвіч, А. Выбраныя творы : у 2 т. / А. Чарнышэвіч. — Мінск : Маст. літ., 1979. — Т. 1. Раман, апавяданні. — 512 с.
7. Гісторыя беларускай савецкай літаратуры : у 2 т. / АН БССР, Ін-т літаратуры імя Я. Купалы ; пад рэд. В. В. Барысенкі, В. У. Івашына. — Мінск : Навука і тэхніка, 1966. — Т. 2. 1941—1966. — 606 с.
8. Пестрак, П. Збор твораў : у 5 т. / П. Пестрак ; АН БССР, Ін-т літаратуры імя Я. Купалы ; рэд. кал.: В. В. Барысенка [і інш.]. — Мінск : Маст. літ., 1984—1985. — Т. 4. Серадзібор : раманы. — Мінск, 1985. — 432 с.
9. Няхай, М. У летапіс народнага жыцця / М. Няхай // На высокай хвалі. Літ.-крыт. арт. / пад рэд. Д. Я. Бугаёва. — Мінск, 1980. — С. 78—104.
10. Карпаў, У. Позірк назад. Думкі аб прозе і крытыцы / У. Карпаў // Польша. — 1966. — № 3. — С. 146—161.
11. Куляшоў, Ф. І. Пясняр бацькоўскай зямлі / Ф. І. Куляшоў // У дарозе : літ.-крыт. арт. — Мінск, 1988. — С. 9—34.

12. *Навуменка, І. Я.* Иван Мележ / І. Я. Навуменка // Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя : у 4 т. / НАН Беларусі, Ін-т літаратуры імя Я. Купалы ; навук. рэд. У. В. Гніламёдаў, В. П. Жураўлёў. — Мінск, 2001. — Т. 3. — С. 574—596.
13. *Мележ, І.* Збор твораў : у 10 т. / І. Мележ. — Мінск : Маст. літ., 1979—1984. — Т. 9. Кн.1. Дзённікі, запісныя кніжкі. Накіды, слоўнік, пагаворкі, асобныя выразы. Аўтабіяграфічныя запіскі «У пачатку вайны». Крытыка, публіцыстыка 1946—1976. Каментарыі. — Мінск, 1984. — 542 с.
14. *Гніламёдаў, У. В.* Иван Мележ : нарыс жыцця і творчасці / У. В. Гніламёдаў. — Мінск : Нар. асвета, 1984. — 128 с.
15. *Мележ, І.* Збор твораў : у 10 т. / І. Мележ. — Мінск : Маст. літ., 1979—1984. — Т. 5. Людзі на балоце : раман з «Палескай хронікі». — Мінск, 1981. — 415 с.
16. *Бугаёў, Д. Я.* Вернасць прызванню : творчая індывідуальнасць Івана Мележа / Д. Я. Бугаёў. — Мінск : Маст. літ., 1977. — 240 с.
17. *Мележ, І.* Збор твораў : у 10 т. / І. Мележ. — Мінск : Маст. літ., 1979—1984. — Т. 6. Подых навалыніцы : раман з «Палескай хронікі». — Мінск, 1982. — 573 с.

Паступіў у рэдакцыю 12.02.2018

УДК 82=161.1(476)

**С. В. Романова**

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,  
Министерство образования Республики Беларусь, Московский проспект, 33, 210038 Витебск,  
Республика Беларусь, +375 (212) 58 49 59, vsu@vsu.by

## ПРОБЛЕМЫ ГЕНЕЗИСА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ БЕЛАРУСИ

В статье представлены результаты исследования по проблеме генезиса русскоязычной литературы Беларуси. Со второй половины XX века в литературном процессе Беларуси отдельное место стало занимать творчество русскоязычных писателей. Развиваясь в непростых исторических условиях, русскоязычная литература Беларуси представляет своеобразный культурный феномен.

Проблема генезиса русскоязычной литературы Беларуси объясняется изолированным положением авторов в новых исторических условиях, взаимодействием культурных дискурсов (белорусского и русского). В истории развития русскоязычной литературы условно выделяют два периода. Первый (1960-е — 1990-е годы) связан с деятельностью уже признанных авторов и творческим подъемом писателей неформального объединения «Минская школа». Второй период (1990-е — до настоящего времени), широко представленный именами всех поколений писателей, характеризуется расширением идейно-тематического диапазона произведений, жанрово-стилевым многообразием.

В конце XX — начале XXI века возникла проблема создания истории русскоязычной литературы Беларуси, сложность которого определяется рядом факторов: трудностью написания историко-литературного комментария к художественным произведениям, наличием тесных культурных связей с классической русской и белорусской литературой, отсутствием художественных произведений высокого образца и литературной критики. Тем не менее, творчество русскоязычных авторов активно развивается и сегодня представляет сложную систему, характеризующуюся множеством тенденций, жанрово-стилевым разнообразием, эклектичностью форм и методов, идейно-тематическим своеобразием.

**Ключевые слова:** история русскоязычной литературы Беларуси; русская литература Беларуси; феномен советскости; культурный изоляционизм.

Библиогр.: 6 назв.

**S. V. Romanova**

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Ministry of Education of the Republic of Belarus,  
33 Moskovskiy ave., 210038 Vitebsk, the Republic of Belarus, +375 (212) 584959, vsu@vsu.by

## PROBLEMS OF THE GENESIS OF RUSSIAN-LANGUAGE LITERATURE OF BELARUS

The article presents the results of a study on the problem of genesis of Russian-language literature of Belarus. Since the second half of the twentieth century, the creativity of Russian-language writers has occupied a special place in the literary process of Belarus. Developed in difficult historical conditions, the Russian-language literature of Belarus is a kind of cultural phenomenon. The ambiguous genesis of the Russian-language literature of Belarus is explained by an isolated position of the authors in the new historical conditions, and the interaction of cultural discourses (Belarusian and Russian). There are two main periods in the history of Russian-language literature. The first one (1960s—1990s) was connected with activities of already recognized authors and the creative rise of writers of the informal association “Minsk school”. The second period (1990s — present), which is widely represented by the names of all generations of writers, is characterized by increasing ideological and thematic range of works, genre and stylistic diversity.

From the end of the XX — beginning of the XXI century, the question of creating the history of the Russian-language literature of Belarus arises; its complexity is determined by a range of factors: the difficulty of writing a historical and literary commentary on artistic works, the existence of close cultural ties with classic Russian and Belarusian literature, the lack of high-quality artistic works, and literary criticism. However, the creativity of Russian-speaking authors is actively developing and today represents a complex system, which is characterized by a number of trends, genre and stylistic diversity, the eclecticism of forms and methods, and ideological and thematic originality.

**Key words:** history of Russian-language literature of Belarus; Russian literature of Belarus; the phenomenon of the Soviets; cultural isolationism.

Ref.: 6 titles.

**Введение.** Рубеж XX—XXI веков характеризуется серьезными социокультурными изменениями в жизни общества. С момента распада СССР и образования независимого государства (в котором Конституцией Республики Беларусь было провозглашено два государственных языка — белорусский и русский) в литературном процессе Беларуси отдельное место стало занимать творчество русскоязычных писателей. Накопился достаточно большой пласт литературы, который долгое время оставался в стороне от литературной критики и научной оценки. Поэтому в начале «нулевых» русскоязычная литература Беларуси начинает все больше привлекать внимание и вызывать научный интерес со стороны ученых и исследователей.

Одной из первых попыток осмысления данного явления стал выход в свет антологии поэзии русскоязычных авторов Беларуси «Современная русская поэзия Беларуси» А. Аврутина в 2003 году, а чуть позднее книг литературной критики Ю. Сапожкова «На просторе слова» и «На рубеже времен. Русскоязычная поэзия Беларуси» В. Гниломедова.

В начале 2000-х издается хрестоматия «“Минская школа” на рубеже XX—XXI веков» И. С. Скоропановой, сборник научных статей преподавателей кафедры БГУ под редакцией С. Я. Гончаровой-Грабовской «Русскоязычная литература Беларуси конца XX — начала XXI века».

С недавнего времени Министерством образования Республики Беларусь изучение русскоязычной литературы Беларуси включено также в школьную учебную программу, однако на обзор историко-культурного феномена отводится всего лишь 2 аудиторных часа.

На начальном этапе русскоязычная литература Беларуси громко заявила о себе творческими поисками поэтов, что объясняет множество методологических подходов к анализу поэтических текстов русскоязычных авторов. Научно-исследовательская работа была также направлена на изучение выборочных произведений прозы и драматургии или творчества отдельных писателей, что не решало основных литературоведческих задач в выделении самостоятельного культурного феномена. Это послужило предпосылкой дальнейших научных изысканий в изучении общих аспектов развития и функционирования русскоязычной литературы Беларуси.

Так, исследованию жанрово-стилевого разнообразия современной русскоязычной поэзии посвящены работы О. А. Лавшук, современной русскоязычной драматургии Беларуси — публикации С. Я. Гончаровой-Грабовской. К проблеме генезиса и создания истории русскоязычной литературы Беларуси обращались А. Н. Андреев, А. В. Иванов, О. И. Полукошко.

Индивидуально-авторское сознание, преломляя закономерности и тенденции общественно-исторического развития эпохи, призвано выражать общее, универсальное, типичное, свойственное определенному периоду культуры. По мысли С. С. Аверинцева, «смена типов художественного сознания обуславливает главные линии и направления исторического движения поэтических форм и категорий» [1].

Развиваясь в сложный исторический период, русскоязычная литература Беларуси, выявляет закономерности формирования разных сфер общества, актуализирует проблемы современности и перспективные направления их решения. Генезис литературы на русском языке в Беларуси является приоритетным направлением исследования в современном белорусском литературоведении.

**Методология и методы исследования.** Для реализации нашей цели исследования использовали конкретно-исторический, аналитический, описательный методы.

**Результаты исследования и их обсуждение.** До распада Советского Союза произведения, написанные на русском или на белорусском языке, являлись частью советского литературного пространства. В то время не существовало проблемы национальной принадлежности литературного творчества А. Адамовича, который писал и на русском, и на белорусском языках. Являясь уроженцем Беларуси, автор в своих произведениях воспроизводит быт, культуру, традиции белорусского народа, передает его трагедию и боль во время Великой Отечественной войны 1941—1945 годов, а его имя входит в «золотой фонд» белорусской советской литературы.

С «парадом суверенитетов» встал вопрос, к какой литературе относить творчество русскоязычных авторов, которые и без того оказались в изолированном положении. Доктор филологических наук А. Н. Андреев в своей статье «Острова Архипелага N» впервые поднимает вопрос о культурном изоляционизме русскоязычных авторов Беларуси, «о роковой неостребованности творчества русских писателей и поэтов Беларуси ни в России, ни в Беларуси, — творчества, которое по своим художественным достоинствам явно заслуживает внимания» [2].

Многие писатели (С. Алексиевич, А. Андреев, О. Буркин, А. Дракохруст, С. Евсева, В. Кирпиченко, Ю. Сапозков, А. Соколов, А. Сульянов, С. Трахименок, Ю. Фатнев, Г. Чарказян и др.) родились в России или других союзных республиках, но по разным обстоятельствам продолжают или завершили свой творческий путь в Беларуси. В плоскости межкультурной коммуникации для русскоязычных авторов все четче стал вырисовываться маркер «свой/чужой». В этой связи выбор языка произведения стал не только определять творческую направленность автора, но и актуализировать проблемы, связанные с национальной (и личностной) идентификацией писателя.

Полилог разных ментальных установок языковой личности в сложной геополитической ситуации, образовавшейся после распада СССР, ставит проблему авторского самосознания в ряд одной из самых трудных. Мировоззренческая дихотомия объясняется неразрешенной дилеммой национального и личностного выбора. Советскость как персональная идентичность на этапе последней трети XX века претерпевает трансформацию: сознание реорганизовывается от «всеобщего» к частному, индивидуализированному, национальному. По мнению многих историков и исследователей, феномен советскости, представляющий собой качественное состояние внутренней полноты, единства народа, является продолжением исторической традиции России. Отличие заключается лишь в классовом подходе советской системы.

Разрыв привычных связей, утрата ощущения целостности бытия проявили себя также в феномене расколотого сознания и культурного изоляционизма. Сложность психоэмоционального состояния в данном случае объясняется внутренними противоречиями личности, не способной найти баланс адекватного мировосприятия.

На наш взгляд, эмиграция писателей лишь косвенным образом влияет на решение вопроса о национальной и личностной идентичности. Проблема коренится гораздо глубже и затрагивает практически каждого, кто пережил распад СССР и дальнейшее влияние мировых процессов на развитие общества. Изменение политической карты мира и социально-культурного устройства стало причиной фрустрации сознания огромной части населения.

Литература, написанная на русском языке в Беларуси в перестроечное и постперестроечное время, приобретает амбивалентный статус. С одной стороны, существует когорта писателей, творчество которых, вне всякого сомнения, является частью белорусской литературы и отражает белорусский менталитет. По мнению доктора филологических наук А. Н. Андреева, русскоязычная — это «составляющая» белорусской литературы, транслирующая модус белорусской ментальности [2, с. 189].

В данном случае речь идет о писателях белорусского происхождения или тех, которые родились и проживают на территории Беларуси. К русскоязычной литературе Беларуси

можно отнести творчество Д. Балыко, А. Жвалевского, А. Курейчика, В. Мартиновича, В. Тараса и др.

С другой стороны, существует объемный блок писателей с русским самосознанием, которые представляют часть русской культуры и выражают в своих произведениях разные ментальные установки, но с преобладанием в них «русскости». Творчество таких писателей логичнее относить к русской литературе. По мнению А. Н. Андреева, «русская литература Беларуси — это одновременная развернутость в сторону разных культурных (ментальных) парадигм, которая осуществляется в едином языковом дискурсе» [2, с. 186].

В состав русской литературы Беларуси входят писатели, которые либо по определенным причинам эмигрировали из бывших союзных республик и долгое время прожили в Беларуси, либо, являясь коренными белорусами, признают Беларусь исторической частью великой России, а белорусов — частью триединого народа (русских, украинцев и белорусов). В последнем случае как раз можно говорить о проявлении феномена русскости-советскости, о котором упоминалось ранее. Русскую литературу Беларуси образует большинство русскоязычных авторов: А. Аврутин, А. Андреев, Г. Арханов, В. Блаженный, Т. Дашкевич, Ю. Сапожков, Л. Турбина, Ю. Фатнев и др.

И к русской, и к белорусской литературе относили свое творчество представители старшего поколения писателей — А. Адамович и В. Быков, современного поколения — Д. Строщев, С. Филипченко.

В нашей работе мы будем использовать наиболее компромиссный и утвердившийся в отечественном литературоведении термин «русскоязычная литература Беларуси».

Русскоязычная литература Беларуси — это литература, написанная на русском языке, развивающаяся на территории Республики Беларусь до и после обретения независимости в 1991 году в условиях бикультурного (русского и белорусского) дискурса.

С конца XX — начала XXI века возникает вопрос о создании истории русскоязычной литературы Беларуси. При этом доктор филологических наук А. Н. Андреев указывает на сложность написания историко-литературного комментария к художественным произведениям этого периода [2, с. 189]. Особенность развития русскоязычной литературы в Беларуси — ее тесная культурная связь с классической русской и белорусской литературой, выявление которой затрудняет написание истории русскоязычной литературы Беларуси. Одним из сдерживающих факторов в создании собственной истории можно назвать также отсутствие художественных произведений высокого образца и литературной критики, которая позволила бы, по мнению А. В. Иванова, «обосновать принципы отбора текстов, дать предварительный очерк истории русскоязычной литературы Беларуси» [3]. Специфичность складывающейся ситуации объясняет и литературовед А. Н. Андреев: «феномен русская литература Беларуси, который не осознается как некая целостность, как самодостаточный процесс, не представлен если не классиками, то знаковыми фигурами» [2, с. 189].

Проблема генезиса и истории развития русскоязычной литературы Беларуси поднималась во многих научных работах исследователем А. В. Ивановым. В статье «Русскоязычная литература Беларуси на постсоветском пространстве» автор свидетельствует об интенсивном развитии русскоязычной литературы Беларуси, начиная со второй половины XX века, говоря о том, что «с 1960-х годов появляются писатели, которые работают исключительно на русском языке» [4]. С момента распада СССР русскоязычная литература Беларуси вступает в новый период развития уже на качественно новом уровне.

Исследователь А. В. Иванов подчеркивает важность изучения русскоязычной литературы Беларуси в контексте развития подобных литератур на постсоветском пространстве: «русскоязычная литература Беларуси должна также рассматриваться с учетом опыта бытования аналогичных (русскоязычных) литератур в национальных республиках бывшего СССР и странах, образовавшихся на их территориях» [3, с. 27—31]. Этнокультурным подходом отмечаются также работы О. А. Лавшук.

Два периода в развитии современной русскоязычной литературы Беларуси выделяет доктор филологических наук И. С. Скоропанова. Первый период (1960-е—начало 1990-х годов) связан с творчеством официально признанных литераторов (С. Алексиевич, О. Ждан, Ф. Конев, Э. Скобелев, А. Сульянов) и ряда авторов неформального объединения «Минская школа» (А. Андреев, Г. Гриневиц, Е. Кошкина, К. Михеев, И. Савченко, Д. Строцев, Л. Турбина). Туда же, по мнению И. С. Скоропановой, входили писатели со «своеобразной “удвоенной” русско-белорусской/белорусско-русской ментальностью» [5]. С этого момента литературное мастерство русскоязычных авторов оттачивается новыми экспериментами в художественно-эстетическом плане. Появляется целая плеяда талантливых писателей, обогативших своими творческими исканиями русскоязычную литературу Беларуси — новыми жанрами, формами и методами.

Первый период — это также расцвет русскоязычной поэзии Беларуси (А. Аврутин, В. Блаженный, А. Дракохруст, С. Евсеева, Ф. Ефимов, В. Карпов, И. Котляров, Ю. Сапожков).

Второй (1990-е годы и до настоящего времени) характеризуется жанрово-стилевым многообразием, разнообразием проблемно-тематического содержания произведений старшего и молодого поколений писателей (О. Буркин, Н. Голубева, Н. Еленевский, О. Ждан, М. Ляшук, Е. Попова, Э. Скобелев, Н. Советная, А. Соколов, Е. Таганов, Н. Чергинец, И. Шатыренко и др.). В литературе появляется все больше новых имен, параллельно активно развиваются лирика, драматургия и эпические произведения.

Литература «раскрепощается», авторы свободно начинают говорить и писать о том, что ранее считалось запретным. В связи с этим расширяется идейно-тематическое содержание произведений. Такой резкий отход от привычного взгляда на классическую литературу был обусловлен серьезными изменениями в жизни общества: сменой культурной парадигмы и развитием философии постмодернизма, социальным переустройством, повлекшим за собой демократизацию общественного сознания, коммерциализацию всех сфер жизни, снятие запретов и цензуры. Второй этап становится новым витком развития русскоязычной прозы Беларуси.

Некоторыми исследователями предпринимаются попытки определения зарождения и развития русскоязычной литературы Беларуси более ранними сроками. Ряд научных работ О. И. Полукошко посвящен анализу творческого наследия русскоязычных авторов Беларуси с периода конца XIX — начала XX века, автором по крупицам собраны имена писателей, которые «позволяют только приблизительно представить масштабы распространения и развития белорусской русскоязычной литературы» [6].

На наш взгляд, русскоязычная литература Беларуси приобрела свой особый статус и наиболее активно заявила о себе с последней трети XX века. Именно с этого этапа нам кажется целесообразным изучение и выделение концептуально значимых моментов в истории развития и функционирования русскоязычной литературы Беларуси.

**Заключение.** Проблема генезиса русскоязычной литературы Беларуси объясняется рядом факторов: изолированным положением авторов в новых исторических условиях, развитием творчества писателей в условиях бикультурного дискурса, сложностью национального самоопределения. Выбор языка произведений, формируя творческую направленность автора, является индикатором глубинных процессов сознания, характеризующих духовную и культурную сущность писателя и его национальную идентичность. Поэтому нам представляется актуальным изучение творчества русскоязычных авторов как попытки преодоления некоторого противоречия и возможность ведения диалога культур в условиях единой социокультурной общности.

Некоторыми современными исследователями предпринимаются попытки создания истории русскоязычной литературы Беларуси, однако существуют и препятствующие этому проблемы: трудность написания историко-литературного комментария к художественному

произведению, сложность выявления взаимосвязей русскоязычной литературы Беларуси с классической русской и белорусской литературами, нехватка произведений высокого художественного образца и литературной критики.

Русскоязычная литература Беларуси конца XX — начала XXI века представляет сложную систему, характеризующуюся множеством тенденций, жанрово-стилевым разнообразием, эклектичностью форм и методов, идейно-тематическим своеобразием. Продолжая развивать лучшие традиции писателей-классиков, русскоязычные авторы одновременно используют общезначимые явления и тенденции мирового литературного процесса. Одной из таких особенностей является поиск новых форм и методов, смешение и взаимопроникновение стилей и жанров. Весь корпус литературы на русском языке указывает на сложные, противоречивые отношения к существующему миропорядку и месту человека в нем, пытается найти ответы на самые актуальные вопросы современности. Указанные проблемы ставят задачи более детального и глубокого изучения русскоязычной литературы Беларуси.

#### Список цитируемых источников

1. *Гринцер, П. А.* Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания / П. А. Гринцер. — М. : Наследие, 1994. — 512 с.
2. *Андреев, А. Н.* Острова Архипелага N. / А. Н. Андреев // Неман. — 2016. — № 1.
3. *Иванов, А. В.* К вопросу о создании истории русскоязычной литературы Беларуси / А. В. Иванов // У ракурсе сучаснага асэнсавання : міжкафедр. зб. навук прац. — Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2011. — С. 27—31.
4. *Иванов, А. В.* Русскоязычная литература Беларуси на постсоветском пространстве / А. В. Иванов // Куляшоўскія чытанні : матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., 26—27 сак. 2007 г. — Магілёў : МДУ імя А. А. Куляшова, 2007. — С. 104—107.
5. *Скоропанова, И. С.* «Минская школа» на рубеже XX—XXI вв. : хрестоматия / И. С. Скоропанова // Русская литература : Курс лекций. — Минск : БГУ, 2007. — С. 95—126.
6. *Полукошко, О. И.* Белорусская русскоязычная литература: этапы становления / О. И. Полукошко // Куляшоўскія чытанні : матэрыялы Міждунар.науч.-практ. канф., 27—28 апр. 2011 г. — Могилёв : МГУ им. А. А. Кулешова, 2011. — С. 213—216.

Поступил в редакцию 29.01.2018