



**Вестник
БарГУ**

Научно-практический журнал.
Издаётся с марта 2013 г.
Выходит ежеквартально
на русском, белорусском
и английском языках

Выпуск 2

Учредитель — учреждение образования «Барановичский государственный университет».

Свидетельство о регистрации в Министерстве информации Республики Беларусь от 30 июля 2012 г. № 1533.

2014

Серия: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (Литературоведение)

В серии научно-практического журнала публикуются статьи, которые прошли рецензирование и содержат новые научные результаты в области педагогики, психологии, литературоведения.

Редакционная коллегия:

д-р с.-х. наук, проф. В. И. Кочурко (гл. ред.);
канд. филол. наук, доц. А. В. Никишова (зам. гл. ред.);
канд. пед. наук, доц. Е. И. Пономарёва (отв. ред.);
канд. пед. наук, доц. Е. И. Белая (отв. ред. сер.);
канд. пед. наук, доц. Н. А. Егорова
(ред. текстов на англ. яз.);
Е. Г. Хохол (ведущий ред.)

Педагогические науки:

канд. пед. наук, доц. В. В. Хитрюк,
отв. за направление (Барановичи);
д-р пед. наук, доц. Н. В. Зайцева (Мозырь);
д-р пед. наук, проф. В. А. Капранова (Минск);
канд. пед. наук, доц. В. И. Козел (Барановичи);
д-р пед. наук, проф. В. Ламанаускас
(Шяуляй, Литовская Республика);
канд. пед. наук, доц. З. В. Лукашеня (Барановичи);
д-р пед. наук, проф. Ш. М. Мухтарова
(Караганда, Республика Казахстан);
д-р пед. наук, проф. М. В. Николаева
(Волгоград, Российская Федерация);

канд. пед. наук, доц. Т. М. Пучинская (Барановичи);
д-р пед. наук, проф. В. П. Тарантей (Гродно);
д-р пед. наук, доц. А. В. Торхова (Минск);
д-р пед. наук, проф. И. И. Цыркун (Минск)

Психологические науки:

канд. психол. наук Е. А. Клещёва,
отв. за направление (Барановичи);
канд. психол. наук, доц. О. В. Белановская (Минск);
канд. психол. наук, доц. И. Е. Валитова (Брест);
д-р психол. наук, проф. Я. Л. Коломинский (Минск);
д-р психол. наук, проф. Л. В. Маришук (Минск);
канд. психол. наук, доц. Н. И. Олифирович (Минск)

Литературоведение:

д-р филол. наук, проф. А. И. Бельский,
отв. за направление (Минск);
канд. филол. наук, доц. П. В. Васюченко (Минск);
д-р филол. наук, доц. И. В. Жук (Гродно);
канд. филол. наук, проф. Е. А. Леонова (Минск);
д-р филол. наук, доц. А. Н. Макаревич (Могилёв);
д-р филол. наук, проф. Я. Туркель (Хойнице, Польша)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гоцко А. Н. Вербальные средства педагогического взаимодействия в процессе чтения лекции	7
Егорова Н. А., Макуть Л. А. Диагностика сформированности полоролевой воспитанности девушек старшего школьного возраста	15
Поясок Т. Б. Использование информационных технологий в организации профессиональной подготовки будущих экономистов	22
Стефанова Г. П., Байгушева И. А. Проблема реализации принципа профессиональной направленности при обучении математике будущих экономистов	27
Унсович А. Н. Разработка учебных планов для дистанционной формы получения образования: проблемы и возможные пути решения	34
Храмцова Ф. И. Формирование социального иммунитета студенческой молодёжи средствами культурно-досуговой деятельности	43

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Валитова И. Е. Взаимосвязь речевого и двигательного развития детей в дошкольном детстве	49
Клещёва Е. А. Повторнобрачная семья отцовского типа	56
Павлов И. В. Взаимосвязь образа отца и образа «Я» у юношей и девушек из полных и неполных семей	63

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Литературоведение

Белая Е. И. Проблема художественной адекватности жанра рассказа культурным реалиям «эпохи рубежа»	68
Костина Ж. В. Эстетический идеал поэзии Яна Чечота	74
Ленская С. В. Элементы сюрреализма в украинской новеллистике 1920 годов (А. Заливчий, Г. Михайличенко, И. Днепровский)	80
Фенчук О. Н. О явлении ольфакции в лирике И. А. Бунина	87



Веснік БарДУ

Навукова-практычны часопіс.
Выдаецца з сакавіка 2013 г.
Выходзіць штоквартальна
на рускай, беларускай
і англійскай мовах

Выпуск 2

2014

Заснавальнік — установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт».
Пасведчанне аб рэгістрацыі ў Міністэрстве інфармацыі Рэспублікі Беларусь
ад 30 ліпеня 2012 г. № 1533.

**Серыя: ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ. ПСІХАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ. ФІЛАЛАГІЧ-
НЫЯ НАВУКІ (Літаратуразнаўства)**

У серыі навукова-практычнага часопіса друкуюцца артыкулы, якія прайшлі
рэцэнзаваанне, змяшчаюць новыя навуковыя вынікі ў галіне педагогікі, псіхалогіі
і літаратуразнаўства.

Рэдакцыйная калегія:

д-р с.-г. навук, праф. В. І. Качурка (гал. рэд.);
канд. філал. навук, дац. А. В. Нікішова (нам. гал. рэд.);
канд. пед. навук, дац. А. І. Панамарова (адк. рэд.);
канд. пед. навук, дац. А. І. Белая (адк. рэд. сер.);
канд. пед. навук, дац. Н. А. Ягорава
(рэд. тэкстаў на англ. мове);
А. Г. Хахол (вядучы рэд.)

Педагогічныя навукі:

канд. пед. навук, дац. В. В. Хітрук,
адк. за напрамак (Баранавічы);
д-р пед. навук, дац. Н. У. Зайцава (Мазыр);
д-р пед. навук, праф. В. А. Капранава (Мінск);
канд. пед. навук, дац. В. І. Козел (Баранавічы);
д-р пед. навук, праф. В. Ламанаўскас
(Шаўляй, Літоўская Рэспубліка);
канд. пед. навук, дац. З. У. Лукашэня (Баранавічы);
д-р пед. навук, праф. Ш. М. Мухтарава
(Караганда, Рэспубліка Казахстан);
д-р пед. навук, праф. М. У. Нікалаева
(Валгаград, Расійская Федэрацыя);

канд. пед. навук, дац. Т. М. Пучынская (Баранавічы);
д-р пед. навук, праф. В. П. Таранцей (Гродна);
д-р пед. навук, дац. Г. В. Торхава (Мінск);
д-р пед. навук, праф. І. І. Цыркун (Мінск)

Псіхалагічныя навукі:

канд. псіхал. навук А. А. Кляшчова,
адк. за напрамак (Баранавічы);
канд. псіхал. навук, дац. В. В. Беланоўская (Мінск);
канд. псіхал. навук, дац. І. Я. Валітава (Брэст);
д-р псіхал. навук, праф. Я. Л. Каламінскі (Мінск);
д-р псіхал. навук, праф. Л. У. Марышчук (Мінск);
канд. псіхал. навук, дац. Н. І. Аліфіровіч (Мінск)

Літаратуразнаўства:

д-р філал. навук, праф. А. І. Бельскі,
адк. за напрамак (Мінск);
канд. філал. навук, дац. П. В. Васючэнка (Мінск);
д-р філал. навук, дац. І. В. Жук (Гродна);
канд. філал. навук, праф. Е. А. Лявонава (Мінск);
д-р філал. навук, дац. А. М. Макарэвіч (Магілёў);
д-р філал. навук, праф. Я. Туркель
(Хойніцэ, Польшча)

ЗМЕСТ

ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Гацко А. М. Вербальныя сродкі педагогічнага ўзаемадзеяння ў працэсе выкладання лекцыі	7
Ягорава Н. А., Макуць Л. А. Дыягностыка сфарміраванасці поларолевай выхаванасці дзяўчат старэйшага школьнага ўзросту	15
Паясок Т. Б. Выкарыстанне інфармацыйных тэхналогій у арганізацыі прафесійнай падрыхтоўкі будучых эканамістаў	22
Сцяфанав Г. П., Байгушава І. А. Праблема рэалізацыі прынцыпу прафесійнай накіраванасці пры навучанні матэматыцы будучых эканамістаў	27
Унсовіч А. М. Распрацоўка вучэбных планаў для дыстанцыйнай формы атрымання адукацыі: праблемы і магчымыя шляхі вырашэння	34
Храмцова Ф. І. Фарміраванне сацыяльнага імунітэту студэнцкай моладзі сродкамі культурнага правядзення вольнага часу	43

ПСІХАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Валітава І. Я. Узаемасувязь моўнага і рухальнага развіцця дзяцей у дашкольным дзяцінстве	49
Кляшчова А. А. Паўторнашлюбная сям'я бацькоўскага тыпу	56
Паўлаў І. В. Узаемасувязь вобразу бацькі і вобразу «Я» ў юнакоў і дзяўчат з поўных і няпоўных сем'яў	63

ФІЛАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Літаратуразнаўства

Белая А. І. Праблема мастацкай адэкватнасці жанру апавядання гісторыка-культурным рэаліям «эпохі рубяжа»	68
Косціна Ж. В. Эстэтычны ідэал паэзіі Яна Чачота	74
Ленская С. В. Элементы сюррэалізму ва ўкраінскай навелістыцы 1920 гадоў (А. Заліўчы, Г. Міхайлічэнка, І. Дняпроўскі)	80
Фянчук А. М. Аб з'яве альфакцыі ў лірыцы І. А. Буніна	87



BarSU Herald

Scientific and practical journal.
Published since March 2013
Quarterly
in Russian, Belarusian
and English languages

Issue 2

2014

Founder — the Educational Institution “Baranovichi State University”.
Certificate of registration in the Ministry of Information of the Republic of Belarus
№ 1533 dated July 30, 2012.

Series: EDUCATIONAL SCIENCES. PSYCHOLOGICAL SCIENCES. PHILOLOGICAL SCIENCES (Literary Studies)

The series of the scientific and practical journal publishes peer-reviewed papers containing new research results in the field of pedagogy, psychology, and literary studies.

Editorial board:

Dr. Sci., Prof.

V. I. Kochurko (Editor-in-Chief);
Dr. A. V. Nikishova (Deputy Editor-in-Chief);
Dr. Ye. I. Ponomaryova (Executive Editor);
Dr. A. I. Belaya (Series 1 Executive Editor);
Dr. N. A. Egorova (English Text Editor);
Ye. G. Khokhol (Senior Editor)

Educational Sciences:

Dr. V. V. Khitryuk,
respons. for the topic area (Baranovichi);
Dr. Sci. N. V. Zaytseva (Mozyr);
Dr. Sci., Prof. V. A. Kapranova (Minsk);
Dr. V. I. Kozel (Baranovichi);
Dr. Sci., Prof. V. Lamanaskas
(Shiauliai, Republic of Lithuania);
Dr. Z. V. Lukashenya (Baranovichi);
Dr. Sci., Prof. S. M. Mukhtarova
(Karaganda, Republic of Kazakhstan);
Dr. Sci., Prof. M. V. Nikolaeva
(Volgograd, Russian Federation);

Dr. T. M. Puchinskaya (Baranovichi);
Dr. Sci., Prof. V. P. Tarantey (Grodno);
Dr. Sci. A. V. Torkhova (Minsk);
Dr. Sci., Prof. I. I. Tsyrukun (Minsk)

Psychological Sciences:

Dr. Ye. A. Kleshcheva,
respons. for the topic area (Baranovichi);
Dr. O. V. Belanovskaya (Minsk);
Dr. I. Ye. Valitova (Brest);
Dr. Sci., Prof. Y. L. Kolominskiy (Minsk);
Dr. Sci., Prof. L. V. Marishchuk (Minsk);
Dr. N. I. Olifirovich (Minsk)

Literary Studies:

Dr. Sci., Prof. A. I. Belskiy,
respons. for the topic area (Minsk);
Dr. P. V. Vasyuchenko (Minsk);
Dr. Sci. I. V. Zhuk (Grodno);
Dr., Prof. E. A. Leonova (Minsk);
Dr. Sci. A. N. Makarevich (Mogilyov);
Dr. Sci., Prof. Y. Turkel
(Chojnice, Poland)

CONTENTS

EDUCATIONAL SCIENCES

Gotsko A. N. Verbal means of pedagogical interaction while delivering a lecture	7
Egorova N. A., Makut L. A. Testing the gender-role training of high school age girls	15
Poyasok T. B. Using information technologies in the professional training of potential economists	22
Stephanova G. P., Baygusheva I. A. The problem of realization of the professional direction principle in mathematical training of future economists	27
Unsovich A. N. Curriculum development for distance teaching: issues and efficient solutions	34
Hramtsova F. I. Forming the social immunity of students by means of cultural and leisure activities	42

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Valitova I. E. The interrelationship between speech and motor development of preschool age children	49
Kleshchova E. A. Second marriage father's family types	56
Pavlov I. V. Interrelation between image of the father and self-image at young people from one- and two-parent families.	63

PHILOLOGICAL SCIENCES

Literary Studies

Belaya E. I. The problem of artistic story genre adequacy to the cultural realities of "the mark of the era"	68
Kostina Zh. V. The aesthetic ideal in the poetry by Y. Chechot	74
Lenskaya S. V. The elements of surrealism in the 1920s Ukrainian novellas (A. Zalivchi, G. Mihailichenko, I. Dneprovski)	80
Fenchuk O. N. On the phenomenon of olfaction in the poetry by I. A. Bunin	87

УДК 378.147.31

А. М. Гацко

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы

ВЕРБАЛЬНЫЯ СРОДКІ ПЕДАГАГІЧНАГА ЎЗАЕМАДЗЕЙНЯ Ў ПРАЦЭСЕ ВЫКЛАДАННЯ ЛЕКЦЫІ

У артыкуле разглядаюцца вербальныя сродкі педагагічнага ўзаемадзеяння, якія вылучаюцца ў працэсе выкладання лекцыі, паколькі яе асноўны змест падаецца з дапамогай сінтаксічных канструкцый, што ў аднолькавай ступені ўласцівы пісьмовай і вуснай формам мовы; характарызуюцца ўніверсальныя сродкі аўтарызацыі, якія функцыянуюць у якасці маркёраў тэматычнага, лагічнага і кампазіцыйнага разгортвання інфармацыі, скіраваных на дасягненне вучэбных мэт і задач.

Ключавыя словы: вербальныя сродкі, педагагічнае ўзаемадзеянне, вучэбная лекцыя, навуковы тэкст, маркёры, інтэнцыі, сродкі аўтарызацыі, формы мовы, сінтаксічныя канструкцыі.

Уводзіны. Цэнтральным звязном вучэбнай камунікацыі з'яўляецца педагагічнае ўзаемадзеянне, якое ўяўляе сабой унікальны сінтэз пісьмовай і вуснай форм маўлення. У працэсе педагагічнага ўзаемадзеяння вусная форма прадстаўлена мовай выкладчыка і мовай студэнтаў, а пісьмовая — рознымі крыніцамі пісьмовай інфармацыі. У рамках лекцыі — аднаго з самых значымых відаў вучэбнай дзейнасці — мова выкладчыка ў вуснай форме з'яўляецца для студэнтаў асноўнай крыніцай новых ведаў.

Адносна канстатуючых характарыстык лекцыі як жанру сёння склалася некалькі меркаванняў. Так, у сумеснай працы «Лекцыя як зона кантакту навуковай і гутарковай мовы» У. А. Папкоў, А. У. Каржуеў разглядаюць лекцыю як «жанр навуковай мовы», яе памежжа з гутарковай моваю, якое дазваляе вывучаць ва ўзаемадзеянні з'явы, звычайна «супастаўляемыя адна другой» [1, с. 80—81]. На аснове дадзенага пункту гледжання можна заключыць, што прафесійна арыентаваная лекцыя ўяўляе сабой варыянт навуковага выкладу. Таму яе асноўны змест заключаецца ў сінтаксічных структурах, што ў роўнай меры

ўласцівы як пісьмовай, так і вуснай формам вучэбна-навуковай мовы.

Другі пункт погляду звязаны з тым, што вучэбная лекцыя разглядаецца як асобная разнавіднасць вуснай формы маналагічнага маўлення. Прыкладна такой думкі прытрымліваецца В. А. Лапцева, калі сцвярджае, што пісьмовы навуковы тэкст з элементамі гутарковай мовы будзе ўспрымацца як незвычайны і парушаць нормы стылю. Аднак і вусны навуковы тэкст па сваіх сінтаксічных канструкцыях, г. зн. без элементаў гутарковай мовы, будзе ўспрымацца як агучванне напісанага. На самай справе гэта далёка не так. Як доказ прыводзяцца ўніверсальныя элементы, што некалі прыйшлі з вуснай мовы: *безумоўна, ні ў якім разе, канешне, само сабой зразумела* і г. д. [2, с. 6]. У гэтай сувязі неабходна адзначыць, што лекцыя фарміруе ў студэнтаў вельмі важныя прафесійна арыентаваныя веды. У ёй вылучаюцца: а) сродкі аўтарызацыі, г. зн. сродкі, якія адлюстроўваюць адносіны аўтара да выказвання як да ўласнага моўнага твора, што дэманструе ход яго думкі; б) сродкі адрасацыі; в) сродкі ўзаемадзеяння [3, с. 97].

Метадалогія і метады даследавання.

Метадалагічнай асновай даследавання з'яўляецца прыныцп антрапацэнтрызму, у адпаведнасці з якім суб'ект педагагічнага ўзаема-дзеяння разглядаецца як моўная асоба і як суб'ект прадметна-практычнай сацыяльнай дзейнасці, якая аказвае ўплыў на яго свядомасць, мысленне і маўленчыя паводзіны.

Метады даследавання — інтэрпрэтыўны (пры інтэрпрэтацыі маўленчых дзеянняў і рэакцыі), абагульненне камунікатыўных характарыстык, аналіз літаратурных крыніц.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне.

Пры выяўленні ў лекцыі сродкаў аўтарызацыі неабходна адштурхоўвацца ад тых сутнасных характарыстык, якія пакладзены ў аснову вучэбнай дзейнасці. У якасці іх можна назваць інтэнцыі лектара, праз якія ён рэалізуе сваю прафесійную дзейнасць у жанры лекцыі. Дадзеныя інтэнцыі вызначаюцца пры аналізе феномена лекцыі ў цэлым. На думку І. Ф. Ісаева, сучасная лекцыя «як форма зносін людзей, галоўным чынам, аднаго чалавека з масавай аўдыторыяй з мэтай перадачы пэўнай інфармацыі... даўно ператварылася ў дзейсны сродак назапашвання, захавання і перадачы ведаў і вопыту» [4, с. 12]. Асабліва вялікае значэнне лекцыя набыла ў сучаснай вышэйшай школе, яна выступае вядучай формай падрыхтоўкі будучых спецыялістаў. Лекцыя для студэнтаў з'яўляецца адной з важнейшых крыніц ведаў, якія перадаюцца ім «жывым, адушаўлёным чынам, галоўным іх носбітам — лектарам, шляхам маўленчай дзейнасці» [4, с. 12]. Пры гэтым яна павінна быць крыніцай найбольш каштоўнай, важнай і неабходнай для студэнтаў інфармацыі, якая бесперапынна абнаўляецца «перадавымі набыткамі навукі, прапушчанымі праз свядомасць педагога, яго вопыт, светапогляд, перакананні» [4, с. 14]. У гэтай сукупнасці прымет лекцыі зафіксаваны характарыстыкі, якія адрозніваюць не толькі дадзены жанр ад іншых вучэбных жанраў, але і інтэнцыі ўдзельнікаў камунікатыўнага

акта — лектара (адрасанта) і студэнтаў (адрасата). Выбіраючы лекцыю як форму вучэбнай дзейнасці, выкладчык перш за ўсё мае намер: а) рашыць пэўныя задачы вучэбнай дзейнасці ў цэлым, г. зн. прад'явіць студэнту максімум прафесійна значымай, каштоўнай, важнай і карыснай інфармацыі; б) перадаць інфармацыю кампактна, аптымальна, з дапамогай выпрацаваных у працэсе вучэбнай дзейнасці сродкаў, у тым ліку моўных; в) ажыццяўляць трансляцыю ведаў у жывой, дынамічнай форме, пастаянна карэктуючы і абнаўляючы як зместавыя, так і аперацыйныя аспекты сваёй дзейнасці.

Лекцыя з'яўляецца варыянтам вучэбна-навуковага ўзаемадзеяння ў цэлым. А гэта значыць, што інтэнцыі лектара, якія падпарадкоўваюцца яго галоўнай мэтавай устаноўцы, закардазаваны ў сінтаксічных канструкцыях, у сістэме мікратэкстаў, якія ўяўляюць інфармацыйна-канстатуючы тып тэксту. Таму сістэма мікратэкстаў з'яўляецца тым інварыянтам, які ляжыць у аснове як пісьмовай, так і вуснай форм вучэбных прафесійна скіраваных дзеянняў. Вызначым універсальныя прыметы лекцыі як жанру праз адзінкі аўтарызацыі, г. зн. з пункту гледжання першага ўдзельніка камунікатыўнага акта — лектара-выкладчыка.

На думку В. А. Лапцевай, лекцыя, з'яўляючыся варыянтам вуснай публічнай мовы, нясе ў сабе і большую частку яе прымет. Так, асабліва ў вуснай формы вядуць да шырокай узуальнай (слыхавой) прадстаўленасці ў лекцыі такіх з'яў, якія недапушчальны ў пісьмовай мове. Вусная публічная мова, як варыянт вуснай формы мовы ў цэлым, дапускае неапраўданыя паўторы моўных адзінак, лексічную аднастайнасць, якая даследчыкамі, але не студэнтамі, трактуецца як беднасць, перарыўнасць думкі, адхіленні ад тэмы, неканомныя сродкі выразнасці; тут таксама магчымы паўнамёкі рознай ступені мэтазгоднасці, пэўная недагаворанасць. Узуальнасць дадзеных сродкаў прадстаўляецца яшчэ больш нагляднай, калі параўнаць лекцыю з адпаведным тыпам пісьмовай мовы. На думку таго ж даследчыка, да ўказаных

вышэй моўных сродкаў прымяняюцца забаронныя нарматыўныя рэкамендацыі. Так, напрыклад, у пісьмовым тэксце магчымы ўскладненасць сінтаксічнай канструкцыі для раскрыцця думкі, строгая іерархічнасць галоўных і даданных прэдыкатаў, патрабавальны падбор лексікі, які выключае яе збедненасць і/ці неапраўданыя паўторы, пры гэтым не дапускаюцца адхіленні ад тэмы, патрабуецца дакладная сувязь тэзісаў і паслядоўнасці іх раскрыцця.

На аснове вылучаных вышэй прымет як пісьмовай, так і вуснай форм мовы выдзяляюцца ўніверсальныя асаблівасці вучэбнай дзейнасці, якія арганічна сінтэзаваны ў лекцыі і ўяўляюць аўтарызаваную выкладчыцкую, у тым ліку і лектарскую, мову:

1) прастата і яснасць выкладаемай думкі, прамае адпаведнасць тэзіса і ілюстрацый (тут рэалізуецца агульны для навуковага выкладу прынцып дакладнасці, яснасці, недвухсэнсоўнасці навуковых сцвярджэнняў);

2) тэкставыя і лексічныя паўторы, асацыятыўныя ўстаўкі, удакладненні і паясненні, ужыванне сказаў нескладанай структуры, бачнай яснасці суб'ектна-прэдыкатыўных адносін, нагляднасць выкладання, шырокае выкарыстанне рознага роду тропаў, выразаў, параўнанняў, пабочных слоў суб'ектна-мадальнага і эмацыянальна-ацэначнага характару. Тут рэалізуецца асаблівасці ўласнай вуснай мовы, яе спантаннасць, інтэрактыўнасць. У апошняй прадстаўлены як адрасант (лектар-выкладчык з устойлівым індывідуальным стылем падачы матэрыялу), так і адрасат (студэнт з яго суб'ектыўнымі псіхалінгвістычнымі характарыстыкамі атрымання інфармацыі).

Непасрэднае разгортванне вуснага выкладу выступае прычынай з'яўлення ў яго структуры элементаў гутарковай разнавіднасці мовы. Яму ўласцівы шэраг экстралінгвістычных прымет. Адзначаецца моўная спантаннасць працякання лекцыі; арыентацыя на аўдыторыю, якая недастаткова падрыхтавана па тэме лекцыі (для таго, каб кампенсаваць гэты недахоп інфармацыі, лекцыя

і праводзіцца); зніжэнне афіцыйнасці ў сувязі з пастаянствам аўдыторыі, добра знаёмай выкладчыку; пэўныя змены праграмы лекцыі ў залежнасці ад сітуацыі, ад рэакцыі аўдыторыі [5, с. 88—89].

Прыналежнасць лекцыі да вучэбна-навуковага выкладу вызначаецца прафесійнай арыентацыяй вучэбнай аўдыторыі, на якую разлічана лекцыя, публічнасцю, падрыхтаванасцю тэматычнай будовы пры захаванні навуковай тэматыкі і маналагічнага тыпу выказвання.

Вызначаючы прыроду і спецыфіку сродкаў аўтарызацыі ў кантэксце прапанаваных лектарам мэт, задач, інтэнцый, можам заключыць, што дадзеныя сродкі маюць дваісты характар. З аднаго боку, з'яўляючыся структурным кампанентам дзейнасці, скіраванай на дасягненне вучэбных мэт і задач, яны служаць маркёрамі тэматычнага, лагічнага і кампазіцыйнага разгортвання лекцыі, з другога — маркёрамі адрасатцы і ўзаемадзеяння з вучэбнай аўдыторыяй.

Універсальныя сродкі аўтарызацыі, якія функцыянуюць у якасці маркёраў тэматычнага, лагічнага і кампазіцыйнага разгортвання інфармацыі, у сваёй сукупнасці прадстаўляюць абагульнены вобраз узаемадзеяння адрасанта і адрасата і могуць мець: а) інварыянты з пункту гледжання вуснай і пісьмовай форм вучэбнай дзейнасці; б) інварыянты ў рамках лекцыйнага жанру, што прадугледжвае мноства варыянтаў рэалізацыі «жывой лекцыі».

Прымяняючы тэарэтычныя палажэнні А. А. Залеўскай [6, с. 101] аб заканамернасцях разгортвання навуковага тэксту, робім выснову, што ў якасці камунікатыўных інварыянтных адзінак аўтарызацыі ў рамках лекцыі неабходна разглядаць, у першую чаргу, маркёры тэматычнага разгортвання спецыяльнага тэксту лекцыі. Тэматычная лінія разгортвання тэксту (тэматычны змест) з'яўляецца кагнітыўна-моўнай асновай запланаванай лектарам праграмы выказвання. Ступень рэалізацыі дадзенай лініі сведчыць аб такіх якасцях асобы лектара, як яго практыўнасць/рэактыўнасць, якія развіваліся з глыбінных

індывідуальных структур інтравертнасці/экстравертнасці (А. А. Лявонцьеў). Праактыўны выкладчык у меншай ступені абстрагуюцца на аўдыторыю, а калі адхіляецца, то для таго, каб пераканацца ў сваіх папярэдніх вывадах. Такі лектар выкарыстоўвае ў сваёй мове элементы вуснай публічнай мовы, але, паводле жадання дакладна рэалізаваць сваю першапачатковую праграму, ён набліжаны да аўтараў пісьмовых тэкстаў.

Рэактыўны лектар у канчатковым выніку даводзіць тэму да свайго лагічнага завяршэння, аднак у працэсе яе выкладання неаднаразова рэагуе на аўдыторыю, уносіць папраўкі, робіць рознага роду адступленні і, у лепшым выпадку, з пункту гледжання педагогічнага ўзаемадзеяння падключае да лекцыйнай сатворчасці аўдыторыю слухачоў.

Паколькі чытанне і ўспрыманне лекцыі — інтэрактыўны працэс, то аўтарызацыя адзінак тэматычнага разгортвання тэксту залежыць не толькі ад асабістых якасцей выкладчыка, але і ад уласцівасцей аўдыторыі, якая яго слухае, яе падрыхтаванасці, камунікатывных інтарэсаў і г. д. Лекцыю на адну і тую ж тэму ў розных аўдыторыях лектар чытае па-рознаму. Вучонымі выдзяляюцца некалькі базавых стратэгий, а значыць і тыпаў разгортвання тэматычнага зместу лекцыйнага матэрыялу: транзітыўны, экстэнсіўны, паралельны, дывергенцыйны.

Пры транзітыўным тыпе разгортвання тэматычнага зместу выклад ідзе паслядоўна, адна мікратэма пераходзіць у другую, якая яе развівае; кожная з іх, з'яўляючыся самастойнай, служыць зыходным пунктам для тлумачэння наступнай. У выніку раскрываецца асноўная ідэя, якая вызначае мэту дадзенай прамовы. Такой, па меркаванні М. М. Кохцева, з'яўляецца прамова «Аляксандр Мікалаевіч Радзішчаў», сказаная А. В. Луначарскім на адкрыцці помніка Радзішчаву ў Петраградзе 22 верасня 1918 года. Структура прамовы: дзяцінства А. М. Радзішчава, яго юнацкія гады і вучоба, вальнадумства і служба, яго кніга «Падарожжа з Пецярбурга ў Маскву», арышт і ссылка, вяртанне і смерць,

помнік вальнадумцу Радзішчаву. Па такім тыпе складаецца большая частка лекцый у ўстановах вышэйшай адукацыі з гуманітарнай накіраванасцю.

Пры эктэнсіўным тыпе разгортвання тэматычнага зместу асноўная ідэя фармулюецца ў пачатку лекцыі, але прыблізна, у агульнай форме, а ў далейшым яна ўсебакова абгрунтоўваецца, узбагачаецца і канкрэтызуецца. У фінале выкладу аўтар вяртаецца да фармулёўкі асноўнай ідэі. Калі лекцыя прызначана для носбітаў мовы, то ў гэтым выпадку можна пагадзіцца з М. М. Кохцевым, што «ў чыстым выглядзе гэты тып сустракаецца не так часта, камбінуючыся звычайна з транзітыўным тыпам» [7, с. 658]. Аднак у аўдыторыі з нізкім узроўнем валодання мовай дадзены тып вельмі пашыраны. Прывядзём фрагмент лекцыі па сучаснай беларускай мове (у тэксце падкрэслены маркеры тэматычнага разгортвання тэксту, акрамя таго, у канцы тлустым шрыфтам выдзелены словы, з якіх пачынаецца канкрэтная інфармацыя):

Мова як сродак зносін знаходзіцца ў пастаянным развіцці.

*І вось /найбольш выразна гэта праяўляецца ў яе лексіцы: з'яўляюцца словы для называння новых прадметаў /рэалій /і наадварот /выходзяць з ужытку словы /якімі называліся прадметы /што перасталі выкарыстоўвацца грамадствам. І таму вылучаюць словы **актыўнага і пасіўнага** складу. У **актыўны** склад уваходзяць агульнаўжывальныя /зразумелыя ўсім словы. У **пасіўны** склад уваходзяць словы /выкарыстанне якіх абмежавана. А гэта гістарызмы /архаізмы /неалагізмы.*

І вось /значыць разгледзім з вамі зараз, напрыклад, /ну/вось/ пасіўны склад лексікі...

Пры паралельным тыпе разгортвання тэматычнага зместу тэксту назіраецца размежаванне тэм, неспадзяваны пераход ад адной тэмы да другой. Пры гэтым тэмы аб'яднаны адной дакладнай ідэяй; пераход ад адной тэмы да другой загадзя не рыхтуецца: заканчваецца адна тэма і пачынаецца другая. Неабходна дадаць, што ў педагогічнай практыцы па апісаным тыпе рыхтуюць свае лекцыі

выкладчыкі-практыкі, якія вядуць заняткі па практычна арыентаваных дысцыплінах, у тым ліку і па методыцы выкладання мовы. На такіх лекцыях-занятках назіраюцца дзве лініі тэматычнага разгортвання: лінія разгортвання тэарэтычнага зместу лекцыі; лінія разгортвання практычнага, гульнёвага зместу лекцыі, тых практычных стратэгий, якія ў дадзены момант выкарыстоўваюцца ва ўзаемадзейні «мы з вамі» (выкладчык і студэнты).

Пры дывергенцыйным тыпе разгортвання тэматычнага зместу тэксту, які прымыкае да паралельнага, тэмы аб'ядноўваюцца адной ідэяй, некаторыя з тэм цесна ўзаемазвязаны. Да асноўнай ідэі могуць адносіцца асобныя тэмы, а таксама пад тэмы, якія аб'яднаны больш агульнай тэмай. Прывядзём урывак лекцыі, якая разгортваецца па мадэлі дадзенага тыпу (рознымі спосабамі выдзелены розныя тэматычныя лініі):

*Ну вось мы працягваем тэму / абрэвіяцыі. Говорь / я хацела / сёння з вамі разгледзець, як вось гэтыя / дзве мадэлі, прычым / мадэлі гэтыя вось / атрыбутыўныя, так? Там, дзе вы памятаеце / два назоўнікі ўжываюцца / у розных функцыях. Другі назоўнік ужываецца ў функцыі **вызначальнага** слова, галоўнага слова ў гэтым спалучэнні / і першае слова з'яўляецца маркёрам / **атрыбутам** да гэтага другога слова, гэта значыць вызначае вось гэтае другое слова. І мы з вамі ў мінулы раз гаварылі аб частковаскарочаных словах. Гэта слабы від абрэвіятурных слоў / Частковаскарочаныя словы утвараюцца па мадэлі, калі цялае слова, якое стаіць у постпазіцыі да першай часткі, / вызначаецца з дапамогай спецыяльнага ўсечанага кампанента. Так? Дзярждума. Вось мы з вамі гаварылі, што ў гэтых двух утварэннях ёсць несумненная сувязь. Мы з вамі гаварылі аб тым, што вось гэтыя **атрыбутыўныя канструкцыі** / яны, канешне, / эканомяць нашыя моўныя сродкі. Але вось разумееце / у прынцыпе якія-небудзь з гэтых назваў маглі б у мове гучаць па-іншаму. Ну, давайце паглядзім.*

Вэб-дызайн. *Значыць, ну, па-першае, тут у якасці атрыбутыўнага кампанента **выступае абрэвіятура**. Гэта таксама новая з'ява ў мове. Так? Вось абрэвіяцыі / і вось гэтыя канструкцыі / з атрыбутыўным першым кампанентам. Яны зараз як бы пераплятаюцца / вось гэта **пафас** майго сённяшняга выступлення.*

Такую складаную структуру маюць таксама і лекцыі па моўным этыкеце.

На думку М. М. Кохцева, вышэйпералічаныя тыпы тэматычнага разгортвання тэксту камбінуюцца, утвараючы больш свабодны, змешаны тып — інтэгральны. Назіранні паказваюць, што выбар тыпу тэматычнага разгортвання тэксту і суаднесенасць апошняга з адпаведным кніжным тэкстам асабліва ярка характарызуюць выкладчыкаў-лектараў. Як правіла, выклад, блізкі да тэксту, характэрны для маладых, пачынаючых выкладчыкаў-лектараў.

Маркёрамі лагічнага разгортвання спецыяльнага тэксту лекцыі выступаюць: а) сродкі, якія выражаюць далучальныя адносіны: *акрамя таго, пры гэтым, прычым, больш таго* — сігналізуюць аб тым, што далей ідзе дадатковая ці ўдакладняльная інфармацыя; *інакш кажучы, іншымі словамі* — сігналізуюць аб тым, што далей прапануецца адэкватная ўжо выкладзенай, але ўдакладняючая інфармацыя (напрыклад: «Генітыў, іншымі словамі, родны склон...»); *так, напрыклад, у прыватнасці* — сігналізуюць аб тым, што далей прапануецца ілюстрацыйная інфармацыя (напрыклад: «Звычайна мы будову пасіўнай лексікі разглядаем на прыкладзе гістарызмаў, архаізмаў, неалагізмаў»); б) сродкі, якія выражаюць супраціўныя адносіны: *наадварот, насупраць, з аднаго боку, з другога боку* — сігналізуюць аб тым, што далей прапануецца супрацьлеглая папярэдняму зместу інфармацыя; *але, аднак, разам з тым, у той жа час* — сігналізуюць аб тым, што далей ідзе інфармацыя, супастаўляльная з папярэдняй (напрыклад: «Не толькі пісьмовая форма, але і вусная»); в) сродкі, якія выражаюць прычынна-выніковыя і ўмоўна-выніковыя адносіны: *пагэтам, у сувязі з гэтым, адсюль, тым самым, у сілу чаго, у залежнасці ад, дзякуючы гэтаму, таму што* — сігналізуюць аб тым, што далей прапануецца інфармацыя, якая паказвае прычыну выкладзенага раней; *тады, адсюль, у такім выпадку, у тым выпадку, у выніку* — сігналізуюць аб тым, што далей падводзіцца вынік сказанага.

Маркёры кампазіцыйнага разгортвання спецыяльнага тэксту лекцыі:

УВОДЗІНЫ

ІНТЭНЦЫІ: сфармуляваць мэты, задачы, актуалізаваць асноўныя праблемы, увесці агульную інфармацыю: *у пачатку, спачатку, перш за ўсё, у першую чаргу, разгледзім наступныя пытанні, высветлім* (напрыклад: «Я пачну вось з чаго... Я хачу падзяліцца з вамі сваімі назіраннямі. Не ведаю як вы, а я ўсюды, дзе б ні бывала, заўсёды штосьці такое для сябе знаходжу, моўнае, штосьці для роздуму...»).

АСНОЎНАЯ ЧАСТКА і яе кампаненты.

ІНТЭНЦЫІ: удакладніць, патлумачыць інфармацыю, пералічыць аб'екты, прыметы і г. д., выдзеліць прыватныя выпадкі: *па-першае, па-другое, па-трэцяе, напрыклад, так, толькі, нават, асабліва, інакш кажучы, у прыватнасці, прычым* (напрыклад: «Мы выкарыстоўваем нейкія ўнутраныя рэзервы мовы для таго, каб зрабіць яе больш цікавай, каб яна прыцягвала ўвагу. Па-першае, прыцягваем увагу лацінскім шрыфтам, па-другое, калі вы ведаеце англійскую мову, вам так гэта прыемна, што вы зразумелі, што і гэта гульня нейкая, так?»).

ІНТЭНЦЫІ: указаць на адначасоваць, паслядоўнасць, паўторнасць дзеянняў: *адначасова, толькі што, ужо, раней, зноў* (напрыклад: «Мы ўжо раней адзначалі з вамі, што, разам з давальным склонам, значэнне адрасата маюць і іншыя склоны, напрыклад, родны склон, родны склон з прыназоўнікам для»).

ІНТЭНЦЫІ: далучэнне ці злучэнне частак, дадатковай інфармацыі пра аб'ект: *таксама, пры гэтым, разам з тым, акрамя таго, дарэчы* (напрыклад: «У вас у падручніках ёсць класіфікацыя лексікі. Яна, дарэчы, у некаторых падручніках можа крыху адрознівацца»).

ІНТЭНЦЫІ: супрацьпастаўленне ці супастаўленне: *з аднаго боку, з другога боку, наадварот, насупраць, аднак, але, а, не, але і, інакш, тады як*.

ЗАКЛЮЧЭННЕ

ІНТЭНЦЫІ: указаць на вынік, абагульніць, прадставіць вывады: *такім чынам, увогуле, словам, значыць, у заключэнні* (напрыклад: «А ўвогуле, прычына і вынік — яны заўсёды цесна звязаны. І бываюць сітуацыі, дзе вельмі складана іх размежаваць»).

Сродкі аўтарызацыі маюць самыя непасрэдыя адносіны да сродкаў мадальнасці. Мадальнасць (ад лац. *modus* мера, спосаб) — функцыянальна-семантычная катэгорыя, якая выражае адносіны зместу выказвання ці тэксту да рэчаіснасці і адносіны прамойцы да ўдзельнікаў маўлення [8, с. 322]. На думку Т. В. Радзіўскай, катэгорыя мадальнасці непасрэдна звязана з тэорыяй камунікацыі. Катэгорыя трывання «адлюстраввае пункт погляду прамойцы на характар сувязі дзеяння

з дзеючай асобай ці прадметам»; катэгорыя трывання — гэта граматычная катэгорыя ў сістэме дзеяслова, якая вызначае мадальнасць дзеяння [9, с. 79—108].

Сродкі аўтарызацыі ў большай ступені грунтуюцца на суб'ектыўнай мадальнасці. Да іх належаць: 1) пабочныя словы і словазлучэнні як маркеры лагічнага разгортвання тэксту: *акрамя таго, інакш кажучы, у прыватнасці, напрыклад, наадварот, такім чынам*; 2) пабочныя словы і словазлучэнні як маркеры кампазіцыйнага разгортвання тэксту: *пералічым, выдзелім, інакш кажучы, разам з тым, аднак, значыць*; 3) пабочныя словы з рознымі ацэначнымі значэннямі: *сапраўды, раішуча, безумоўна, зразумела, здаецца, дарэчы, галоўнае*; 4) пабочныя словы з формамі дзеяслова: *інакш кажучы, дакладней кажучы, хто яго ведае, пэўна*; з формамі назоўніка: *на думку, на словах, на ўсёй верагоднасці, адным словам, на самай справе, акрамя таго*; 5) часціцы: *толькі, толькі што, нават, асабліва, вось, ужо, ледзь не, усё ж, яшчэ*; 6) выклічнікі: *ну, э-э, ой, угу, ага*.

Сродкамі выражэння мадальнасці, і асабліва суб'ектыўнай, могуць выступаць адзінкі розных узроўняў моўнай сістэмы. Асабліва неабходна выдзеліць такія сродкі аўтарызацыі, як дыскурсівы, — спецыяльныя словы і словазлучэнні, якія даюць магчымасць адрасанту ідэнтыфікаваць стратэгію разгортвання тэксту. Да такіх сродкаў адносяцца маркеры тэматычнага, лагічнага, кампазіцыйнага разгортвання тэксту.

Да сродкаў аўтарызацыі, накіраваных на паляпшэнне разумення адрасатам лектарскай прамовы, неабходна аднесці рытарычныя і стылістычныя сродкі суб'ектыўнай мадальнасці. У якасці найбольш універсальных можна назваць параўнанні, метафару, антытэзу, якія суправаджаюцца рознымі сродкамі: інтанацыяй, мімікай, жэстамі.

Універсальнай з'явай у адносінах да любога тэксту выступаюць паўторы. Паўтор як сродак аўтарызацыі выконвае функцыю маркіравання тэксту па тэматычнай лініі разгортвання. Яны ўзнікаюць ўжо на ўзроўні падтэмы, мікратэмы.

З дапамогай сістэмы паўтораў задаецца перспектыва ўсяго тэксту ў цэлым.

Паводле назіранняў даследчыкаў, паўторы атрымалі настолькі шырокае развіццё, што накладваюць на ўвесь тэкст асаблівы адбітак. Яны могуць быць уяўныя і схаваныя, поўныя і частковыя, літаральныя і апісальныя, лексічныя і сінтаксічныя. Каб вызначыць, якія элементы з'яўляюцца часткамі паўтору, неабходна ўмець атаясамліваць гэтыя элементы [10, с. 85].

Прасцейшым спосабам сувязі паміж сказамі з'яўляюцца паўторы асобных слоў, групы слоў (лексічны паўтор). Пад паўтарэнне могуць падпадаць адна і тая ж форма слова, розныя формы аднаго і таго ж слова, групы слоў, аб'яднаных агульным каранем. У такіх выпадках адбываецца вар'іраванне розных часцін мовы, звязаных агульнасцю караня. Тыповай з'явай ва ўсякім тэксце з'яўляецца замена слоў ці словазлучэнняў блізкімі па значэнні словамі. Такія замены называюцца сінанімічнымі (напрыклад: «*Арфаграфія, або правапіс...*»).

У лекцыі часцей за ўсё паўтараюцца назойнікі, радзей — дзеясловы, прыметнікі і прыслоўі. Думаецца, гэта таксама звязана з актуалізацыяй той ці іншай інфармацыі. Новая інфармацыя ў лекцыі таксама паўтараецца, аднак па іншай прычыне: каб забяспечыць надзейнасць засваення ведаў, даць студэнтам магчымасць трывала зафіксаваць іх у памяці.

У час лекцыі могуць назірацца паўторы слоў, словазлучэнняў без змены іх форм. Дадзены тып паўтору дазваляе лектару спыніцца на найбольш важнай інфармацыі ў найбольш зручным рэжыме (без змены формы слова), актуалізаваць патрэбную інфармацыю ў свядомасці слухачоў. Варыятыўным праяўленнем апісанага вышэй паўтору з'яўляецца паўтарэнне тых жа моўных адзінак, якія суправаджаюцца зменамі сінтаксічнага характару (з'яўляюцца ўстаўкі, дадаткі, змяняецца парадак слоў):

Пад'ёмная сіла залежыць ад колькасці мышачных валокнаў / значыць, залежыць пад'ёмная сіла мышцы ад колькасці мышачных валокнаў//.

У лекцыі магчымы выпадак камбінавання розных відаў паўтораў у межах нават аднаго сказа:

Вось /найбольш сучасная група метадаў/ гэта група метадаў / якая заснавана на чым / на тым, што вывучаемы аб'ект / незалежна ад таго / што там / бактэрыі там / прасцейшыя жывёлы так / вывучаюцца эксперыментальным шляхам/ гэта значыць у эксперыментальных умовах / гэта значыць аб'ект вывучэння ставіцца ў штучна створаных умовах / не проста нейкая прырода / якая ў апісальных ці параўнальных існуе ў прыродзе / а тут / тут аб'ект вывучаецца ў штучных / лабараторных / эксперыментальных, калі хочаце, умовах/.

Акрамя пералічаных, у якасці моўных адзінак у межах лекцыі выступаюць: 1) пабочныя канструкцыі, якія могуць спалучацца са злучнікамі, прыналежнымі займеннікамі *наш, ваш*, а таксама з дзеясловамі *бачыць, ведаць, чуць*; 2) устаўныя канструкцыі, з дапамогай якіх паглыбляецца і пашыраецца матэрыял ці разгортваецца паралельная тэматычная лінія: лінія ўзаемадзеяння са студэнтамі з мэтай актуалізацыі, усведамлення, засваення іх ведаў («*Вы ведаеце ўжо...*» ; «*Памятаеце, мы гаварылі на мінулай лекцыі...*»).

Значэнне выразу «Вы ведаеце... памятаеце» — аналагічнае таму, што было сказана вышэй, выразу «мы гаварылі...» — усведамленне і актуалізацыя сумеснай дзейнасці.

Пытальныя і пабуджальныя сказы, якія актуалізуюць пэўную інфармацыю, засяроджваюць увагу на пэўным аб'екце («*Данамажыце мне. Зараз будзе лес рук і ўсе захочуць мне расказаць / што такое зваротак. Хто хоча мне дапамагчы?*»).

Рознага роду стылістычныя прыёмы таксама вельмі шырока выкарыстоўваюцца ў якасці сродкаў аўтарызацыі. Акрамя названых вышэй, можна нагадаць стылістычны прыём «Пытанне—адказ», сутнасць якога заключаецца ў тым, што ў маналагічны тэкст уводзіцца характэрная для дыялогу канструкцыя «пытанне—адказ» ці яе фрагменты. Гэта палегчыць і актывізуе ўспрыманне мовы слухачом; надасць мове адценне прастаты, размоўнасці («*Што такое тэрміналагічнасць? / Па ўсёй верагоднасці, гэта прымета*

терміна / у адрозненне ад якога-небудзь агульнаўжывальнага слова...»).

Выкарыстанне прыёму «Пытанне—адказ» вызначаецца формай функцыянавання лекцыі. Як сродак аўтарызацыі, кіраўніцтва дзейнасцю студэнта яны могуць сігналізаваць слухачам аб пераходзе да другой думкі (у пісьмовым тэксце гэту функцыю выконваюць абзацы, чырвоны радок, параграфы). Гаворачы аб найбольш ужывальных стылістычных сродках, неабходна падкрэсліць, што значная іх частка валодае высокім інтэрактыўным патэнцыялам.

Заклучэнне. Лектарская мова — дыялагічная ў самым шырокім сэнсе гэтага слова. Яна валодае сукупнасцю ўніверсальных сродкаў аўтарызацыі, што функцыянуюць як маркеры тэматычнага, лагічнага і кампазіцыйнага разгортвання інфармацыі. Многія з прааналізаваных у дадзеным артыкуле сродкаў з'яўляюцца адначасова і сродкамі адрасацыі, бо функцыянуюць ва ўмовах узаемадзеяння «выкладчык—студэнт». Яго паспяховаць вызначаецца сістэмай па-майстэрску арганізаваных вучэбна-прафесійных дзеянняў, якія эфектыўна ўплываюць на працэс гарманізацыі асобы студэнта. Гэта прад'яўляе патрабаванні да ўмення выкладчыка ўзважана падыходзіць не толькі да зместу і формы ўласнага маўлення, але і да пабудовы ў працэсе

лекцыі сістэмы міжасабовага педагагічнага ўзаемадзеяння, арганізатарам і лідарам якога ён з'яўляецца.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Попков, В. А. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения / В. А. Попков, А. В. Коржув. — М. : Изд-во МГУ, 2001. — 432 с.
2. Лаптева, О. А. Интенции и языковые особенности устной научной речи / О. А. Лаптева // Обучение устной научной речи : теория и практика / под ред. О. А. Лаптевой. — М. : [б. и.], 2001. — С. 3—17.
3. Кочеткова, Т. В. Языковая личность в лекционном тексте / Т. В. Кочеткова. — Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2002. — 211 с.
4. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. — М. : Академия, 2002. — 208 с.
5. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В. В. Красных. — М. : Гнозис, 2002. — С. 88—89.
6. Залевская, А. А. Текст и его понимание / А. А. Залевская. — Тверь : Тверской гос. ун-т, 2001. — 177 с.
7. Кохтев, Н. Н. Ораторская речь : стиль и композиция / Н. Н. Кохтев. — М. : [б. и.], 1992. — С. 658—659.
8. Культура русской речи : энцикл. слов.-справ. / под ред. Л. Ю. Иванова [и др.]. — М. : Флинта : Наука, 2003. — 840 с.
9. Радзиевская, Т. В. Текстовая коммуникация. Текстобразование / Т. В. Радзиевская // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. — М. : Наука, 2000. — С. 79—108.
10. Десяева, Н. Д. Культура речи педагога / Н. Д. Десяева, Т. А. Лебедева, Л. В. Асуирова. — М. : Академия, 2003. — 192 с.

Материал поступил в редакцию 07.02.2014 г.

In the article we discuss verbal means of pedagogical influence that are distinguished in teaching lectures; as its main content is supplied by means of syntax that are equally peculiar forms of written and oral speech; characterize the universal means of authorization, which function as the markers of topical, logical and compositional development of information aimed at achieving educational aims and tasks.

Key words: verbal means of pedagogical interaction, the educational lecture, the scientific test, markers, intentions, means of authorization, forms of language, constructions of syntax.

УДК 378:004.5

Н. А. Егорова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

Л. А. Макуть

Государственное учреждение образования «Лицей № 1», Барановичи

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЛОРОЛЕВОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДЕВУШЕК СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Обосновывается необходимость полоролевого воспитания девушек старшего школьного возраста как условия их успешной социализации и формирования семейных ценностей, обеспечивающего профессиональную и личностную самореализацию в будущем. Рассмотрены сущностные характеристики полоролевого воспитания и воспитанности. Экспериментально доказана необходимость целенаправленного полоролевого воспитания в процессе обучения частнопредметным дисциплинам, а именно английскому языку.

Ключевые слова: полоролевое воспитание, девушки старшего школьного возраста, пол, подготовительный этап, основной этап.

Введение. Социальная трансформация современного общества сопряжена с противоречивыми процессами в духовной сфере и неотделима от преобразований в сложившейся системе ценностей. В отличие от стихийных и разнонаправленных воздействий факторов среды (либерализации половой морали, ослабления воспитательной функции семьи, нестабильности ценностных приоритетов общества и др.), воспитание имеет своей целью формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося.

Сегодня стало очевидным, что достижение данной цели невозможно без учёта качеств и потребностей личности как представителя определённого пола, т. е. полоролевого воспитания. Оно представляет собой целенаправленную педагогическую деятельность по овладению девушками и юношами адекватными половыми ролями, соответствующими ожиданиям общества, и направлено на развитие и становление женской/мужской индивидуальности, ориентированной на здоровый образ жизни; формирование культуры взаимоотношений полов, способствующей позитивной полоролевой социализации в процессе реальной жизнедеятельности.

В свете особенностей развития белорусского социума осуществление полоролевого воспитания мыслится на основе достижения гендерного равенства всех членов общества. Однако главным противоречием становления новых гендерных отношений является тот факт, что, добиваясь равенства, женщины усваивают мужской тип поведения, а не реализуют потенции женской природы. Таким образом, продолжается экспансия мужского начала, только в несколько ином виде, когда оно добровольно принимается и транслируется женщинами. В результате девальвируется значимость института семьи и деторождения в жизни женщины, в обществе растёт количество разводов и аборт, что ведёт к обострению демографических проблем и ухудшению здоровья нации. На фоне такой противоречивой, драматической трансформации общества особенно актуализируется проблема полоролевого воспитания девушек.

Методология и методы исследования. Осуществление полоролевого воспитания традиционно является прерогативой внеклассных и внешкольных форм воспитательной работы. В то же время потенциал,

заложенный в содержании отдельных учебных дисциплин, может и должен быть направлен на формирование полоролевой грамотности учащихся [1]. Вместе с тем в философской, психолого-педагогической и методической литературе содержатся идеи, которые могут служить теоретико-методологическим основанием для разработки концептуальных положений, обосновывающих возможность полоролевого воспитания учащихся старшего школьного возраста в процессе обучения школьным предметам, в частности, иностранным языкам.

В качестве теоретико-методологического основания для разработки проблемы полоролевого воспитания старшеклассниц послужили исследования таких учёных, как Е. В. Бондаревская [2], А. В. Кирьякова [3], Т. П. Машихина [4], А. В. Мудрик [5], В. С. Мухина [6], Л. И. Столярчук [7] и др. Анализ научной литературы и практической деятельности образовательных учреждений позволил выявить противоречие между потребностью практики преподавания в частнопредметном осуществлении полоролевого воспитания девушек-старшеклассниц и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы в педагогике. Этим обусловлена актуальность настоящего исследования.

Некоторые исследователи (Ю. Е. Гусева, И. А. Кириллова и М. Л. Сабунаева) отдают предпочтение гендеру и утверждают, что гендерный подход в образовании существенным образом отличается от полоролевого [8]. Однако такое разделение нам представляется стереотипным, а описание полоролевого подхода — скорее похожим на консервативное патриархальное нравственно-половое воспитание, имевшее место в прошлом и не учитывающее динамики и ценностных ориентиров современного общества. Вслед за учёными (А. В. Мудрик, Л. И. Столярчук, А. А. Чекалина), в работах которых гендерный и полоролевой подходы отождествлены, мы в рамках данного исследования не проводим жёсткого разграничения между

этимися понятиями и допускаем использование терминов гендерной педагогики.

Проанализировав различные подходы к категории «пол/гендер», мы можем отметить, что полоролевое воспитание, как всякий вид воспитания, представляет собой двухсторонний процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемых. Следовательно, полоролевое воспитание, осуществляемое педагогом на учебных занятиях, есть формирование у обучающихся полоролевой воспитанности, под которой мы понимаем готовность учащегося к реализации полоролевого репертуара на основе усвоенных культурных ценностей и норм, к саморегуляции полоролевого поведения [9]. Понятия «полоролевое воспитание» и «полоролевая воспитанность» взаимосвязаны как процесс и его результат. Осуществлённый нами анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить в структуре взаимосвязанных понятий «полоролевое воспитание» и «полоролевая воспитанность» следующие взаимообусловленные компоненты: 1) когнитивный (знание содержания социально-половой роли, связанные с ней права и обязанности, нормы поведения); 2) ценностно-мотивационный (осознание важности той или иной ценности для личности, направленность на достижение ценностей идеального полоролевого образа); 3) поведенческий (реализация когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов во внешних, видимых действиях). Поведенческий компонент обеспечивает взаимосвязь полученных теоретических знаний и сформированных ценностей/мотивов с практической деятельностью. Сформированность полоролевой воспитанности определяется понятиями «умения», «навыки», обеспечивающими оптимальное поведение в ситуации. Наше понимание группы умений, необходимых для реализации выбранной социально-половой роли, базируется на классификациях Н. В. Кузьминой, Е. И. Пасова, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова и др. Эти умения подразделяются на информационные, гностические, коммуникативные,

адаптационные, экспрессивные, регулятивные; 4) рефлексивный (саморефлексия, самокоррекция полоролевого поведения с учётом особенностей собственной женской/мужской индивидуальности, саморегуляция полоролевого поведения).

Одним из основных институтов формирования полоролевой воспитанности является школа, где отрабатываются и закрепляются паттерны взаимоотношений с противоположным полом. Характер гендерных отношений в школе, процесс многофакторного обучения и воспитания может запрограммировать индивида на выстраивание отношений в его взрослой жизни, определить удачу или неудачу в осуществлении полоролевого репертуара в семье и социуме.

Объективность изучения и формирования полоролевой воспитанности в системе школьного образования возрастает при работе со старшеклассниками. Юношеский возраст — это период выработки мировоззрения, характера и жизненного самоопределения; период самоутверждения, роста самосознания, активного осмысления будущего; пора поисков, надежд, мечтаний. В этом возрасте высокого уровня развития достигают все без исключения познавательные процессы. Становится возможным научение старшеклассников и старшеклассниц самым различным видам практической и умственной деятельности. Возраст 15—17 лет является «промежуточным», т. е. существующим между детством и взрослостью. Промежуточность общественного положения и статуса юношества способствует активизации мыслительной деятельности старшеклассников и повышению степени самостоятельности в решении проблем эмоционального и интеллектуального характера. Всё это свидетельствует об особой актуальности формирования полоролевой воспитанности у учащихся старшего школьного возраста.

Организация исследования. В исследовании проблемы полоролевого воспитания принимали участие 100 девушек — учащихся

10—11-х классов ГУО «Лицей № 1» и «Гимназия № 5» г. Барановичи (68 и 32 участницы экспериментальной и контрольной групп соответственно). Основу педагогической диагностики составляли опросные (анкетирование, беседа), наблюдательные (наблюдение) методы и математические методы статистической обработки данных [10].

Диагностическая работа была разделена на подготовительный и основной этапы. Целью подготовительного этапа являлось ознакомление учащихся с основными понятиями — «биологический/социальный пол», «полоролевые стереотипы», «(идеальный) полоролевой образ», «полоролевое поведение», «гендерное равенство» — в ходе вступительной беседы. Проведенный после беседы тест «Основные понятия полоролевого воспитания» выявил готовность девушек к последующей работе с понятийным аппаратом проводимого исследования: 92,0% старшеклассниц выполнили задание безошибочно.

Результаты исследования и их обсуждение. На основном этапе диагностики для определения исходного уровня сформированности компонентов полоролевой воспитанности была разработана анкета, состоящая из инструкции и опросного листа, включающего 20 вопросов-утверждений.

Когнитивный компонент характеризовался низким уровнем знания содержания социально-половой роли, связанных с ней прав и обязанностей, норм поведения (показатель m_x составляет 2,2). Так, девушки достаточно осведомлены о физических и психологических особенностях представительниц женского пола (m_x равно 2,6), знают качества, которые им присущи (m_x составляет 2,5). Однако лишь 38,0% старшеклассниц ответили утвердительно («Уверенно да» и «Скорее да, чем нет») на утверждение «Я имею чёткие представления о жизненном предназначении мужчины и женщины, их месте и роли в культурно-историческом процессе в современном обществе». Это свидетельствует о том, что девушки не осведомлены

о функциях, выполняемых женщинами в современном белорусском обществе, их представления о предназначении женщины не сформированы или расплывчаты.

Старшеклассницам также предлагалось высказать своё мнение по поводу утверждения «Мне известны принципы построения современной семьи, партнёрства и равной ответственности супругов в воспитании детей». На данное утверждение получены только «промежуточные» варианты ответов: «Скорее да, чем нет» — 58,0% респондентов, «Скорее нет, чем да» — 42,0%. Отсутствие ответа «Уверенно да» даёт основания для вывода о том, что партнёрство и равенство в семье — понятия, усвоенные девушками на декларативном, а не практическом уровне. Также вероятным представляется следование традиционным стереотипам, согласно которым вся ответственность по воспитанию детей принадлежит матери. Важным для осуществления полоролевого воспитания на этапе формирующего эксперимента представляется анализ результатов ответа на утверждение «Я считаю промискуитет (множественные половые связи) нежелательным». Средний показатель ответов соответствует высокому уровню (m_x равно 2,6), поскольку ответ «Уверенно да» дали 51,0% опрошиваемых, вариант «Скорее да, чем нет» выбрало 37,0% девушек, остальные 12,0% остановили свой выбор на варианте «Скорее нет, чем да». Было выявлено, что лишь 19,0% старшеклассниц указали в качестве критерия выбора нравственные и религиозные убеждения; 81,0% девушек, давших утвердительный ответ, считают промискуитет нежелательным только из-за риска заражения заболеваниями, передающимися половым путём.

Ценностно-мотивационный компонент относится к среднему уровню сформированности, хотя необходимо заметить, что он находится на нижней границе показателей уровня (m_x составляет 2,7). Одно из утверждений имело целью выявить направленность девушек на сохранение репродуктивного здоровья и звучало так: «Я стремлюсь

к жизни без вредных привычек, так как они могут негативно отразиться на моём репродуктивном здоровье». Анализ ответов позволил отнести сформированность полоролевой воспитанности у обучающихся по данному направлению к среднему уровню (m_x равно 2,5). Так, было получено всего 11,0% выбора категоричного отрицания «Уверенно нет», хотя количество девушек, недостаточно заботящихся о здоровом образе жизни (вариант «Скорее нет, чем да»), составило 30,0%. Большинство респондентов (44,0%) остановили свой выбор на ответе «Скорее да, чем нет», и 15,0% старшеклассниц проявили чёткую положительную мотивацию к ведению здорового образа жизни в целях сохранения репродуктивной функции.

Утверждениями ценностно-мотивационного компонента, по которым старшеклассницы набрали максимальное количество баллов, являлись «Я хочу уметь находить пути установления оптимальных взаимоотношений с людьми своего и противоположного пола во всех сферах жизни (социальной, производственной, семейной)» (m_x составляет 2,8) и «Социально одобряемые качества и модели поведения женщин являются ценностными и для меня» (m_x равно 2,7). Полученные данные свидетельствуют о том, что принятие полоролевого образа девушек обществом является важным мотивом их деятельности. Старшеклассницы чётко осознают, что для достижения этой цели одним из главных факторов является способность взаимодействовать с другими людьми на основе социально закреплённых этических норм и традиций. Однако в их сознании существуют и другие мотивирующие факторы, что было выявлено анализом ответов на вопрос открытого типа «Есть люди, образ жизни и поведение которых в некоторой степени направляют моё полоролевое поведение». Средний показатель (m_x равно 2,6) достаточно высок: на данный вопрос 68,0% старшеклассниц ответили утвердительно («Уверенно да» и «Скорее да, чем нет»). Из них в качестве примера для подражания

27,5% опрошенных назвали членов семьи (маму, тётю, старшую сестру), 6,0% — преподавательницу, 3,0% — литературную героиню, 22,5% — киноактрис и знаменитых женщин светского мира, 41,0% выборов пришёлся на долю подруг и знакомых. Полученный результат позволяет судить о тревожном факте, что семья утрачивает свою роль в качестве главного фактора полоролевого воспитания девушки. В 63,5% проанализированных нами случаев в качестве основного «воспитателя» выступает ближайшее окружение сверстниц и пропагандируемые в молодёжной среде средствами массовой информации образы «светских львиц», «кинодив» и т. п.

Поведенческий компонент характеризовался низким уровнем сформированности умений и навыков полоролевой деятельности (m_x составляет 2,0). Большинство девушек оказались неспособными перестроить свою деятельность в случае изменения партнёра по общению или обстоятельств коммуникации: 67,0% опрошенных высказались в пользу отрицательных ответов. Следовательно, предсказуемыми были и результаты опроса на утверждение «Я могу разрешать конфликтные ситуации, не унижая чести и достоинства оппонента». На данное утверждение был получен 41,0% утвердительных выборов, средний показатель m_x составил величину, равную 1,8. Результаты изучения суждений старшеклассниц на утверждение «Я умею работать с представителями противоположного пола в команде» обнаружили следующее: 17,0% («Уверенно да») и 24,0% («Скорее да, чем нет») респондентов дали положительные ответы (m_x равно 1,7). Высокий уровень экспрессивных умений девушек выявило утверждение «Я могу оказать сочувствие, поддержку». По данному утверждению не было получено ни одного категоричного отрицания «Уверенно нет», лишь 14,0% выбрали вариант «Скорее нет, чем да»; 53,0% («Скорее да, чем нет») и 33,0% старшеклассниц дали положительные ответы («Уверенно да»), чем приблизили значение

сформированности эмпатийных умений к верхней границе среднего уровня (m_x составляет 3,2).

Интересными с точки зрения проводимого исследования являются результаты анализа суждений учащихся по поводу утверждения «Окружающие говорят, что моё поведение соответствует полу» с последующей просьбой прокомментировать сделанный выбор (m_x равно 1,6). Большинство выборов (67,0%) получили отрицательные высказывания: 24,0% «Уверенно нет» и 43,0% «Скорее нет, чем да», что свидетельствует о достаточно критичном отношении окружающих к полоролевому поведению девушек. Причём в качестве окружающих, чьё мнение важно для старше-классниц, были в большинстве своём названы лица противоположного пола (юноши-сверстники, старший брат, отец): «парни видят во мне хорошего друга, но почему-то не девушку, о которой хочется заботиться...», «...отец сказал, что не женился бы на маме, если бы она вела себя так, как я...», «брат говорит: чтобы в тебя влюбился стоящий парень, надо многое изменить в своём поведении» и т. п. Следует отметить, что нередко девушки выражают согласие с таким критичным отношением окружающих к своему поведению, о чём можно судить из комментариев: «...скорее всего, мой стиль одежды не соответствуют женскому, но он так удобен...», «...я слишком властная и напористая...», «...иногда допускаю в речи бранные слова, громко смеюсь...» и т. п. Таким образом, анализ результатов сформированности умений и навыков полоролевой деятельности позволил отнести сформированность поведенческого компонента к среднему уровню, а также судить о самокритичном отношении девушек к своему поведению, о важности оценочного мнения противоположного пола и актуальности темы дружеских и романтических отношений с юношами на данном возрастном этапе личности старшеклассниц.

Рефлексивный компонент был представлен пятью аспектами-утверждениями,

призванными выяснить, насколько девушки способны к самооценке и коррекции своей половой роли. В процессе изучения результатов опроса выявлено, что учащиеся не умеют адекватно оценивать достижения в полоролевой сфере, поведение, черты своей личности, своего физического и эмоционального состояния (m_x составляет 1,7). Естественно, что девушки не способны предвидеть и возможных последствий своих действий (m_x равно 1,8). С утверждением «Я имею способность к коррекции своих полоролевых качеств/поведения, если вижу его несоответствие моему идеальному образу» никто из респондентов не выразил уверенного согласия (было получено 79,0% «промежуточных» вариантов ответов: «Скорее да, чем нет» — 18,0% респондентов, «Скорее нет, чем да» — 59,0%). Вместе с тем 43,0% старшеклассниц считают, что они способны мобилизовать возможности своей личности, отстоять свою ролевую позицию или усвоенную, воспринимаемую как позитивную модель поведения (m_x составляет 2,0). На предложенный вопрос о способности противостоять негативному давлению извне 19,0% респондентов ответили уверенным согласием, 24,0% склонились к варианту «Скорее да, чем нет». Значительное затруднение вызвало утверждение «Я могу установить причины, которые препятствуют совершенствованию женского образа во мне» (m_x равно 1,8). Только 11,0% опрашиваемых уверенно согласились с этим утверждением, их число дополнилось 15,0% девушек, выбравших вариант «Скорее да, чем нет». Отрицательные ответы были получены от 74,0% респондентов (17,0% — «Скорее нет, чем да», 57,0% — «Уверенно нет»). Таким образом, по шкале оценивания сформированность рефлексивного компонента выражается показателем m_x , равным 1,8, что соотносит его с низким уровнем полоролевой воспитанности.

Заключение. Проведённое анкетирование позволило определить исходный уровень сформированности компонентов полороле-

вой воспитанности. Достаточная репрезентативность компонентов (каждый из них был представлен пятью аспектами) и необходимость нахождения среднего показателя свели к минимуму вероятность обосновывания выводов на субъективных, не всегда соответствующих истине ответах респондентов. Полученные данные выявили низкий уровень сформированности когнитивного, поведенческого и рефлексивного компонентов полоролевой воспитанности. Данный факт означает, что девушки не обладают достаточным знанием содержания социально-половой роли, связанных с ней прав, обязанностей и норм поведения. Старшеклассницам трудно реализовать выбранный полоролевой репертуар в деятельности. Участницы опроса не в полной мере способны к саморегуляции, саморефлексии и самокоррекции полоролевого поведения с учётом особенностей собственной женской индивидуальности. В то же время необходимо отметить средний уровень сформированности ценностно-мотивационного компонента, что проявляется в готовности девушек усваивать позитивные способы взаимодействия с окружающими людьми; направленности на сохранение репродуктивного здоровья; желании следовать системе ценностей, присущих выбранной социально-половой роли.

Список цитируемых источников

1. Егорова, Н. А. Формирование методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста : моногр. / Н. А. Егорова. — Барановичи : РИО БарГУ, 2012. — 352 с.
2. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 29—36.
3. Кирьякова, А. В. Ориентация школьников на социально-значимые ценности : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. В. Кирьякова. — СПб. : [б. и.], 1991. — 352 л.
4. Машихина, Т. П. Формирование полоролевого поведения подростков : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. П. Машихина. — Волгоград : [б. и.], 2003. — 241 л.
5. Мудрик, А. В. Социализация и воспитание подрастающих поколений / А. В. Мудрик. — М. : Знание, 1990. — 40 с.

6. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студентов вузов / В. С. Мухина. — М. : Академия, 2000. — 456 с.

7. Столярчук, Л. И. Теория и практика воспитания школьников в процессе полоролевой социализации : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. И. Столярчук. — М. : [б. и.], 1998. — 399 л.

8. Кириллова, И. А. Формирование гендерной идентичности старшеклассников (на материале филологических дисциплин общеобразовательной школы) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. А. Кириллова. — Волгоград : [б. и.], 2005. — 183 л.

9. Макуть, Л. А. Полоролевое воспитание как фактор создания развивающей образовательной среды

средней школы / Л. А. Макуть // ТехноОбраз-2011. Роль и место образовательной среды в непрерывном развитии и саморазвитии личности обучающихся : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Гродно, 17—18 марта 2011 г. : в 4 ч. / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол. : В. П. Тарантей (гл. ред.), О. М. Дорошко (зам. гл. ред.) [и др.]. — Гродно : [б. и.], 2011. — Ч. 4. — С. 109—111.

10. Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цёфель. — СПб. : ДиаСофтЮП, 2002. — 608 с.

Материал поступил в редакцию 19.02.2014 г.

The necessity of bringing up senior school age girls' gender role behaviors as the condition of their successful socialization and family values formation providing professional and personal self-realization of adolescents in future has been grounded. The essential characteristics of girls' gender role behaviors and breeding have been considered. The need for the focused bringing up of the senior school age girls' gender role behaviors through teaching school subjects, particularly English, has been experimentally proved.

Key words: gender roles upbringing, senior school age girls, gender, the preparatory stage, the basic stage.

УДК: 004:171.134.33

Т. Б. Поясок

Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского, Кременчуг, Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

В статье рассматривается роль современных информационных технологий в учебном процессе высшего экономического учебного заведения; доказана необходимость комплексного подхода к использованию традиционных и компьютерно-ориентированных методов, средств и форм обучения; охарактеризовано содержательное наполнение этапов исследования, методы и методология его проведения; выделены основные компоненты системы использования информационных технологий при обучении экономистов и раскрыто их содержание.

Ключевые слова: информационные технологии обучения, компьютерно-ориентированные методы, система использования информационных технологий, профессиональное обучение экономистов.

Введение. Социально-экономические трансформации, которые происходят в обществе, выдвигают принципиально новые требования к экономическому образованию. Современная экономическая подготовка должна быть направлена на формирование специалистов новой генерации, способных к информационной деятельности в реалиях глобальной экономики. В условиях быстро изменяющегося мира, когда профессионально значимая информация постоянно обновляется, будущий специалист экономического профиля должен владеть умениями и навыками оперативной обработки информационных потоков, использования информационных технологий как инструментария для получения новых знаний, повышения результативности и эффективности работы. Поэтому необходимость перехода высшего экономического образования на качественно новый уровень связана с существенной трансформацией функций профессиональной деятельности экономистов и потребностью в формировании новых профессиональных компетенций специалиста-экономиста. Всё это требует качественных изменений в профессиональной подготовке специалистов экономического профиля, в частности, в организации процесса получения, усвоения про-

фессиональных знаний и приобретения навыков их применения в практической деятельности на основе использования современных информационных технологий.

В последнее время учёными активно исследуется проблема информатизации образования, в частности, такие её аспекты, как использование информационных технологий в профессиональном образовании (Р. С. Гуревич, М. И. Жалдак, П. И. Образцов, И. В. Роберт и др.); психолого-педагогические основы внедрения информационных технологий в учебный процесс высшей школы (О. М. Довгялло, И. И. Мархель и др.); создание компьютерного программного обеспечения учебных дисциплин (В. П. Дьяконов, В. Я. Ляудис и др.); исследование дидактической эффективности информационных технологий (В. О. Новиков, В. Г. Разумовский и др.); информатизация экономического образования (Т. И. Коваль, М. Г. Коляда, С. М. Кустовский и др.); методики активного изучения экономических дисциплин с использованием информационных технологий (Г. О. Ковальчук, Т. И. Лимонова, Н. В. Спрожецкая и др.).

Наряду с этим теоретический анализ научных работ свидетельствует, что проблема системного использования информационных

технологий в профессиональной подготовке будущих специалистов экономического профиля не была предметом специального изучения.

Учитывая бесспорную значимость качественной профессиональной подготовки будущих экономистов для социально-экономического развития страны, объективную потребность в информатизации экономического образования, мы поставили цель изучения проблемы использования информационных технологий в организации профессиональной подготовки будущих экономистов.

Методология и методы исследования.

Методология исследования представлена общетеоретическими и методологическими положениями научного познания, концептуальными положениями философии, психологии, педагогики относительно развития и всестороннего формирования личности; современными концепциями непрерывного и личностно ориентированного образования, информатизации образования, усиления роли личности, интеллектуализации её деятельности, интенсификации и оптимизации образовательного процесса в высшей школе; положением о роли непрерывного образования в формировании профессиональной компетентности будущих специалистов в высших учебных заведениях.

Нами были использованы теоретические (системно-структурные, ретроспективного анализа, сравнительного анализа, праксиметрические и др.) и эмпирические (диагностические, наблюдательные, статистические и др.) методы исследования.

Организация исследования. Научно-технический прогресс общества, непрерывное возрастание объёмов информации, усиление роли личности, интеллектуализация её деятельности, появление новых поколений техники и технологий в мире — всё это требует от учреждений высшего образования быстрого достижения качественно нового уровня преподавания гуманитарных, общенаучных, общеэкономических и специальных дисциплин,

а также обеспечения интеллектуальной, материальной, психологической и моральной готовности к работе в новых социально-политических и экономических условиях всех участников образовательного процесса, в частности, в высших экономических учебных заведениях.

Так, В. Ю. Быков пишет, что внедрение информационных компьютерных технологий в образование создаёт предпосылки для кардинального обновления как содержательно-целевых, так и технологических сторон обучения, что проявляется в существенном обогащении системы дидактических приёмов, средств обучения и на этой основе — в разработке нетрадиционных педагогических технологий, основанных на использовании компьютеров [1, с. 141].

Компьютер позволяет производить значительные изменения в технологии обучения: расширяет возможности подачи учебной информации; позволяет усилить мотивацию обучения, активно вовлечь студентов в учебный процесс; увеличивает набор учебных задач, которые используются преподавателем; качественно изменяет контроль учебной деятельности студентов; обеспечивает гибкость управления процессом обучения и т. д.

По словам И. Титаренко, современный педагог должен владеть широким диапазоном источников информации. Только знание информационных технологий, систем информационного обмена даст возможность современному преподавателю иметь широкие знания, разрабатывать программы, преподавать на современном уровне [2, с. 120].

Н. Ю. Олейник, И. В. Змиевская справедливо отмечают, что одной из основных задач преподавателя является моделирование среды обучения, которая сможет обеспечить познавательное развитие студента, организацию его самостоятельной работы и одновременно его социальное развитие, способность действовать в реальном мире социальных взаимоотношений [3, с. 122].

Анализ опыта использования компьютерной техники в высших учебных заведениях,

проведённый А. Я. Савельевым и В. А. Новиковым [4], свидетельствует о возможности использования информационных технологий практически во всех традиционных формах организации обучения с различным соотношением традиционных и компьютерных видов. К организационным формам обучения, где можно использовать информационные технологии, авторы относят лекции, семинары, специальные занятия по расчётам и проектированию, курсовые и дипломные работы, научно-исследовательские и лабораторные работы, все виды самостоятельного обучения (аудиторного и внеаудиторного), а также тренинговые занятия.

Наряду с этим Е. Т. Булгакова считает, что использование новых информационных технологий приводит к решению проблем современного образования только в том случае, когда развитие технологической подсистемы образования сопровождается радикальными изменениями во всех других подсистемах: педагогической, организационной, экономической и др. Новые технологии обучения только тогда могут быть эффективными в образовании, когда они входят как элемент в новую систему образования [5].

Два различных способа использования компьютера в процессе обучения предлагает выделить С. П. Седых [6, с. 98]. В первом из них обучение происходит, как правило, без преподавателя, когда компьютер определяет те задания, которые выдаются студентам, оценивает правильность выполнения задания и оказывает необходимую помощь. За помощью к преподавателю обращаются, когда компьютер не справляется с ситуацией из-за несовершенства обучающей программы. В рамках второго способа компьютер помогает педагогу в управлении учебным процессом.

Предложенная нами система применения информационных технологий обучения в профессиональной подготовке будущих экономистов основывается на обоих способах использования компьютера в обучении. Наряду с этим, на наш взгляд, наиболее це-

лесообразным является органическое соединение информационных технологий обучения с традиционными формами и построение на этой основе целостной эффективной дидактической системы.

Нами была разработана концепция системного использования информационных технологий в профессиональной подготовке будущих экономистов. Для доказательства её эффективности проведено исследование, которое проходило в три этапа, не имеющих между собой жёстких границ, поскольку невозможно разграничить, регламентировать единый и непрерывный процесс научного поиска. Вместе с тем каждый из этапов наполнялся соответствующим содержанием и процессуальными действиями исследователя.

На поисково-диагностическом этапе проводилось изучение состояния исследованности данной проблемы в её теоретическом аспекте и деятельности высших учебных заведений экономического профиля. Изучались законодательные и нормативные акты, была определена программа исследовательской работы, проводился анализ дефиниций исследования. Далее был проведён констатирующий эксперимент и сделана первичная обработка результатов диагностического исследования профессиональной подготовки будущих экономистов.

На экспериментальном этапе были разработаны и обоснованы концептуальные основы системы использования информационных технологий в профессиональной подготовке специалистов экономического профиля в высших учебных заведениях, методики экспериментальной работы, проведён формирующий эксперимент. Результаты исследования были внедрены в деятельность высших учебных заведений экономического профиля.

На аналитико-коррекционном этапе были подведены итоги формирующего эксперимента, определена структурно-логическая схема систематизации материалов исследования, разработаны и внедрены методические рекомендации, касающиеся системы

использования информационных технологий в профессиональном обучении специалистов экономического профиля, для преподавателей и студентов высших учебных заведений.

Результаты исследования и их обсуждение. Ведущая идея концепции системного использования информационных технологий в профессиональной подготовке будущих экономистов в высших учебных заведениях состоит в комплексном подходе к использованию традиционных и компьютерно-ориентированных методов, средств и форм обучения, бумажных и электронных носителей информации и индивидуальном подходе к формированию такого уровня информационной компетентности студентов, который позволит им быстро обрабатывать информационные потоки, обеспечит достаточный уровень самоорганизации, эффективной самостоятельной профессиональной деятельности, поможет сформировать стойкие познавательные интересы и мотивы обучения, сквозные потребности в непрерывном самообразовании и самосовершенствовании.

Исходя из цели профессиональной подготовки будущих специалистов, мы выделили четыре компонента системы использования информационных технологий обучения при организации обучения экономистов: учебно-организационный, учебно-методический, содержательный и технологический.

Учебно-организационный компонент отражает аспекты создания учебно-технологической и учебно-методической базы для системного использования информационных технологий в образовательном процессе. Учебно-методический компонент раскрывает а) объективные составляющие, которые предполагают наличие учебно-методического обеспечения традиционной и дистанционной форм обучения, б) субъективные составляющие, которые характеризуют информационную компетентность студента и преподавателя как предпосылку для системного использования информационных технологий в образовательном процессе. Содержатель-

ный компонент определяет содержание обучения будущих экономистов компьютерным технологиям, использование информационных технологий в различных циклах дисциплин и в производственной практике в целях поэтапного формирования у будущих специалистов экономического профиля готовности к профессиональной деятельности с использованием электронных средств. Технологический компонент обеспечивает в идеальном рассмотрении внедрение учебных электронных средств в содержание и организационные формы обучения, использование дистанционной формы обучения студентов. Все обозначенные компоненты системы информационных технологий обучения в профессиональной подготовке экономистов в высшем учебном заведении заложены в компьютерной обучающей среде, в структуру которой входят: технические средства; организационные формы обучения, его методы, содержание; технологии обучения, учебные коммуникации, информационные способы действия, дидактические материалы, электронные библиотечные системы.

Заключение. Компьютер является средством не только получения учебной информации, но и решения различных учебных задач. Благодаря этому актуализируется необходимость пересмотра содержания учебного материала, разработки принципиально новых путей построения учебных курсов с использованием компьютера как средства деятельности. Принципами построения образовательного процесса с использованием информационных технологий предусматривается иерархия и модульность построения как программного, так и методического обеспечения. Нами были созданы учебно-методические комплексы для эффективной организации образовательного процесса и синхронного взаимодействия в процессе обучения; разработаны инструментальные средства и технологии в целях создания способов оперативной диагностики результативности процесса обучения; разработаны методики для

тестирования студентов на промежуточных и итоговых стадиях обучения. Такое построение обучения способствует успешному усвоению знаний, выработке оптимальных стратегий мышления, рефлексии своих действий. Использование данного подхода состоит в том, что обучение трактуется как общее с компьютером решение учебной задачи. Пристальное внимание уделяется не только правильному и быстрому её решению, но и овладению студентами умениями и навыками.

Наряду с этим реализация современной образовательной парадигмы требует акцентирования внимания преподавателей на лично ориентированной модели обучения, в центре которой находятся как интересы, потребности, возможности субъектов образовательного процесса, так и их общая деятельность, базирующаяся на положительном взаимодействии.

The article focuses on the role of modern information technologies in economists training. The comprehensive approach is necessary while using traditional and computer-oriented teaching resources, methods and techniques. The content of the research the methods and methodology as well. The main system components of using information technologies in training economists have been singled out and their content has been revealed.

Key words: information technologies, computer-oriented methods, the use of information technologies, training of economists.

Список цитируемых источников

1. Биков, В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : моногр. / В. Ю. Биков. — Київ : Атака, 2008. — 684 с.
2. Титаренко, І. Підвищення інформаційної компетентності викладачів навчальних закладів / І. Титаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2007. — Вип. 1(2). — С. 118—124.
3. Олійник, Н. Ю. Методологічні засади комп'ютеризації практичної підготовки майбутніх технологів харчування / Н. Ю. Олійник, І. В. Зміївська // Вісн. Луганськ. нац. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка (пед. науки). — 2007. — № 9. — С. 120—125.
4. Новиков, В. А. Дидактическая эффективность АОС / В. А. Новиков. — М. : НИИ ВШ, 1985. — 42 с.
5. Булгакова, Е. Т. Использование информационных технологий в учебном процессе / Е. Т. Булгакова // Вестн. СевКавГТУ. Сер. Гуманитар. науки. — 2004. — № 2 (12). — С. 27—32.
6. Седых, С. П. Применение компьютерных технологий в процессе обучения : практ. рук. / С. П. Седых. — Краснодар : Информ. центр КГПУ, 1999. — 198 с.

Матеріал поступил в редакцию 26.11.2013 г.

УДК 330.4:378

Г. П. Стефанова, И. А. Байгушева

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Астраханский государственный университет», Астрахань, Российская Федерация

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Обоснована системообразующая роль принципа профессиональной направленности обучения в дидактике высшей школы и уточнено его содержание. Профессиональная направленность обучения математике рассмотрена как перспективное направление повышения качества высшего экономического образования. Проведён анализ современного состояния проблемы реализации принципа профессиональной направленности в процессе математической подготовки экономистов в высшей школе и предложено новое направление её решения, подразумевающее представление цели обучения математике в виде системы типовых профессиональных задач экономиста. Определено содержание понятия «типовая профессиональная задача» (далее — ТПЗ) и выделены ТПЗ экономиста, для решения которых необходимы математические знания. Предложена общая схема построения обобщённых методов решения ТПЗ экономиста.

Ключевые слова: принцип профессиональной направленности обучения, профессиональная направленность обучения экономистов математике, «типовая профессиональная задача» (ТПЗ), обобщённый метод решения ТПЗ.

Введение. В настоящее время в условиях жёсткой конкуренции на рынке труда первостепенное значение приобретает профессиональная компетентность специалистов. По этой причине существенно возрастает роль принципа профессиональной направленности обучения, регулирующего соотношение общенаучного и профессионального компонентов в системе высшего образования.

Принцип профессиональной направленности обучения впервые был сформулирован Р. А. Низамовым в середине 1970 годов [1]. По мнению А. В. Духовневой, П. И. Пидкасистого, Л. Д. Фридмана и других исследователей, он является одним из основных принципов дидактики высшей школы [2, с. 127]. Этой точки зрения придерживается и Р. С. Пионова [3, с. 94—95].

В научных исследованиях проблеме реализации профессиональной направленности обучения математике в высшей школе уделяется значительное внимание. Работы по поиску путей реализации принципа профессиональной направленности при обучении математике в университете ведутся, в основ-

ном, по трём направлениям: 1) включение в содержание математической подготовки профессионально-прикладных задач (Е. Ю. Белянина, Л. В. Васяк, Н. В. Панина, Е. Г. Плотникова, Е. А. Попова и др.); 2) отбор содержания математических дисциплин на основе межпредметных связей со специальными экономическими дисциплинами (Н. Н. Бабилова, Е. А. Василевская, П. В. Кийко, В. А. Частухина, В. А. Шершнёва и др.); 3) разработка методик обучения математике, основанных на моделировании ситуаций профессиональной деятельности (И. В. Бабичева, Н. А. Бурмистрова, А. Б. Дмитриева, Д. А. Картежников, Э. А. Локтионова, Л. Ю. Низамиева, С. А. Севостьянова, С. А. Шунайлова и др.).

Длительный опыт преподавания, результаты анкетирования студентов подтверждают, что большинство студентов-выпускников экономических специальностей не имеют чёткого представления о взаимосвязи математических и экономических понятий, не осознают, что математические знания являются основой решения профессиональных задач, не обладают умением планировать

свою деятельность и выбирать адекватный метод решения задачи.

Цель нашего исследования заключается в уточнении содержания принципа профессиональной направленности обучения и поиске пути его реализации в процессе математической подготовки экономистов в высшей школе.

Методология и методы исследования.

В России высшая школа в основном является профессиональной, поэтому соблюдение принципа профессиональной направленности обучения становится важнейшим при подготовке специалиста любого профиля, в том числе экономического.

Известны два подхода к трактовке принципа профессиональной направленности в обучении. В первом он рассматривается как система потребностей, мотивов, интересов и склонностей, выражающих положительное отношение к будущей профессии (Н. В. Кузьмина [4], В. А. Сластенин [5], А. Б. Каганов [6]).

Сторонники второго подхода в формулировке принципа профессиональной направленности обучения акцентируют внимание на отборе содержания образования на основе межпредметных связей общенаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин. Так, А. Я. Кудрявцев отмечает, что принцип профессиональной направленности обучения не только ориентирует на связь с производственным обучением, но и охватывает теоретическое обучение, организацию межпредметных связей общенаучных и специальных дисциплин, использование профессионального аспекта в процессе обучения общенаучными предметами [7].

По нашему мнению, сложившийся подход к определению содержания принципа профессиональной направленности в обучении математике недостаточно внимания уделяет целям обучения математике в высшей школе. Остаётся открытым вопрос о конечной цели в реализации принципа профессиональной направленности обучения математике в университете.

Наиболее полный анализ принципа профессиональной направленности обучения принадлежит М. И. Махмутову [8], который его понимает как вид взаимосвязи содержания социальной и технической сторон труда в структуре образования. По мнению автора, реализация принципа профессиональной направленности «... разрешает противоречие между целостностью личности и профессиональной направленностью, т. е. между теоретическим характером общеобразовательных, общетехнических знаний и политехнических умений и их всесторонним развитием и эмпирическим, конкретно-практическим содержанием (знаний и умений) изучаемой профессии» [8, с. 314].

В свою очередь Г. И. Худякова определяет профессиональную направленность обучения как единство двух аспектов: содержательного и процессуального. Содержательный аспект — это собственно содержание обучения с позиций его профессиональной направленности. Процессуальный аспект содержит комплекс методических средств, систематическое применение которых способствует обучению студентов использованию системы научных знаний общенаучных предметов при изучении специальных дисциплин и в будущей профессиональной деятельности [9, с. 117].

Отметим, что процесс обучения в высшей школе имеет ряд характерных особенностей, обусловленных контекстом будущей специальности, которая накладывает отпечаток на цели обучения, отбор и структурирование содержания, методов обучения и условий его организации. Отсюда принцип профессиональной направленности обучения является системообразующим в дидактике высшей школы. Его особая роль состоит в том, что он объединяет общей целью все остальные принципы, придаёт им новый смысл.

Профессиональная направленность математической подготовки будущих экономистов рассматривается нами как перспективное направление повышения качества высшего

экономического образования. При этом под профессиональной направленностью математической подготовки будущих экономистов мы понимаем ориентацию математической подготовки в её целевом, содержательном и процессуальном аспектах на динамическое моделирование профессионального труда экономиста.

В качестве теоретической основы для поиска перспективного направления реализации принципа профессиональной направленности математической подготовки будущих экономистов мы остановились на идее Н. Ф. Талызиной: «При разработке целей обучения конкретному предмету, прежде всего, необходимо выделить основную систему задач, для решения которых готовится обучаемый» [10]. Главным достоинством этой идеи является преемственность целей разного уровня, обеспечивающая их синтез, и изначальная прямая связь целей с содержанием обучения. Это достигается за счёт синтетического описания целей и содержания обучения на языке задач, которые должен уметь решать будущий специалист. Такой подход базируется на психологической теории деятельности и методе планомерного формирования умственных понятий и действий, который предполагает, что знания служат отправной точкой и результатом деятельности. Отсюда знания не составляют самостоятельного элемента целей образования. Характеристики и свойства знаний определяются характером и свойствами той деятельности, в ходе которой они сформировались. Структурной же составляющей самой деятельности является задача.

Отметим, что Н. Ф. Талызина интегрирует понятия «цели образования», «система типовых задач», «система видов деятельности». Она считает, что «описание цели образования (модель специалиста) означает представление или системы типовых задач, или системы адекватных им умений (видов деятельности)» [11, с. 9]. Мы полагаем, что проблему реализации принципа профессиональной направленности математической

подготовки экономистов в университете можно решить, если цели обучения математике представить в виде системы типовых задач, решаемых экономистом в профессиональной деятельности; методов их решения; условий достижения этих целей.

Создание системы ТПЗ предопределяет необходимость конкретизации содержания термина «типовая профессиональная задача экономиста», так как понятие «задача» трактуется весьма разнообразно. По словам Н. Ф. Талызиной, «...понятие “типовая задача” не употребляется в смысле стандартная, нетворческая. Наоборот, в наше время творческие задачи являются как раз типовыми» [11, с. 7].

В ряде исследований термин «задача» употребляется как синоним термина «цель», тогда как проблема выступает в качестве частного случая интеллектуальной задачи. По мнению Л. Л. Гуровой, «...самое широкое психологическое понятие задачи, характеризующее направленность деятельности человека на каком-то её отрезке, означает цель, рассматриваемую в отношении требующихся для её достижения средств. О цели деятельности, как таковой, говорят безотносительно к средствам её достижения, цель характеризуется отношением к мотивам деятельности. Задача выступает как более конкретная, определённая цель, достижение которой определяется имеющимися в распоряжении человека средствами» [12, с. 5]. А. Н. Леонтьев считает, что «задача есть цель, данная в определённых условиях» [13, с. 293]. Придерживаясь этого определения, уточним, что в цели должны быть указаны: 1) деятельность, которую нужно выполнить; 2) конечный продукт этой деятельности; 3) свойства конечного продукта [14, с. 12]. Исходя из толкования слова «типовая» и принятого нами содержания понятия «задача», будем понимать под типовой профессиональной задачей (ТПЗ) цель, которую специалист многократно ставит перед собой в процессе своей профессиональной деятельности.

В целях выявления ТПЗ экономистов, для решения которых необходимы математические знания, были осуществлены: 1) анализ требований федерального государственного стандарта подготовки бакалавров по направлению «Экономика» к уровню математической подготовки; 2) отбор компетенций, сформированность которых позволяет решать профессиональные задачи экономиста с использованием математических знаний; 3) анализ квалификационных характеристик специалистов в области экономики, определение целевой направленности их профессиональной деятельности; отбор профессиональных задач, решение которых предполагает использование математических знаний, а конечный продукт обладает количественными характеристиками; 4) опрос специалистов различных экономических квалификаций, в результате которого было уточнено, какие профессиональные задачи им приходится решать, проверена полнота полученной системы задач, обсуждены количественные характеристики конечного продукта деятельности по решению задач.

Результаты исследования и их обсуждение. Нами были выделены следующие ТПЗ экономистов [15], решение которых

требует использования математических знаний (таблица 1).

Для разработки методики обучения студентов решению выделенных ТПЗ необходимо выявить состав деятельности по их решению. Каждую ТПЗ можно рассматривать как полную обоснованную систему видов деятельности [13, с. 16]. Профессиональные и учебные задачи будем считать принадлежащими к одному типу, если состав деятельности, адекватной этим задачам, одинаков. Отсюда, чтобы включить ТПЗ в цели обучения математике, нужно дополнить формулировки задач обобщёнными методами их решения. Обобщённость метода решения ТПЗ понимается нами в том смысле, что метод применим для решения любой конкретной задачи данного типа. Обобщённый метод решения ТПЗ представляет собой систему видов деятельности, каждый из которых имеет собственную цель. Возникает иерархия целей обучения математике.

В процессе выделения обобщённых методов решения ТПЗ мы руководствовались следующими положениями:

1. Способ выделения обобщённых методов основан на знании о том, что «цель... как закон, определяет способ и характер действий человека» (К. Маркс) при условии,

Т а б л и ц а 1 — Типовые профессиональные задачи экономистов

Название ТПЗ	Цель	Конечный продукт
Сбор и обработка экономической информации	Отобрать и представить в заданном виде необходимую информацию	Информация, представленная в заданном виде
Нахождение или оценка значений показателей, характеризующих экономическую деятельность	Вычислить или оценить значения показателей, характеризующих экономическую деятельность	Значение или оценка показателей, характеризующих экономическую деятельность
Выявление зависимости между следующими параметрами: экономическая деятельность, её вид и свойства	Установить, существует ли зависимость между параметрами экономической деятельности и каковы её вид и свойства	Вид и свойства зависимости между параметрами экономической деятельности
Прогнозирование экономической деятельности	Определить характеристики объекта, полученного в результате заданной системы действий	Характеристики объекта, полученного в результате заданной системы действий
Планирование экономической деятельности	Разработать систему действий (план) по созданию объекта с заданными характеристиками	Система действий (план) по созданию объекта с заданными характеристиками

что в формулировке цели указаны деятельность, её конечный продукт и свойства конечного продукта. Таким образом, чтобы разработать обобщенный метод решения ТПЗ, нужно обеспечить целенаправленность формулировки задачи: выделить цель; установить, содержит ли формулировка цели все необходимые компоненты (деятельность, конечный продукт, его существенные свойства); переформулировать, если необходимо, цель задачи так, чтобы в ней были указаны все компоненты.

2. Деятельность человека по достижению поставленной цели состоит из трёх этапов: ориентировочного, исполнительного и контрольно-корректировочного. На ориентировочном этапе выявляется предмет деятельности и его существенные признаки, а затем составляется программа преобразования предмета деятельности в конечный продукт с заданными свойствами. На контрольно-корректировочном студент, действуя в соответствии с разработанной программой, получает конечный продукт и информацию о его свойствах. На последнем этапе соотносятся свойства созданного конечного продукта с планируемыми свойствами, выявляются причины их несоответствия и вносятся коррективы в разработанную программу для получения наилучшего результата.

3. Содержание деятельности определяется следующим образом: если действие является звеном более сложной деятельности, то его цель рассматривается с точки зрения соотношения её с общей структурой деятельности. Это соотношение, согласно деятельностной теории обучения, осуществляется двумя способами: путём детализации и сменой компонентов.

В результате нами была составлена общая схема построения обобщённых методов решения ТПЗ (рисунок 1) и, в соответствии с приведённой схемой, разработаны обобщённые методы решения пяти видов ТПЗ. Конечную цель реализации принципа профессиональной направленности математической подготовки экономистов мы видим в овладении студентами обобщён-

ными методами решения ТПЗ в процессе обучения математике.

Заключение. Для решения проблемы профессиональной направленности математической подготовки экономистов в высшей школе необходимо, по нашему мнению, включить ТПЗ в цели обучения математике, а обобщённые методы их решения — в содержание математической подготовки. С этой целью нами были выделены ТПЗ и разработана общая схема построения обобщённых методов их решения.

Список цитируемых источников

1. Низамов, Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1975. — 302 с.
2. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / А. В. Духовнева [и др.] — Ростов н/Д : Феникс, 2002. — 544 с.
3. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р. С. Пионова. — Минск : Университетское, 2002. — 256 с.
4. Кузьмина, Н. В. Методические проблемы вузовской педагогики / Н. В. Кузьмина, С. А. Тихомиров // Проблемы педагогики высш. шк. — Л. : Высш. шк., 1972. — С. 6—43.
5. Слостенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. — М. : Просвещение, 1976. — 160 с.
6. Каганов, А. Б. Формирование профессиональной направленности студентов на младших курсах : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Б. Каганов. — М. : [б. и.], 1981. — 17 с.
7. Кудрявцев, А. Я. К проблеме принципов обучения / А. Я. Кудрявцев // Совет. педагогика. — 1981. — № 8. — С. 100—106.
8. Махмутов, М. И. Принцип профессиональной направленности обучения / М. И. Махмутов // Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. ; под ред. С. Я. Батышева. — М. : АПО, 1999. — Т. 3. — С. 314—316.
9. Худякова, Г. И. Системообразующая роль принципа профессиональной направленности в обучении математике / Г. И. Худякова // Ярослав. пед. вестн. — 2009. — № 4. — С. 115—119.
10. Талызина, Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина, Н. Г. Печенюк, Л. Б. Хихловский. — Саратов : СГУ, 1987. — 176 с.
11. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. для студентов сред. пед. учеб. заведений

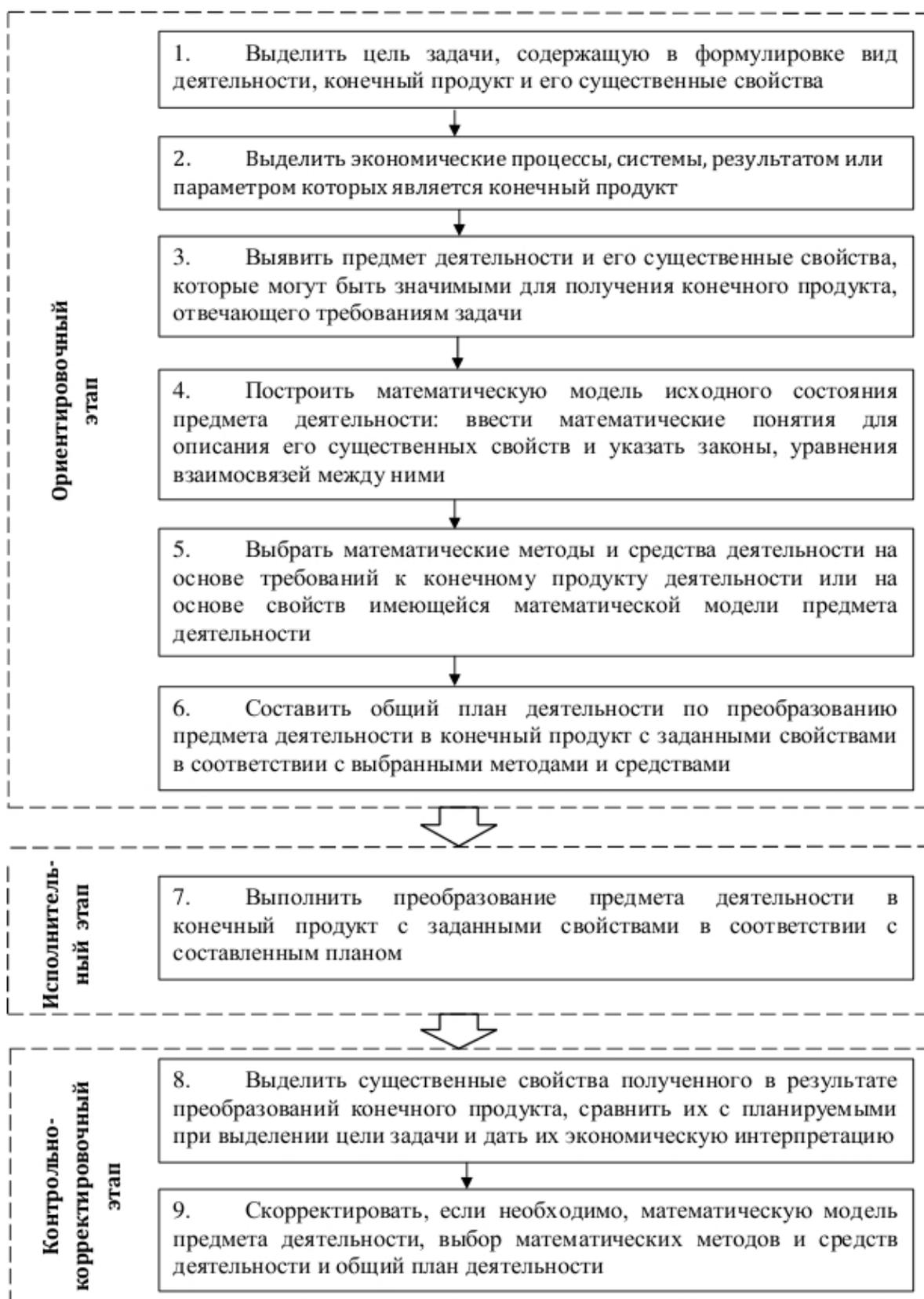


Рисунок 1 — Общая схема построения обобщённого метода решения типовой профессиональной задачи

/ Н. Ф. Талызина. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 1998. — 288 с.

12. *Гурова, Л. Л.* Психологический анализ решения задач / Л. Л. Гурова. — Воронеж : ВГУ, 1976. — 327 с.

13. *Леонтьев, А. Н.* Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл, 2000. — 511 с.

14. *Анофрикова, С. В.* Практическая методика преподавания физики : учеб. для вузов / С. В. Анофрикова, Г. П. Стефанова. — Астрахань : АГПИ, 1995. — 260 с.

15. *Стефанова, Г. П.* Типовые профессиональные задачи как показатель сформированности математической компетентности будущих экономистов / Г. П. Стефанова, И. А. Байгушева // Наука и школа. — 2013. — № 1. — С. 90 — 95.

Материал поступил в редакцию 27.03.2014 г.

The paper grounds the system forming role of professionally purposeful training in the higher school didactics and regards its contents. Professional purposefulness of mathematical training is observed as a perspective branch of higher economic education quality increase. The analysis of modern conditions of implementing the professional purposefulness principle in the process of prospective economist mathematical training of in the higher educational establishment was carried out and a new way of its solving was worked out. The paper considers the contents of the term “typical professional task (TPT),” studies the TPT for an economist. The paper puts forward the scheme of constructing the generalized methods of TPT solving for an economist.

Key words: professional purposefulness educational principle, prospective economists mathematical training in the higher educational establishment, a typical professional task (TPT), the generalized method of TPT solving.

УДК37.0

А. Н. Унсович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

РАЗРАБОТКА УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РЕШЕНИЯ

Развитие дистанционной формы получения образования является актуальной задачей для учреждений высшего образования (далее — УВО) Республики Беларусь. На сегодняшний день учреждения образования сталкиваются с достаточно широким кругом проблем по организации дистанционной формы получения образования. В статье рассматривается один из аспектов проблемы разработки учебных планов, определяющих структуру и содержание подготовки специалистов с высшим образованием.

Ключевые слова: информационные технологии, дистанционная форма получения образования, дополнительное образование взрослых, электронный контент, виртуальная аудитория, электронные информационные ресурсы.

Введение. В условиях интенсивного использования информации и информационных технологий более широкое распространение в системе образования получает дистанционная форма получения образования.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании определено, что дистанционная форма получения образования — вид заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий [1]. Фактически этим определением ограничивается весь спектр вопросов нормативного, организационного, материально-технического и научно-методического обеспечения дистанционной формы получения образования, что объективно препятствует инновационной направленности образовательного процесса и повышению качества образования.

Отсутствие нормативных документов государственного уровня либо их несогласованность порождают ряд трудностей и проблем для учреждений образования по организации и последующей реализации на качественном уровне дистанционной формы получения образования. Нормативные правовые акты получения образования в заочной

форме не регламентируют в полной мере процесс разработки и расширения возможности получения образования в дистанционной форме. Заочная форма получения образования, будучи устоявшейся традиционной формой, не учитывает особенностей организации образовательного процесса с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, что создаёт ряд проблем при реализации образовательных программ в дистанционной форме.

К перспективным направлениям дистанционного образования следует отнести дополнительное образование взрослых (повышение квалификации и переподготовку, обучающие курсы). Дистанционная форма получения образования в системе дополнительного образования взрослых, преимуществами которой состоят в её мобильности, быстром отклике на меняющиеся потребности в квалифицированных кадрах, стимулировании активности слушателей, формировании навыков анализа информации и самообучения, увеличении доли самостоятельной работы обучающихся, позволила бы создать систему непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией — систему подготовки и непрерывного поддержания высокого квалификационного уровня специалистов.

Подчеркнём, что одним из направлений Национальной программы ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011—2015 годы является внедрение дистанционной формы обучения в систему повышения квалификации и переподготовки кадров [2, с. 26]. Однако на сегодняшний день ни один из нормативных документов по образовательным программам дополнительного образования взрослых не отражает специфику организации образовательного процесса в дистанционной форме.

Исходя из сказанного, следует отметить, что актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью нормативной правовой основы для организации образовательного процесса в дистанционной форме.

Цель настоящего исследования состоит в определении структуры учебного плана для дистанционной формы получения образования по специальности высшего образования I ступени и образовательной программы переподготовки руководящих работников и специалистов дополнительного образования взрослых как составной части учебно-программной документации образовательных программ.

Методология и методы исследования.

Теоретико-методологической базой исследования явились нормативные правовые документы в сфере образования: Кодекс Республики Беларусь об образовании, Национальная программа ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011—2015 годы, письмо Министерства образования Республики Беларусь об организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования в 2013/14 учебном году, приказ № 405 о разработке учебно-программной документации образовательных программ высшего образования, а также научные труды в области дистанционного образования.

Результаты исследования и их обсуждение.

Дистанционная форма получения образования

предполагает широкое использование информационных технологий и требует внедрения системы дистанционного обучения, которая является центральным звеном управления обучением в дистанционной форме.

Система управления дистанционным обучением — это программный комплекс, который позволяет планировать, обеспечивать, управлять и учитывать взаимодействие обучающегося, учебного контента и преподавателя [3, с. 161].

Система управления дистанционным обучением призвана: создавать систему разграничения доступа пользователей к дистанционному курсу на основе ролевого принципа (администратор, преподаватель, студент). Под дистанционным курсом будем понимать управляемую сетевыми технологиями форму организации образовательного процесса по освоению содержания учебной дисциплины с оптимальным выбором способов взаимодействия субъектов образовательного процесса и распределением соотношения учебных материалов, практических заданий и коммуникаций (рисунок 1); обеспечивать доступ к размещению материалов курса разных форматов и их обмену; автоматизировать сдачу и приём тестов, индивидуальных работ; создавать удобную систему генерирования отчётов о прохождении студентами дистанционного курса и сдачи тестов; обеспечивать широкие возможности для коммуникации (форум, чат, обмен сообщениями, видеоконференция); хранить в базе данных результаты учебных достижений [3].

При реализации образовательных программ в дистанционной форме получения образования должны быть созданы следующие условия для функционирования и управления обучением: подразделение, обеспечивающее образовательный процесс в дистанционной форме; локальные нормативные правовые акты, регулирующие вопросы получения образования в дистанционной форме; учебно-программная документация; электронные информационные ресурсы, электронные

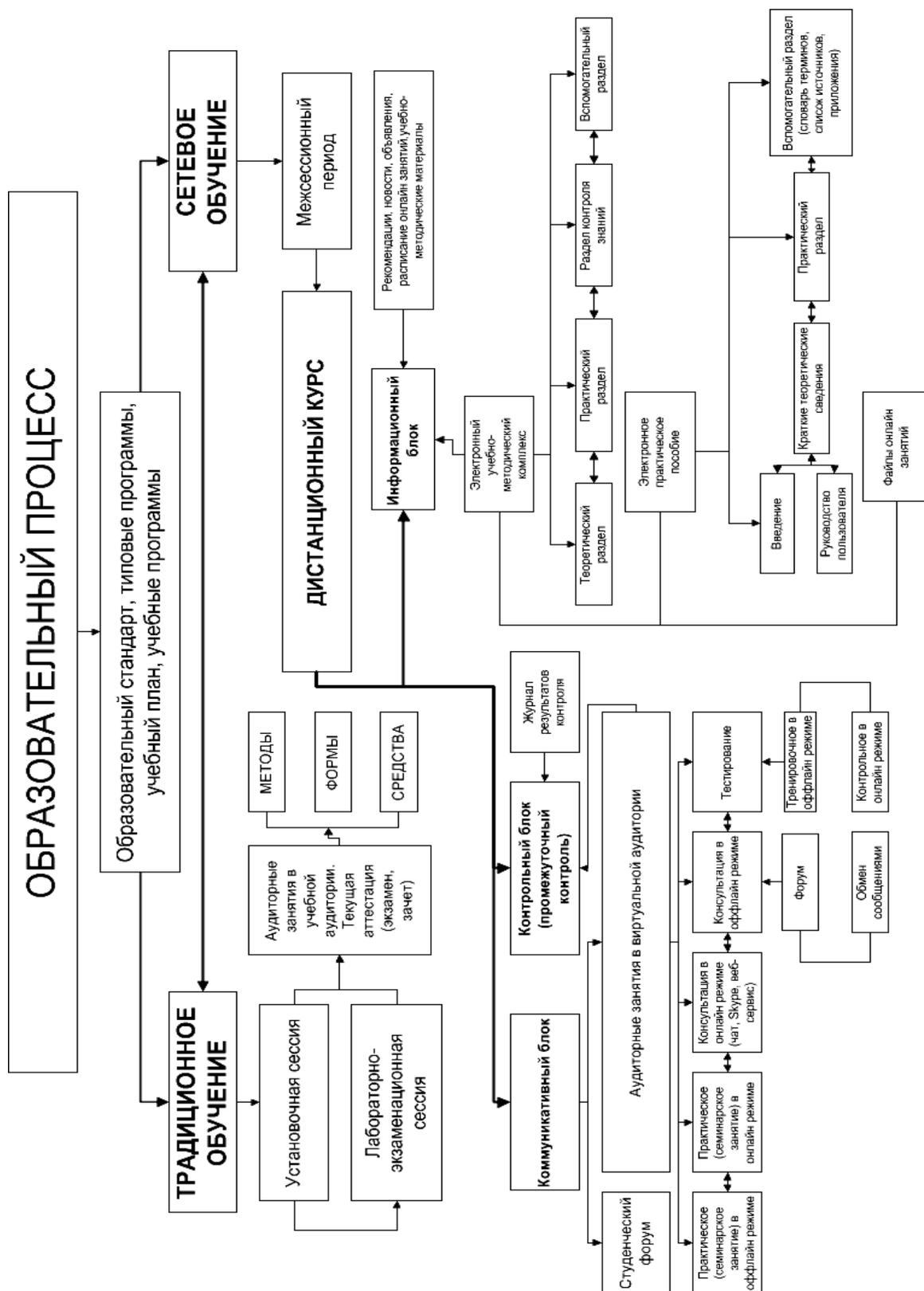


Рисунок 1 — Общая схема организационно образовательного процесса в дистанционной форме

образовательные ресурсы, совокупность информационно-коммуникационных технологий и соответствующих технологических средств.

Особо следует остановиться на подготовке учебных планов учреждений образования для дистанционной формы получения образования. В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании учебные планы являются составной частью учебно-программной документации образовательных программ высшего образования. Они определяют структуру и содержание подготовки специалистов с высшим образованием в соответствии с образовательными стандартами по специальностям высшего образования I ступени. При разработке учебных планов, в том числе для дистанционной формы получения образования, необходимо руководствоваться порядком разработки и утверждения учебных планов для реализации содержания образовательных программ высшего образования I ступени [4].

Однако анализ содержания нормативного документа в отношении заочной и дистанционной форм получения образования позволяет выделить ряд противоречий:

– имеются различные подходы к трактовке форм получения образования, в частности, формулировке «в заочной форме получения образования» или «в заочной (в том числе дистанционной) форме получения образования», что порождает неопределённость в принадлежности того или иного утверждения к формам образования. Например, «при разработке и оформлении учебных планов УВО для получения высшего образования в заочной форме получения образования необходимо руководствоваться приложением 2» или «при составлении учебных планов УВО для получения высшего образования в вечерней и заочной (в том числе дистанционной) формах (курсив авт. — А. У.) предусматривается увеличение сроков обучения в соответствии с образовательными стандартами» [4, с. 6]. Возникает вопрос, относится ли первое утверждение к дистанционной форме получения образования. Данная неопределённость создаёт предпосылки

к неоднозначному пониманию введённых положений и порождает некоторые трудности при разработке учебных планов, что в дальнейшем может привести к нарушению требований нормативных документов;

– оформление учебного плана в соответствии с приложением 2 не в полной мере отражает специфику образовательного процесса в дистанционной форме [4, с. 6]. В структуре плана не предусмотрены занятия, которые на основе информационно-коммуникационных технологий позволяют организовать образовательный процесс на расстоянии, в частности, учебные занятия в онлайн- и оффлайн-режимах. Для дистанционного образования характерны традиционные формы образовательного процесса: лекции, практические (семинарские, лабораторные) занятия, самостоятельная работа, контрольные мероприятия по определению уровня знаний и умений. Специфика же учебных занятий проявляется в инструментарии для их организации. Так, лекции могут быть подготовлены в электронном виде и размещены в дистанционном курсе или проведены с помощью Интернета в реальном режиме времени. Видеоконференции позволяют проводить как оперативные коллективные обсуждения, дискуссии, так и протяжённые по времени виртуальные семинары;

– учёт требований к количеству аудиторных часов не менее 22—26% от количества аудиторных часов дневной формы получения высшего образования в дистанционной форме получения образования приводит к увеличению общего количества часов с учётом часов, отводимых на учебные занятия в реальном и отложенном режимах времени на основе использования сетевых технологий, а это в свою очередь увеличивает стоимость обучения в сравнении с заочной формой получения образования. На наш взгляд, данную норму необходимо увязать с учебными занятиями в виртуальной аудитории, которая понимается как множество удалённых друг от друга рабочих мест обучающихся и преподавателей, которые будут объединены на основе

№	Название разделов и дисциплин	Формы текущей аттестации по этапам		Распределение учебных занятий по видам		Распределение учебных часов по этапам						
		Экзаменов	Зачётов	Дифференцированные зачёты	Реферат	Собеседование	Контрольная работа	Курсовая работа	Курсовой проект	Самостоятельная работа	1-й учебный год	2-й учебный год
		Лекции	Практические занятия	Практические (семинарские) занятия в оффлайн режиме	Практические (семинарские) занятия в онлайн режиме	Тестирование в онлайн режиме	Консультация онлайн					
		Всего										

Рисунок 3 — Структура учебного плана переподготовки учреждений высшего образования

Примечание. А — аудиторные занятия в учебной аудитории; А_в — учебные занятия в виртуальной аудитории; СР — самостоятельная работа

Порядок подготовки оффлайн-занятия: 1) изучение требований учебной программы дисциплины; 2) формулировка цели и задач практического (семинарского) занятия; отбор содержания практического (семинарского) занятия (подбор типовых и нетиповых задач, заданий, вопросов); обеспечение практического (семинарского) занятия учебно-методическими материалами в электронном виде, техническими средствами обучения; определение методов, приёмов и средств поддержания интереса, внимания, стимулирования творческого мышления студентов (слушателей); моделирование практического (семинарского) занятия в дистанционном курсе (занятие может проводиться в письменной форме в виде подготовки и представления в электронном виде эссе, реферата, контрольной работы или в виде организованного в дистанционном курсе форума по обсуждению определённой задачи, проблемы, вопроса в целях активного участия в творческой дискуссии).

Порядок проведения оффлайн-занятия:

1. *Вводная часть*: сообщение темы и цели занятия, сроков подготовки.

2. *Основная часть*: размещение подготовленных материалов практического (семинарского) занятия в дистанционном курсе (вопросов, заданий (в том числе творческих и индивидуальных), ознакомление с проблемами, являющимися предметом обсуждения на форуме). Организация дискуссии на форуме: постановка проблемы, выделение основных направлений, корректировка и поддержка обсуждаемых вопросов.

3. *Заключительная часть*: обобщение и систематизация полученных результатов; подведение итогов практического (семинарского) занятия и оценка работы студентов (слушателей).

Практическое (семинарское) занятие в онлайн-режиме представляет собой включённое в учебный план и расписание учебное занятие, проводимое в виртуальной аудитории и основанное на аудиовидеообъяснении, с комментариями преподавателя, использованием визуальных учебных материалов

с оптимальным выбором способов взаимодействия субъектов образовательного процесса и распределением соотношения учебных материалов и практических заданий в режиме реального времени [3].

Порядок подготовки онлайн-занятия:

- 1) изучение требований учебной программы дисциплины;
- 2) формулировка цели и задач практического (семинарского) занятия;
- 3) отбор содержания практического (семинарского) занятия (отбор необходимого и структурированного по содержанию учебного материала, подбор типовых и нетиповых задач, заданий, вопросов);
- 4) определение методов, приёмов и средств поддержания интереса, внимания, стимулирования творческого мышления студентов (слушателей);
- 5) моделирование практического (семинарского) занятия с помощью информационно-коммуникационных технологий, включающее подготовку мультимедийной презентации, которая содержит структурированный материал по теме занятия (теоретический материал, задания, вопросы, тесты, анкеты) и аудиовидеокomentarий визуальных материалов преподавателем (при условии, если ресурс вещания онлайн-занятия не поддерживает его запись с последующим размещением в дистанционном курсе);
- 6) публикация расписания о проведении учебного занятия в дистанционном курсе с информацией о теме занятия, его цели и задачах, о рекомендуемой литературе;
- 7) рассылка приглашений посредством электронной почты или системы управления обучением на участие в практическом (семинарском) занятии с указанием времени проведения;
- 8) регистрация преподавателя на веб-сервисе;
- 9) размещение презентации и других учебно-методических материалов;
- 10) репетиция онлайн-занятия.

Порядок проведения онлайн-занятия:

1. *Вводная часть*: ввод логина и пароля в веб-сервисе для проведения онлайн-занятий; настройка веб-камеры и звука; информирование студентов (слушателей) о правилах совместной работы как технического, так и организационного характера.

2. *Основная часть*: объявление темы, её цели и задач; комментирование информации, отображаемой на слайдах презентации. Обеспечение обратной связи со студентами (слушателями): формулировка вопросов, решение проблемной ситуации, ответы на вопросы анкеты, тестирование и комментариев высказываний участников онлайн-занятия; размещение видеозаписи онлайн-занятия в дистанционном курсе.

3. *Заключительная часть*: создание форума в дистанционном курсе «Итоги онлайн-занятия» для подведения итогов: оценка работы студентов (слушателей), оценка проведённого занятия студентами (слушателями).

Под консультацией в онлайн-режиме нами понимается включённое в учебный план и расписание (график консультаций) учебное занятие, проводимое в виртуальной аудитории и предусматривающее дополнительную помощь преподавателя студенту, слушателю в освоении учебной дисциплины через средства телекоммуникационной связи в режиме реального времени [3].

Порядок подготовки онлайн-консультации:

- 1) рассылка приглашений посредством электронной почты или системы управления обучением на участие в консультации с просьбой предоставить вопросы для обсуждения;
- 2) моделирование консультации с помощью информационно-коммуникационных технологий, включающее подготовку мультимедийной презентации с аудиовидеокomentarием визуальных материалов преподавателем (при условии, если ресурс вещания онлайн-занятия не поддерживает его запись с последующим размещением в дистанционном курсе);
- 3) публикация расписания о проведении консультации в дистанционном курсе;
- 4) регистрация преподавателя на веб-сервисе;
- 5) размещение презентации и других учебно-методических материалов;
- 6) репетиция онлайн-занятия.

Проведение консультации онлайн основано на тех же требованиях, что и практическое (семинарское) занятие в онлайн-режиме.

Консультацию в офлайн-режиме мы определяем как вид учебного занятия,

размещённого в дистанционном курсе и предусматривающего дополнительную помощь преподавателя слушателю в освоении учебной дисциплины через средства телекоммуникационной связи в режиме отложенного ответа (электронное сообщение, чат, форум) [3].

При разработке и реализации учебного плана возникают проблемы тарификации академических часов аудиторных учебных занятий в виртуальной аудитории и определения нормирования трудозатрат преподавателей, осуществляющих разработку электронного контента, проведения учебных занятий в виртуальной аудитории.

Уровень развития современных технологий позволяет организовать в виртуальной аудитории учебное занятие в онлайн-режиме подобно традиционному занятию в учебной аудитории. Вместе с тем необходимо учитывать, что организация и проведение онлайн-занятия — это трудоёмкий процесс, в ходе которого решаются содержательные, организационные задачи и задачи управления аудиторией на расстоянии. В отличие от классического учебного занятия при проведении онлайн-занятия необходимо учитывать проблемы следующего характера: перебои с каналом передачи связи на веб-сервисе; задержка передачи аудиовещания; потеря контакта со слушателями; неготовность слушателя к восприятию информации и активному взаимодействию. Онлайн-занятие также предполагает владение преподавателем инструментарием средств веб-сервиса, его умение поддерживать контакт с аудиторией для получения обратной связи, использование различных форм коммуникации для поддержания интереса, внимания, активности студентов (слушателей). С учётом сказанного для проведения занятий в онлайн-режиме в учебном плане специальности планируемое время должно составлять не менее 3 академических часов на 1 учебное занятие.

С учётом повышенной сложности подготовки методического и дидактического обеспечения дистанционных курсов по срав-

нению с подготовкой методических материалов для других форм обучения, приказом ректора университета должны быть утверждены нормы времени для расчёта объёма учебной нагрузки профессорско-преподавательского состава. Представим примерный перечень учебной работы в дистанционной форме получения образования:

- тестирование (разработка тестовых заданий): по дисциплине при разработке тестовых заданий впервые — до 10 часов, по дисциплине при обновлении тестовых заданий — до 2 часов;

- проведение практических (семинарских) занятий в оффлайн-режиме (выдача заданий и контроль знаний): до 0,5 часа на 1 студента за 1 занятие. Количество занятий определяется учебным планом специальности;

- проведение практических (семинарских) занятий в онлайн-режиме: до 10 часов за 1 занятие. Количество занятий определяется учебным планом специальности. Онлайн-режим предусматривает подготовку презентации, вопросов для проверки знаний, дополнительных учебно-методических материалов для работы в режиме реального времени;

- проведение консультаций онлайн перед экзаменом: 0,2 часа на 1 студента;

- проведение текущих индивидуальных консультаций в межсессионный период: 1 час на дисциплину в семестр.

Заключение. В предложенной статье мы затронули только один аспект проблемы реализации дистанционной формы получения образования. Сравнительный анализ нормативного правового регулирования и основных тенденций развития информационно-коммуникационных технологий позволил: выявить ряд несоответствий в нормативной документации по реализации обучения в дистанционной форме на основе информационно-коммуникационных технологий и традиционного обучения в заочной форме; определить адекватную дистанционной форме получения образования структуру учебного плана специальности, который позволяет

учитывать объёмы (количество) академических часов не только аудиторных занятий в учебной (производственной) аудитории, но и учебных занятий на основе информационно-коммуникационных технологий; определить новые способы организации взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе сетевых технологий в виде учебных занятий в виртуальной аудитории в режиме реального или отложенного времени: практическое (семинарское) занятие в оффлайн-режиме; практическое (семинарское) занятие в онлайн-режиме; консультация в онлайн-режиме; тестирование (текущее, итоговое) по учебной дисциплине в онлайн-режиме.

Тщательный анализ всех аспектов дистанционного образования, связанных с разработкой нормативной правовой базы, программно-технического, педагогического и учебно-методического обеспечения позволит сделать необходимые выводы и скорректировать дальнейшие направления развития перспективной формы получения образования в Республике Беларусь.

Distance education is topical for Belarusian higher educational establishments. Currently the educational establishments cope with a wide range of problems relating to distance teaching organisation. Elaborating on new curriculum predetermining the structure and the contents of higher education training is under study.

Key words: information technologies, distance, additional education of adults, electronic content, virtual audience, electronic information resources.

Список цитируемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г. № 243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. ; одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — Минск : Акад. МВД, 2011. — 332 с.
2. Национальная программа ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011—2015 годы : утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь от 28 марта 2011 г. № 384 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2011. — № 38, 5/33546.
3. Унсович, А. Н. Дистанционная форма получения образования в системе дополнительного образования взрослых / А. Н. Унсович // Инновационные технологии в системе дополнительного образования взрослых: ИНТЕХ-2013 : сб. науч. ст. Респ. науч.-практ. конф., Брест, 24—25 окт. 2013 г. / Брест. гос. техн. ун-т ; редкол.: Н. П. Яловая [и др.]. — Брест : [б. и.], 2013. — С. 160—165.
4. Порядок разработки и утверждения учебных планов для реализации содержания образовательных программ высшего образования I ступени : утв. приказом министра образования Респ. Беларусь от 27 мая 2013 г. № 405 / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : [б. и.], 2013.

Материал поступил в редакцию 05.03.2014 г.

УДК 379.8

Ф. И. Храмцова

Филиал Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный социальный университет», Минск

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИММУНИТЕТА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме формирования социального иммунитета студенческой молодёжи в условиях учреждения высшего образования. Выявлены детерминации между эффективностью политики государства в отношении молодёжи, педагогического управления в сфере досугового самоопределения студентов и качеством социального иммунитета. Обоснованы направления формирования социального иммунитета студенческой молодёжи средствами культурно-досуговой деятельности в условиях вызовов глобализации.

Впервые введено в педагогическую науку понятие «социальный иммунитет студенческой молодёжи». Обоснована сущность, структура, механизмы формирования социального иммунитета молодёжи в контексте педагогических закономерностей, Концепции национальной безопасности Республики Беларусь (2010).

На основе теоретического анализа определены инновационные подходы к созданию и развитию инфраструктуры досуга для молодёжи в условиях учреждений высшего образования. Изложена сущность, принципы, особенности педагогического управления в сфере культурно-досугового самоопределения личности. Разработаны рекомендации совершенствования процесса формирования культуры досуга молодёжи в условиях высшей школы. Предпринят прогноз культурно-досуговой адаптации в молодёжной среде с учётом тенденций глобализации.

Ключевые слова: студенческая молодёжь, культура досуга, инфраструктура досуга, личная, социальная, национальная безопасность, социальный иммунитет молодёжи, педагогическое управление.

Введение. Социализация студенческой молодёжи является приоритетом политики государства. В условиях трансформации общества молодёжь испытывает неоднозначное влияние глобализации. С одной стороны, ускоряется прогресс, обмен информацией, новыми знаниями, коммуникациями, с другой — нарастают информационные угрозы, исходящие из отдельных государств, зарубежных организаций в виде «экспорта демократии» в страны Содружества Независимых Государств. Деструктивное воздействие на молодёжь оказывают ультрагендерные идеологии девальвации ценностей институтов семьи, брака на фоне легитимизации однополых браков, усыновления (удочерения) в более чем 30 странах.

Социальной базой дестабилизационных процессов в ряде государств в основном является молодёжь — наиболее незрелая и подверженная деструктивным влияниям часть

общества. В связи с этим актуальность приобретает формирование социального иммунитета молодёжи, стратегического ресурса средствами педагогического управления процессом культурно-досуговой деятельности в условиях инфраструктуры учебных заведений. Цель политики государства, его институтов состоит в выработке у молодёжи социального иммунитета, развитии экономической, социально-политической активности, культуры досуга, здорового образа жизни. Термин «социальный иммунитет» содержится в Послании Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко белорусскому народу и Национальному собранию «Здоровье государства — это благополучие человека, согласие в обществе, целеустремлённость нации» [1, с. 1].

Тема социального иммунитета студенческой молодёжи особенно актуальна в свете выступления Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко 19 апреля 2013 года

о необходимости более активного включения молодёжи в управление и государственное строительство. Стратегия Главы государства требует научных ответов на назревшие запросы общества.

Методология и методы исследования.

В данной работе социальный иммунитет понимается как категория педагогической науки, один из механизмов социализации молодёжи средствами культурно-досуговой деятельности, важнейший инструмент обеспечения личной, социальной и национальной безопасности. Согласно Концепции национальной безопасности Республики Беларусь (2010), задачей институтов государства является нейтрализация внешних и внутренних угроз, источниками которых выступают снижение образовательного потенциала нации; утрата этнокультурной идентичности; изменение шкалы жизненных ценностей молодёжи; ослабление патриотизма; снижение нравственных ценностей [2, с. 7, 20].

Педагогический аспект феномена «социальный иммунитет студенческой молодёжи» включает процесс формирования способности противостоять деструктивным влияниям внутренней и внешней среды на систему взглядов, убеждений, ценностей, духовных идеалов, здорового образа жизни, устойчивость гражданско-патриотической позиции личности в целях сохранения личной и социальной безопасности.

Дефиниция «социальный иммунитет студенческой молодёжи» рассматривается как методологическая триада социализации, которая обозначает: 1) механизм социальной адаптации, интеграции и реинтеграции студенческой молодёжи в систему общественно-политических отношений путём мотивации социальной, экономической и политической активности; 2) способ нейтрализации рисков социализации, аддиктивности, девиантности, делинквентности студенческой молодёжи средствами культурно-досуговой, творческой, волонтерской, здоровьесохранительной деятельности; 3) результат гражданско-патриотического воспитания студенческой молодёжи на основе поддержки и развития молодёжных инициатив, молодёжного движения, органов студенческого самоуправления, парламентаризма, партнёрства в целях формирования национальной идентичности, политической культуры.

Такая постановка проблемы позволяет определить социокультурные детерминации социализации студенческой молодёжи на уровне взаимосвязи факторов, а именно: эффективность политики государства в отношении студенческой молодёжи на уровне партнёрства государства, гражданского общества (учреждений образования, науки, культуры, спорта, института идеологии государства, экономики, рынка труда, занятости, средств массовой информации, молодёжных объединений, трудовых коллективов, религиозных конфессий, семьи, неформальных структур и др.); качество инфраструктуры досуга студентов, его аксиологического содержания, соответствие высоким стандартам, технологиям, запросам молодёжи, потребностям общества; устойчивость социального иммунитета студенческой молодёжи как результат политики государства, институтов гражданского общества, как фактор личной и социальной безопасности; эффективность педагогического управления процессом досугового самоопределения личности средствами диагностики, проектирования, программирования, мониторинга динамики личностного развития молодёжи.

Организация исследования. Обратимся к историческому экскурсу исследуемой проблемы. Истоки исследования ведут к трактату древнегреческого философа Аристотеля «О душе», в котором подчёркивается: «Гибнут те государства, где граждане не умеют и не учатся пользоваться своей свободой, особенно свободой досуга. Для этого нужно не только личное усилие, но и определённое воспитание, что само по себе является общегосударственным делом» [3]. Гуманитарное значение культуры досуга в современной жизни

трудно переоценить. Проявления примитивного типа сознания, «потребности и принципа беспрепятственного удовлетворения» желаний человека стандартами массовой культуры представляет особую социальную опасность [4, с. 268]. Сегодня актуальны слова Я. А. Коменского о воспитании личности в свободное от учёбы время. Педагог подчёркивал: «Праздность — мать всех пороков. Праздность и бездействие разрушают жизнь и силы людей» [5, с. 32].

В социальной науке существуют различные теории досуга: буферная теория о снижении девиаций в адаптации (К. Сеггентахер); теория «деэнергизации», снятия и перевода избытка энергии индивида в социальные значимые цели (Г. Спенсер); национальной идентичности (С. Холл); релаксации и рекреации психофизических сил (С. Патрик); акмеологическая теория самореализации (Р. Азаров), маркетинговые теории досуга (Дж. Гершуни) и др. Научный интерес для нашей темы представляет теория этнокультурной идентичности В. А. Ядова, согласно которой феномен досуга обозначает: 1) часть свободного времени по потреблению духовных и материальных благ; 2) самооценную деятельность, самопознание, саморазвитие, самореализацию; 3) элемент уклада жизни для удовлетворения потребностей в отдыхе, развлечениях, саморазвитии людей [6, с. 159].

Суть педагогического управления состоит в направленном использовании свободного времени студента, что является источником развития интеллектуально-творческого потенциала. Фактор досуга молодёжи является ключевым в нейтрализации социально-негативных явлений в молодёжной среде. Трансформации досуга молодёжи сопровождаются замещением ценностей культуры общества образцами массовой культуры, рекламной индустрии, шоу-бизнеса, ненормативных форм молодёжных субкультур, которые обозначаются в социологии досуга термином “queer-culture” (дословно с английского языка — отстойная культура, социокуль-

турные практики самоидентификации индивидов вне организованных ценностей общества, его культуры) [7].

В таких условиях педагогическая работа учреждений образования востребована в рефлексивно-синергетическом подходе к управлению культурно-досуговой деятельностью студентов. Это не только обеспечит преодоление стереотипов сознания потребительского типа, но и будет содействовать духовно-нравственному самоопределению в сфере досуга личности путём применения инновационных управленческих технологий. Таковыми являются средовая диагностика, средовое проектирование, средовое программирование с учётом интересов, задатков, склонностей молодёжи, потребностей общества. Важно воспитание у молодёжи навыков самоорганизации досуга, в основе которых лежат механизмы адаптации, регенерации и сублимации энергии на социально значимые цели.

Отметим, что в последние годы развивается педагогический менеджмент в учреждениях высшего образования. Это связано с нарастающим усложнением современных требований к качеству организационно-технологических задач управления. Как отмечает С. А. Гончаров в работе «Основы менеджмента в образовании», педагогический менеджмент означает «комплекс принципов, методов, форм, приёмов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом, направленных на повышение его эффективности» [8, с. 9]. По нашему мнению, между понятиями «педагогическое управление» и «педагогический менеджмент» существуют отличия. В нашей работе педагогическое управление рассматривается как многомерная категория, которая включает следующие взаимосвязанные компоненты: структурно-функциональное управление в образовательных системах через распределение должностных полномочий, работу с кадрами, их регулирование и контроль (собственно педагогический менеджмент); процесс воспитания, развития личности, активного субъекта жизнедеятельности, самовоспитания, самоопределения,

саморазвития; процесс обучения личности в соответствии с государственными образовательными стандартами, учебно-тематическим, программным обеспечением преподаваемых учебных дисциплин; организацию культурно-досугового пространства учреждений образования средствами воспитательно-профилактической и социокультурной деятельности; социальное партнёрство, процесс взаимодействия с общественностью, субъектами социума, партнёрами-единомышленниками.

Развивая данное положение, следует подчеркнуть чёткую дифференциацию двух основных понятийно-категориальных аспектов педагогического управления, вокруг которых структурируется и излагается методология управления культурно-досуговой деятельностью студентов: 1) управление как функция образовательных систем; 2) управление как процесс формирования и развития личности.

Такая позиция нами сформирована в рамках лично ориентированной парадигмы управления, разработанной в трудах российских учёных Е. С. Гершунского, В. С. Лазарева, М. М. Поташника, Е. А. Ямбурга. Они подчёркивают: если признавать развитие личности как естественный и как специально организованный педагогический процесс, то образование лишь создаёт условия для реализации этого закона.

Наряду с лично ориентированной парадигмой управления важное значение для обоснования положений нашей работы имеет новая управленческая парадигма, известная в общей теории управления как парадигма организационного гуманизма. Известный российский культуролог А. А. Фёдоров в работе «Введение в теорию и историю культуры» выделяет гуманистический потенциал управления социокультурным развитием личности как создание условий для духовно-нравственного воспитания и творческой самореализации в гуманном социуме. Такой потенциал отличается целостной совокупностью высоких индексов вариативности, свободы выбора форм, ви-

дов, способов самостоятельной культурно-досуговой деятельности личности [4, с. 241].

Таким образом, культуру досуга следует понимать как педагогическую категорию и как интегративную характеристику личности, отражающую определённый уровень познавательных интересов, духовно-нравственных потребностей в сфере свободного от учёбы времени. Структура культуры досуга включает единство трёх компонентов: сознание критического типа, трансцендентальные переживания, творческая деятельность. Сущность культуры досуга личности состоит в трансперсональном, преобразовательном характере за счёт образцов культуры, синтеза общечеловеческих, национальных, персональных ценностей. Воспитание культуры досуга — это планомерный процесс педагогической поддержки, помощи и содействия развитию, саморазвитию личности студента в пространстве самоорганизации культурно-досуговых запросов. Качество культуры досуга детерминируется уровнем профессиональной компетентности специалистов. Ключевую роль играют организационно-управленческие компетенции анализа, планирования, организации, координации, коррекции, контроля, прогноза.

Результаты эмпирического исследования и их интерпретация. В рамках темы данной работы в 2014 году было проведено эмпирическое исследование организации досуга студентов филиала Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный социальный университет» в Минске. Результаты выявили корреляции между уровнем культуры досуга личности, качеством его наполнения и эффективностью педагогического управления данным процессом. Исследуемая выборка составила 99 студентов дневной формы обучения IV и V курсов (67 девушек, 32 юноши). Первый блок вопросов касался свободного от учёбы времени, вариантов его использования. В ходе опроса установлено: студенты неравномерно

расходуют свободное время. Более 75% его не имеют, эквивалент такого времени у остальной части респондентов составляет не более 2 часов; 43% студентов досуг проводят дома, 30% опрошиваемых отводят его на подработки, частичную и временную занятость.

Второй блок вопросов относился к способам организации досуга студентов. Настораживает факт, что более 85% респондентов не посещают организованные формы досуга: кружки, клубы, секции в учреждениях дополнительного образования. Предпочтительной формой досуга являются социальные сети, интернет-форумы, другие виртуальные формы общения. Реальное общение смещается на последние позиции в системе рейтинга досуга. Отдых с однокурсниками для 57% опрошиваемых студентов не стал предпочтительной формой досуга. За последний месяц свыше 35% студентов не посетили ни одного культурно-досугового мероприятия. Основные формы досуга носят развлекательный характер и связаны с посещением баров, дискотек, кино, ночных клубов и т. д. Активными участниками внеучебной жизни являются всего 10% опрошенных.

В ходе исследования выявлен недостаточный уровень досуговой компетентности студентов, размытость целей досуга, латентный характер этнокультурной идентичности, стихийные формы ненормативных практик молодёжных субкультур, вытеснение функций саморазвития в сфере студенческого досуга и переориентация на отдых и развлечения. Такие тенденции обусловлены не только перманентным замещением ценностей культуры общества стандартами рекламной индустрии, шоу-бизнеса. Факторная роль принадлежит квалификации специалистов учреждений высшего образования, призванных обеспечить выполнение государственной задачи — качественной организации студенческого досуга.

Заключение. Прогнозирование трендов культурно-досуговой деятельности в молодёжной среде с учётом глобализации — это

необходимый элемент педагогического управления на научной основе. Анализ концепции досуга Ж. Дюмазедье и теории микропроцессорных революций С. Паркера подтверждает, что досуг XXI века глобализируется и трансформируется на уровне технологий, коммуникаций, содержания. Это означает появление нового типа общества по социокультурному критерию — «общества развитого досуга». При этом Ж. Дюмазедье и С. Паркер подчёркивают особую опасность появления гибридных досуговых практик, способных расщеплять коды духовных матриц национальных культур [9], [10].

В этой связи требуется реконструкция инфраструктур досуга молодёжи, наполнение его континуума поликультурными ценностями. При моделировании культурно-досуговых центров учреждений высшего образования необходимо включать этнокомпонент досуга на уровне ценностей национальной культуры, истории, традиций путём сочетания запросов молодёжи, ожиданий общества. Это будет способствовать развитию социального иммунитета, национальной идентичности молодёжи. В создании студенческих культурно-досуговых центров необходим маркетинговый подход, социальное партнёрство с бизнес-сообществом, субъектами хозяйствования, негосударственными структурами в целях использования инвестиционных механизмов развития современных инфраструктур для досуга студенческой молодёжи.

Результаты исследования представляют интерес для преподавателей, специалистов по работе со студенческой молодёжью учреждений высшего образования. Данные подходы могут быть использованы специалистами молодёжных объединений в воспитательной и идеологической работе с молодёжью.

Список цитируемых источников

1. Послание Президента А. Г. Лукашенко белорусскому народу и Национальному собранию «Здоровье государства — это благополучие человека, согласие

в обществе, целеустремлённость нации» / А. Г. Лукашенко // Беларусь сегодня. — 2008. — 30 апр. — С. 1.

2. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь. Официальное издание. — Минск : Белорус. дом печати, 2011. — 48 с.

3. *Лаэртский, Д.* О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Д. Лаэртский // АН СССР ; Изд-во соц.-экон. лит. — М. : Мысль, 1979. — 620 с.

4. *Фёдоров, А. А.* Введение в теорию и историю культуры: словарь / А. А. Фёдоров. — М. : Флинта : МПСИ, 2005. — 464 с.

5. *Коменский, Я. А.* Панпедия (Искусство обучения мудрости) / Я. А. Коменский ; пер. с лат. ; отв. ред. Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. — М. : Изд-во УРАО, 2003. — 320 с.

6. *Ядов, В. А.* Социологические методы исследования клубной работы : метод. пособие / В. А. Ядов. — М. : [б. и.], 1986. — 186 с.

7. *Храмцова, Ф. И.* Гендерология и феминология: методологический аспект : учеб.-метод. пособие / Ф. И. Храмцова. — Минск : Зорны верасень, 2005. — 128 с.

8. *Гончаров С. А.* Основы менеджмента в образовании : учеб. пособие / М. А. Гончаров. — 2-е изд., стер. — М. : КНОРУС, 2008. — 480 с.

9. *Dumazedier, J.* Toward a Society of Leisure / J. Dumazedier. — N.Y. : Free Press, 1967.

10. *Parker, S.* Leisure and work / S. Parker. — London : [s. n.], 1983.

Материал поступил в редакцию 21.03.2014 г.

The article deals with the formation of students' social immunity in institutions of higher education. The efficiency of state policy on youth, teaching management in the leisure self-determination of students and the quality of social immunity have been revealed. The recommendations on the formation of social immunity by means of cultural and leisure activities in the context of the challenges of globalization have been worked out.

In pedagogical science the concept "social immunity of students" have been introduced. We substantiate the nature, structure, the mechanisms of social immunity in the context of youth educational laws, the National Security Concept of the Republic of Belarus (2010). The innovative approaches to the creation and development of infrastructures for leisure of the youth in the higher education institutions have been grounded. The principles, in particular, in the field of pedagogical management of cultural and leisure self-identity have been outlined. The recommendations on how to improve the process of building up the leisure of youth in terms of higher education institutions have been out forward. The cultural and leisure adaptation of the youth based on the trends of globalization has been described.

Key words: students, the youth leisure, leisure culture, infrastructure personal, social, national security, social immunity youth, pedagogical management.

УДК 159.922.7

И. Е. Валитова

Учреждение образования «Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина», Брест

ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕЧЕВОГО И ДВИГАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

В статье описана методика определения уровня речевого и двигательного развития детей 2—7 лет. Установлено, что уровень развития речи в период от 2 до 6 лет не связан с уровнем развития общей моторики, но в возрасте 2—3 года наиболее тесно связан с уровнем развития тонкой моторики. Обнаружен феномен расхождения уровней развития речи и развития тонкой моторики у детей 4—5 лет. Данные формирующего эксперимента свидетельствуют о влиянии развития тонкой моторики на речевое развитие детей 2—3 лет; у детей в возрасте 4—5 лет развитие тонкой моторики имеет самостоятельное значение и не влияет на развитие речи.

Ключевые слова: взаимосвязь речевого и двигательного развития, двигательное развитие, дошкольный возраст, общая моторика, развитие речи, тонкая моторика.

Введение. Проблема обеспечения гармоничного развития детей никогда не перестаёт быть актуальной, а поиск факторов и обоснование путей влияния на процессы развития имеет большое практическое значение. В современных условиях учёные и практики высказывают озабоченность снижением уровня физического и психического здоровья детей, нарастанием негативных тенденций в их психоэмоциональном и психомоторном развитии. В детской психологии практически доказанной и неоспоримой является связь развития двигательной сферы и развития психики детей. Это положение фиксируется в понятии психомоторного развития. Ещё А. Валлон писал, что именно движения образуют то единство моторного, сенсорного и эмоционального, из которого и возникает психика [1]. Особенно тесно моторное и психическое развитие связаны на ранних этапах развития детей.

Исследований, посвящённых развитию речи и развитию движений у детей, проводилось достаточно много. Развитие речи и двигательной сферы у детей изучали такие известные психологи, как Л. С. Выготский

[2], [3], А. Н. Гвоздев [4], А. Р. Лурия [5], Д. Б. Эльконин [6], А. В. Запорожец [7], М. Монтессори [8] и другие. Многие исследователи напрямую связывают развитие движений с развитием речи. Однако конкретные исследования, посвящённые изучению взаимосвязи этих процессов, единичны. Все они опираются на данные, полученные М. М. Кольцовой [9], которая изучала влияние двигательной сферы на развитие речи детей в возрасте от 1 года до 1 года 3 месяцев и в результате исследований пришла к выводу, что уровень развития активной речи у детей зависит от сформированности тонких движений пальцев рук. Такой корреляции со степенью развития общей моторики не было обнаружено. Как объясняет М. М. Кольцова, в двигательной проекции различных частей тела в прецентральной извилине головного мозга более чем треть площади занимает проекция кисти руки. К тому же проекция движений кисти и речевые зоны расположены в непосредственной близости, поэтому они испытывают взаимное влияние.

Практически все современные исследователи (Л. И. Прахт [10], В. К. Боровская [11], Е. Щеповских [12], А. Толбанова [13] и другие) опираются в своих работах на данные, полученные М. М. Кольцовой, и утверждают наличие взаимосвязи развития речи и тонкой моторики. В логопедической практике стало традиционным в структуру занятия по развитию речи включать и задания по развитию тонкой моторики, так как в логопедии утверждается, что развитие тонкой моторики непосредственно влияет на развитие речи у детей. Таким образом, в детской психологии и логопедии аксиомой стало утверждение о взаимосвязи этих видов развития на протяжении дошкольного детства.

Однако существуют факты, свидетельствующие о том, что взаимосвязь развития речи и движений не является очевидной и даже может быть поставлена под сомнение. Так, в процессе педагогической деятельности мы нередко сталкиваемся с детьми, уровни развития речи и движений у которых не совпадают. В педагогике и психологии описан синдром «вербализма» (А. Л. Венгер [14]), характеризующийся значительным преобладанием вербального развития над развитием других процессов и форм активности, в том числе и двигательной. На Западе получила распространение теория Н. Хомского [15] о врождённых структурах языка, из которой следует, что развитие моторики не оказывает на развитие речи столь существенного влияния. Следует отметить, что М. М. Кольцова изучала влияние движений на активную речь детей, не учитывая развития пассивной речи. К тому же в её исследовании принимали участие дети в возрасте от 1 года до 1 года 3 месяцев. Встаёт вопрос: всегда ли существует тесная связь речевого и двигательного развития и можно ли применить данное утверждение ко всему периоду дошкольного возраста? М. И. Фонарёв [16] писал, что особенно тесно моторное и психическое развитие связаны в раннем возрасте, а относительно того, что происходит в дошкольном возрасте, исследовательские данные отсутствуют.

Таким образом, проблема взаимосвязи речевого и двигательного развития детей 2—7 лет, на наш взгляд, изучена недостаточно, решения этого вопроса в специальной литературе, как мы обнаружили, противоречивы, поэтому он требует дальнейшего изучения, и прежде всего на эмпирическом уровне.

Методология и методы исследования.

На основании изученной литературы были сформулированы следующие гипотезы: 1) уровень развития речи детей 2—7 лет взаимосвязан с уровнем развития тонкой моторики; 2) уровень развития речи детей 2—7 лет не взаимосвязан с уровнем развития общей моторики.

В данной статье используются материалы дипломной работы О. А. Ардяко, выполненной под нашим руководством. Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено эмпирическое исследование, состоявшее из двух этапов. На первом этапе были выявлены уровни развития речи и уровни развития движений у детей в возрасте от 2 до 7 лет и проведено корреляционное исследование соотношения между ними. На втором этапе проведён формирующий эксперимент с целью определить, влияет ли стимуляция развития двигательной сферы на речевое развитие детей 2—3 и 4—5 лет.

На первом этапе обследование проводилось по разработанным нами для каждого возраста показателям развития речи, развития тонкой моторики и развития общей моторики. При разработке показателей мы воспользовались перечнями показателей нормативного развития речи и двигательного развития, представленными в психолого-педагогических источниках [16], [17], [18], [19], [20], [21], [22], [23], [24]. Были отобраны наиболее характерные для данного возраста показатели развития пассивной и активной речи, тонкой моторики и общей моторики.

В пилотажном исследовании выделенные нами показатели апробировались, дорабатывались, убирались несущественные, некоторые показатели объединялись или добавлялись новые. На основе соотнесения с показателями речевого и двигательного

развития были также определены три уровня развития речи и двигательного развития (отдельно для тонкой и общей моторики).

Организация исследования. Исследование проводилось в дошкольных учреждениях Бреста и Вилейки. На первом этапе было обследовано 90 детей в возрасте 2—8 лет. В каждую возрастную группу входили по 15 детей: возрастная группа 2—3 года включала детей в возрасте от 2 лет до 2 лет 11 месяцев, возрастная группа 3—4 года включала детей в возрасте от 3 лет до 3 лет 11 месяцев и т. д. Каждому ребёнку предлагалось выполнить задания из перечня, соответствующего его возрасту. В отдельных случаях наличие у ребёнка того или иного показателя фиксировалось с помощью наблюдения.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты выполнения ребёнком заданий заносились в протокол следующим образом: соответствие показателю отмечалось знаком «+», частичное соответствие — «±», несоответствие — «-». За каждый выявленный у ребёнка показатель среднего уровня начислялось 2 балла, низкого уровня — 1 балл, высокого уровня — 3 балла. Суммировалось максимальное количество баллов для каждого возраста по уровням развития речи, общей и тонкой моторики, которое принималось за 100%. Для каждого возраста определялись уровни, соответствующее им количество баллов и процентное соотношение набранных ребёнком баллов к максимально возможному числу баллов.

В результате вычислений были получены индивидуальные показатели развития речи, общей и тонкой моторики для каждого ребёнка (таблица 1).

Полученные результаты уровней развития речи, тонкой моторики, общей моторики для всех возрастных групп обрабатывались с помощью метода ранговой корреляции Спирмена, позволяющего определить тесноту и направление корреляционной связи между двумя признаками (таблица 2).

Корреляция между уровнями развития речи и тонкой моторики статистически достоверна при p , равном 0,01, у детей трёх возрастных групп: 2—3, 3—4 и 7—8 лет. Статистически наиболее высокая достоверная связь между уровнями развития речи и развития тонкой моторики наблюдалась у детей 2—3 лет. В возрастных группах 5—6 и 6—7 лет коэффициент корреляции был статистически не значим. Высокое отрицательное значение коэффициента корреляции в возрастной группе 4—5 лет свидетельствует о том, что в этом возрасте развитие речи и развитие тонкой моторики находятся в противоположных отношениях.

Корреляционная связь между развитием речи и развитием общей моторики при p , равном 0,01, была статистически достоверна лишь в возрастной группе 7—8 лет. В остальных случаях корреляция была статистически не значима. У детей в возрастной группе 7—8 лет отмечались приблизительно одинаковые уровни развития речи, тонкой и общей моторики.

На втором этапе исследования нами был проведён формирующий эксперимент для выявления влияния развития движений на развитие речи у детей в возрасте от 2 до 3 лет и от 4 до 5 лет.

Были разработаны 2 программы стимулирования двигательного развития для детей этих возрастных групп. Каждая программа состояла из 14 занятий, направленных на развитие движений (развитие тонкой и общей моторики), и включала 4 типа заданий: первые два направлены на развитие тонкой моторики, третий — упражнение на развитие динамического и пространственного праксиса и праксиса позы, четвёртый — на развитие общей моторики. Задания были подобраны с учётом нормативных показателей двигательного развития, а также общих рекомендаций по развитию тонкой моторики детей.

Разработанная нами программа реализовывалась в течение 6 недель в дошкольном учреждении с детьми, посещающими первую младшую и среднюю группы. В экспериментальные и контрольные группы было отобрано

Т а б л и ц а 1 — Уровни речевого и двигательного развития детей 2—3 лет

Уровень	Развитие речи		Общая моторика		Тонкая моторика	
	баллы	%	баллы	%	баллы	%
2—3 года						
Низкий	5	17,2	1	17,0	1	17,0
Средний	17	59,0	3	50,0	3	50,0
Высокий	29	100,0	6	100,0	6	100,0
3—4 года						
Низкий	6	15,0	1	8,3	1	11,0
Средний	14	34,0	3	25,0	3	33,0
Высокий	41	100,0	12	100,0	9	100,0
4—5 лет						
Низкий	4	8,2	1	6,2	1	12,5
Средний	22	45,0	7	44,0	5	62,5
Высокий	49	100,0	16	100,0	8	100,0
5—6 лет						
Низкий	9	21,0	3	17,0	2	20,0
Средний	27	64,0	9	50,0	4	40,0
Высокий	42	100,0	18	100,0	10	100,0
6—7 лет						
Низкий	9	22,5	3	17,0	1	7,2
Средний	19	47,5	9	50,0	5	35,7
Высокий	40	100,0	18	100,0	14	100,0
7—8 лет						
Низкий	5	16,0	3	20,0	2	4,0
Средний	19	61,0	9	60,0	8	57,0
Высокий	31	100,0	15	100,0	14	100,0

по 5 детей, приблизительно уравненных по развитию речи. Формирующий, констатирующий и контрольный этапы эксперимента проводились в экспериментальной группе, в контрольной группе были проведены только констатирующий и контрольный этапы эксперимента, во время которых оценивался уровень развития речи у испытуемых по тем же показателям, которые использовались на первом этапе нашего исследования.

После реализации программы было проведено повторное обследование речевого развития детей экспериментальной и контрольной групп. Мы вычислили средний балл развития речи в обеих группах, а также проанализировали, на какой вид речи в наибольшей степени повлияла реализация программы двигательного развития детей, какие речевые показатели улучшились.

В результате анализа формирующего эксперимента был вычислен средний балл развития речи в экспериментальной и контрольной группах (таблица 3).

Для оценки различий в развитии речи между контрольной и экспериментальной группами мы использовали критерий Манна—Уитни. Различия между выборками являются статистически значимыми лишь на контрольном этапе у детей 2—3 лет. В остальных случаях уровень признака в экспериментальной группе был не ниже уровня признака в контрольной группе. Оценив различия внутри одной группы на констатирующем и контрольном этапах, мы установили следующее:

– на констатирующем этапе различия между экспериментальными и контрольными группами незначимы, т. е. уровень развития речи

Т а б л и ц а 2 — Взаимосвязь уровней речевого и двигательного развития детей 2—7 лет

Возраст, лет	Среднее значение в баллах			Связь уровней развития речи и тонкой моторики	Связь уровней развития речи и общей моторики
	Речь	Тонкая моторика	Общая моторика		
2—3	7,0	3,0	4,0	0,9**	0,49
3—4	24,8	7,4	10,5	0,8**	0,25
4—5	27,9	5,0	14,0	-0,55*	0,01
5—6	26,0	6,5	14,0	0,4	0,39
6—7	16,3	9,8	15,8	0,04	0,45
7—8	20,2	9,0	12,0	0,66**	0,73**

Примечание. Знаком «*» отмечен уровень достоверности показателей p , равный 0,05; знаком «**» — уровень достоверности показателей p , равный 0,01.

Т а б л и ц а 3 — Уровень развития речи у детей на разных этапах формирующего эксперимента

Группа	Этап эксперимента	Уровень развития речи (средний балл)	
		2—3 года	4—5 лет
Экспериментальная	констатирующий	15,5	29,0
	контрольный	23,4*	29,4
Контрольная	констатирующий	13,8	26,5
	контрольный	15,0*	27,0

Примечание. Знаком «*» отмечен показатель достоверности p , равный 0,01.

у детей из обеих групп примерно одинаковый до начала проведения формирующего эксперимента;

- в контрольных группах отсутствуют достоверные различия в уровне развития речи детей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, и это свидетельствует о том, что за данный период не произошло спонтанного повышения уровня развития речи у детей как следствие их возрастного развития;

- значимые различия наблюдаются лишь в экспериментальной группе детей 2—3 лет при сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Все эти данные доказывают, что разработанная и реализованная нами программа двигательного развития оказала большое влияние на развитие речи детей 2—3 лет. Это особенно заметно при сопоставлении результатов контрольного этапа эксперимента в экспериментальной и контрольной группах. Среднее значение уровня развития речи

у детей экспериментальной группы в возрасте 2—3 лет увеличилось по сравнению с исходным на 7,8 балла, в то время как в контрольной группе — лишь на 1,2 балла.

На развитие речи детей в возрасте 4—5 лет формирующий эксперимент не оказал существенного влияния. Среднее значение развития речи у детей экспериментальной группы 4—5 лет увеличилось по сравнению с исходным на 0,4 балла, а у детей контрольной группы — на 0,5 балла, и эти различия статистически незначимы.

Мы также попытались выяснить, на какие показатели развития речи в наибольшей степени повлияла реализация нашей программы, и пришли к выводу, что наиболее существенные изменения произошли в активной речи. Изменились, например, такие показатели, как появление в речи прилагательных и местоимений, глаголов будущего времени, появление предложений, состоящих из 3—4 слов. Косвенным результатом

явилось повышение уровня пассивной речи за счёт таких показателей, как понимание значения предлогов в конкретной ситуации; выполнение двухступенчатой инструкции.

Выводы. Полученные нами результаты подтвердили вторую гипотезу: развитие речи не связано с развитием общей моторики. Статистически значимая связь наблюдается только в возрасте 7—8 лет, в котором был отмечен приблизительно одинаковый уровень развития речи и тонкой моторики, а также статистически значимая связь между развитием речи и развитием общей моторики, развитием речи и тонкой моторики. Первая гипотеза подтвердилась частично. Самое высокое значение коэффициента корреляции между развитием речи и развитием тонкой моторики отмечается в возрасте 2—3 лет. Статистически значимая связь наблюдается в возрасте 2—3, 3—4 и 7—8 лет, в остальных возрастных группах корреляция между развитием речи и развитием тонкой моторики отсутствует. Получено высокое отрицательное значение коэффициента корреляции в возрасте 3—4 лет, свидетельствующее о том, что развитие речи и тонкой моторики не соответствуют друг другу.

Формирующий эксперимент подтвердил сделанные нами на первом этапе выводы. Действительно, развивая у детей 2—3 лет тонкую моторику, мы можем добиться положительной динамики и в развитии речи, в то время как у детей 4—5 лет таких изменений добиться не удаётся. Развитие тонкой моторики в этом возрасте имеет самостоятельное значение, существенно не влияя на развитие речи у детей.

Заключение. Речевое и двигательное развитие — важнейшие процессы, характеризующие развитие человека в онтогенезе, показатели благополучия его психического и физического развития. Поэтому так важно проследить взаимосвязь и взаимозависимость этих двух процессов. Наше исследование показало, что уровень развития речи

в период от 2 до 6 лет не связан с уровнем развития общей моторики. Ранний возраст является сензитивным периодом развития речи, а ведущий вид деятельности в это время — предметно-манипулятивная деятельность. Именно в этом возрасте происходит одновременное интенсивное развитие предметной деятельности (а значит, и тонкой моторики) и развитие речи. Возможно, поэтому в возрасте 2—3 лет и наблюдается такая высокая корреляция между развитием речи и тонкой моторики.

Полученные нами факты свидетельствуют, что, развивая только тонкую моторику у детей 2—3 лет, мы можем добиться значительных изменений и в развитии речи, в то время как в возрасте 4—5 лет работы по развитию тонкой моторики уже недостаточно для развития речи у детей. В возрасте 4—5 лет развитие тонкой моторики имеет самостоятельное значение и не влияет на развитие речи, более того, именно в этом возрасте мы обнаружили феномен расхождения уровней развития речи и развития тонкой моторики у детей.

Безусловно, полученные нами результаты имеют большую практическую значимость, так как позволят сделать работу по развитию речи детей наиболее эффективной и успешной. Наши результаты имеют непосредственное значение для корректировки практических задач коррекционно-развивающей работы с детьми в период дошкольного детства (как с нормально развивающимися детьми, так и с детьми, имеющими речевые нарушения). Разработанные нами показатели и критерии оценки речевого и двигательного развития детей могут использоваться педагогами и психологами дошкольных учреждений, логопедами для контроля хода психического развития ребёнка и оценки эффективности коррекционно-развивающей работы. Составленная нами развивающая программа, направленная на развитие движений у детей в возрасте 2—3 и 4—5 лет, может быть использована в коррекционно-развивающей работе с детьми в дошкольном учреждении и в домашних условиях.

Наше исследование пошатнуло долгое время существовавший как неопровержимый тезис о том, что развитие речи напрямую зависит от развития тонкой моторики на всём протяжении дошкольного детства. Полученные нами результаты вносят коррективы в данный тезис и ставят вопрос о прямой взаимосвязи развития речи и тонкой моторики в разряд проблемных.

Список цитируемых источников

1. Валлон, А. Психическое развитие ребёнка / А. Валлон. — М. : Просвещение, 1967. — 198 с.
2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — СПб. : СОЮЗ, 1997. — 222 с.
3. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. — М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. — 1008 с.
4. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка / А. Н. Гвоздев. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. — Ч. 2. — 192 с.
5. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1962. — 432 с.
6. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. — М. : Академия, 2004. — 384 с.
7. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М. : Педагогика, 1986. — Т. 2.
8. Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому / М. Монтессори ; сост., вступ. ст. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. — М. : Карапуз, 2000. — 272 с.
9. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка / М. М. Кольцова. — М. : Педагогика, 1973. — 143 с.
10. Прахт, Л. И. Развитие движений кисти и пальцев рук / Л. И. Прахт // Нач. школа. — 2004. — № 4. — С. 5—7.
11. Боровская, В. К. Стимулирование речевого развития детей путём тренировки движений пальцев рук / В. К. Боровская // Дэфекталогія. — 1997. — № 9. — С. 125—128.
12. Щеповских, Е. Развитие мелкой моторики / Е. Щеповских // Дошк. воспитание. — 2000. — № 5. — С. 61—63.
13. Толбанова, А. Пальцы помогают говорить / А. Толбанова // Дошк. воспитание. — 1989. — № 10. — С. 94—95.
14. Венгер, А. Л. Структура психологического синдрома / А. Л. Венгер // Вопр. психологии. — 1994. — № 4. — С. 82—92.
15. Крэйн, У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крэйн. — 5-е междунар. изд. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. — 512 с.
16. Развитие движений ребёнка-дошкольника / под ред. М. И. Фонарёва. — М. : Просвещение, 1975. — 39 с.
17. Игнатъева, С. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии / С. А. Игнатъева, Ю. А. Блинков. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 304 с.
18. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. — М. ; Ниж. Новгород ; СПб. : Питер, 2004. — 480 с.
19. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. — СПб. : Питер, 2000. — 992 с.
20. Любина, Г. А. Детская речь / Г. А. Любина. — Минск : Науч.-метод. центр учеб. кн. и средств обучения, 2002. — 224 с.
21. Любина, Г. А. Рука развивает мозг : пособие для педагогов дошк. учреждений / Г. А. Любина. — Минск : Науч.-метод. центр учеб. кн. и средств обучения, 2002. — 111 с.
22. Мухина, В. С. Детская психология / В. С. Мухина ; под ред. Л. А. Венгера. — М. : Просвещение, 1985. — 272 с.
23. Филичёва, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичёва, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — М. : Просвещение, 1989. — 223 с.
24. Развитие личности ребёнка / под ред. А. М. Фонарёва. — М. : Прогресс. — 1987. — 269 с.

Материал поступил в редакцию 28.01.2014 г.

In the article the methods of identifying the level of 2—7 year-old children speech and movements development of are described. The level of the speech development at age 2—6 isn't connected with the level of general motivation development. At the age of 2—3 the level of speech development depends on the level of hand movements development. The phenomenon of the contradiction between the level of speech development and the level of hand movements development of 4—5 year-old children is revealed. The data of the forming experiment show the influence of hand movements development on speech development of 2—3 year-old children. Hand movements development of 4—5 year-old children has its own peculiarities and doesn't influence the speech development.

Key words: general movements, speech development, movements development, interconnection of speech and movements development, preschool age, hand movements.

УДК 159.9 + 37.013.42

Е. А. Клепцова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПОВТОРНОБРАЧНАЯ СЕМЬЯ ОТЦОВСКОГО ТИПА

В статье раскрывается содержание отношений родных и неродных родителей и детей в повторнобрачной семье. Описывается так называемый неблагополучный тип повторнобрачной семьи — отцовская семья, в рамках которой практически отсутствуют условия для гармоничного развития личности ребёнка. Автором предлагаются практические рекомендации психологам для работы с членами повторнобрачной семьи отцовского типа.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, неблагополучная семья, отец/отчим дистантного типа, повторнобрачная семья отцовского типа.

Введение. Вопросы развития и формирования здоровой и гармоничной личности в рамках семьи как первого социального института выступают на первый план на этапе стабилизации современного белорусского государства. Декрет № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях» [1] поставил ряд новых задач перед современной белорусской психологией: дать более чёткое определение понятию «неблагополучная семья», выявить спектр проблем современной семьи, отражающихся на благополучии живущего в ней ребёнка. В связи с этим встал вопрос: являются ли семьи, созданные не совсем традиционным образом, благополучными для гармоничного развития подрастающей личности? К семьям такой категории мы относим повторнобрачную семью — вид семьи, основанный на повторном браке, включающий супружеские, сиблинговые, детско-родительские отношения, осложнённые отсутствием кровного родства между одним из родителей и ребёнком (детьми).

В бытовом сознании людей прочно закрепились иррациональные представления (мифы) о повторнобрачной семье, ставящие под сомнение нормальность её функционирования: требование матерью безусловной любви отчима к неродному ребёнку, миф об одинаковой любви мужчины к супруге и её ребёнку, об отсутствии и невозможности

эмоциональной привязанности ребёнка к неродному родителю, о строгом и жестоким воспитателе (отчине или мачехе) [2]. «Нормально функционирующая семья — это семья, которая ответственно и дифференцированно выполняет свои функции, вследствие чего удовлетворяется потребность в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого её члена. Нормы семейного функционирования, которыми пользуются эти семьи, либо заимствованы, либо созданы самостоятельно, и использование их позволяет всем членам семьи удовлетворять все базисные потребности» [3]. Повторнобрачная семья — это естественный, необходимый, многофункциональный социальный институт, который в полной мере выполняет все свои функции [4].

Повторный брак всё же рассматривается как ненормативный семейный кризис, включающий ряд психологических проблем, которые определяют характер отношений в повторнобрачной семье. Ключевой проблемой становятся отношения между детьми и мужчиной, являющимся одновременно отцом для ребёнка, рождённого в повторном браке, и отчимом для ребёнка женщины от первого брака, что в дальнейшем определяет отношения между членами повторнобрачной семьи.

Методология и методы исследования. Повторнобрачная семья является особым

видом семьи со специфическими причинами её возникновения и особенностями функционирования. Несмотря на то, что в ней один из родителей (преимущественно мужчина) не является биологически родным для одного из детей, семья остаётся полифункциональной со специфическими детско-родительскими отношениями. Это связано с признанием в обществе значимости замещающей фигуры отца/отчима для воспитания и развития ребёнка женщины от её первого брака.

Мы считаем, что повторнобрачная семья является особым социально-психологическим образованием: малой группой (Т. В. Андреева [5], А. И. Антонов [6], С. М. Голод [7] и др.) с исторически конкретной системой взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, удовлетворяющей социальную потребность общества в физическом и духовном его воспроизводстве, социализации конкретной личности. Члены группы связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью. Сущность детско-родительских отношений и их содержательных основ мы анализируем, опираясь на теорию отношений В. Н. Мясищева [8], раскрывающую их трёхкомпонентную структуру: эмоциональный, когнитивный, поведенческий компонент отношений. Субъект отношений (в нашем случае мужчина-отец/отчим) на когнитивном уровне осознаёт собственную роль в семейной системе, формирует образ субъектов отношений в семье, образ взаимодействия между ними. Он на аффективном уровне переживает соответствующие знанию эмоции, а на поведенческом — строит поведение, соответствующее знанию и эмоциям. Детско-родительские отношения в повторнобрачной семье, в частности, отношения мужчины с родным ребёнком (ребёнком, рождённым в повторном браке) и неродным ребёнком (ребёнком от первого брака супруги) включены в контекст семейных отношений.

Женщина влияет на установление отношений между супругом и детьми, что частично

отражает её материнскую роль. Мать может служить как партнёром, так и препятствием в отцовско-детских отношениях и в браке, и вне его. По данным научных исследований, если для женщины существует угроза потери её идентичности, то она перестает организовывать отношения между супругом и детьми, не является их стабилизатором, а в некоторых случаях провоцирует их разрушение [9], [10].

Мы поставили перед собой задачу выявить группу повторнобрачных семей, в рамках которых наименее всего создаются условия, способствующие гармоничному развитию личности ребёнка. Для реализации данной задачи мы провели масштабное исследование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонента отношений в диадах: 1) мужчина как отец и его ребёнок, рождённый в повторном браке; 2) мужчина как отчим и ребёнок от первого брака женщины, проживающий в повторнобрачной семье. Также мы изучили представления матери о её семейной ситуации в повторном браке, супруге, ребёнке и себе.

Нами были использованы следующие методики:

– структурированное интервью, разработанное для исследования образа себя как родителя у мужчины и его образов детей;

– «Опросник принятия родительской позиции» Е. И. Захаровой, А. И. Строгалиной [11], направленный на выявление принятия мужчинами роли родителя и выполнении ими родительских функций;

– стандартизированный опросник «Взаимодействие “родитель—ребёнок”» И. М. Марковской [12], направленный на изучение представлений мужчины о взаимодействии с детьми и его эмоциональных переживаний по отношению к детям;

– тест «Диагностика эмоциональных отношений в семье» Е. Бене и Д. Антони (адаптированный А. Лидерсом и И. Анисимовой) [13], предназначенный для исследования эмоциональных переживаний ребёнка от первого брака женщины по отношению к членам семьи;

– структурированное интервью «Моё письмо о ребёнке, супруге и семье» С. А. Беллорусова [13], модифицированное в соответствии с задачами исследования и направленное на изучение представлений матери о семейной ситуации, о себе и членах семьи;

– совместный тест Роршаха (Ю. Вили) [14], направленный на изучение непосредственного взаимодействия отца/отчима с детьми.

Для статистической обработки эмпирических данных мы использовали коэффициент взаимной сопряжённости r -Пирсона, коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена и критерий t -Стьюдента для зависимых выборок.

Организация исследования. В данном исследовании принимали участие 50 повторнобрачных семей (всего 200 человек), в каждой из которых по 2 ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста, биологически родная мать для обоих детей и отец (для одного ребёнка — биологически родной, для другого — отчим). При организации и проведении исследования мы предприняли меры, направленные на снижение возможного негативного влияния участия семьи в исследовании на её функционирование в будущем.

Результаты исследования и их обсуждение. На этапе исследования представлений мужчин о себе как родителей средствами структурированного интервью мы заметили некоторое сходство в описании собственного образа. Каждый из отцов/отчимов из шести выявленных самохарактеристик («считаю себя идеальным отцом», «считаю себя хорошим отцом», «не уверен, что хороший отец», «плохой отец», «не знаю, какой я отец», «я не отец, а хозяин, глава семьи»), описывающих его как исполнителя родительских функций в отношении родного и неродного ребёнка, использует только одну. Мы выделили типы отцов/отчимов, пользуясь корреляционным подходом. В данном подходе выделения типов выбирается ведущая дискретная переменная. Самохарактеристика

отца/отчима как исполнителя родительских функций явилась дискретной переменной, имеющей связь с другими переменными, полученными с помощью других методик, представленных в программе исследования. Анализ представлений мужчины о себе как родителя и представлений об образе детей показал, что мужчин, «считающих себя хорошими отцами», можно отнести к функциональному типу, мужчин, «считающих себя идеальными отцами», — к эмоциональному типу, мужчин, «считающих себя не отцом, а хозяином, главой семьи» — к дистантному типу. Другие самохарактеристики отцов/отчимов с совокупностью представлений о себе как родителе коррелируют с уже названными. Мужчины в повторнобрачных семьях являются отцами/отчимами определённых типов, и в разных семьях их соотношение представлено следующим образом: в первом варианте семьи мужчина, являясь отцом функционального типа, является и отчимом функционального типа (54%); во втором варианте семьи мужчина, являясь отцом эмоционального типа, является отчимом функционального типа (28%); а в третьем варианте семьи мужчина, являясь отцом дистантного типа, является отчимом дистантного типа (16%).

В данном исследовании мы остановимся на характеристике отцов/отчимов дистантного типа и описании их отношений с детьми и супругой в повторнобрачной семье. Мы считаем, что именно эти мужчины наименее всего способствуют гармоничному развитию личности ребёнка в рамках повторнобрачной семьи.

Исследование образа себя как родителя у мужчин и их образов детей с помощью структурированного интервью показало следующее. Отец/отчим дистантного типа слабо выражает желание выполнять родительские функции. Он стремится к дистантным отношениям и контролирующему поведению в отношении ребёнка (r равен 0,99). У мужчины практически отсутствует интерес к ходу развития ребёнка (r составляет 0,94),

он описывает его малочисленные увлечения и интересы, связанные с привлечением в круг общения других людей. В целом образ родного ребёнка более позитивен. Это определяется количеством отрицательных характеристик в образе неродного ребёнка. Если при описании родного ребёнка мужчина использует малочисленный перечень положительных и отрицательных характеристик, то при описании неродного ребёнка преобладают отрицательные характеристики его личности и поведения. Отчим явно негативно относится к неродному ребёнку, но у него присутствует желание кардинально изменить такое отношение. Собственную родительскую роль в отношении родного ребёнка он видит только в материальном обеспечении, себя характеризует только с положительной стороны без указаний на недостатки. Собственные положительные качества детально описаны, все они способствуют выполнению функций главы семьи, а не родителя. Отец/отчим дистантного типа считает, что главная родительская функция (по данным методики «Опросник принятия родительской позиции» Е. И. Захаровой, А. И. Строгалиной) — руководство ребёнком. Он отмечает у себя низкий уровень потребности в заботе о ребёнке, в общении с ним. Знание о биологическом родстве с ребёнком даёт основание отцу дистантного типа считать себя его родителем. Отчимом дистантного типа родительская роль не принимается вовсе в отношении неродного ребёнка (t_3 составляет 3,081 для $p \leq 0,01$).

Неродной ребёнок же обобщённо описывает отчима дистантного типа. У него нет чётких представлений об увлечениях отчима, его отношение к себе ребёнок характеризует как амбивалентное. Идеальные ожидания от отношений с отчимом ребёнок связывает с желанием иметь с ним родственные узы, непосредственный физический и эмоциональный контакт. Гипотетический образ отца как мужчины, выполняющего родительские функции, идеализирован, обобщён, неструктурирован.

Исследование эмоциональных переживаний относительно детей (средствами ряда шкал стандартизированного опросника «Взаимодействие “родитель—ребёнок”» И. М. Марковской) дало основание утверждать, что дистантный отец/отчим больше других эмоционально отстранён от детей, имеет низкий уровень обеспокоенности их эмоциональным и физическим состоянием. Он проявляет низкую степень беспокойства за здоровье, благополучие, психологический комфорт как родного, так и неродного ребёнка. При этом мужчина отвергает индивидуальные особенности неродного ребёнка в большей степени, чем родного (t_3 составляет 2,259 для $p \leq 0,05$). Отчим дистантного типа удовлетворён такими отношениями с ребёнком, тогда как отец дистантного типа ими не удовлетворён (t_3 равно 2,226 для $p \leq 0,05$). Неродной же ребёнок, воспитывающийся в семье с отчимом дистантного типа (по данным теста «Диагностика эмоциональных отношений в семье» Е. Бене и Д. Антони (в адаптации А. Лидерса и И. Анисимовой)), преимущественно испытывает отрицательные чувства к отчиму и сиблингу (t_3 равно 2,183 для $p \leq 0,05$). Он испытывает неприязнь и спектр других отрицательных чувств от сиблинга к себе. Однако ребёнку кажется, что он получает положительные чувства от отчима. Такая фантазия является скорее проявлением острой потребности ребёнка в этих чувствах, ожидания по поводу отношения отчима к нему.

Наблюдение за совместной деятельностью детей и отца/отчима дистантного типа в процессе выполнения совместного теста Роршаха (Ю. Вили) показало, что партнёры в диадах мало заинтересованы в совместной деятельности. Дети демонстрируют подчиняющееся, а мужчина — конкурирующее с ребёнком и доминирующее поведение. Все характеристики взаимодействия (отклонение, отсутствие поддержки, игнорирование) отражают явно выраженные отрицательные чувства у детей и отца/отчима дистантного типа. Доказано, что родной ребёнок мужчины

дистантного типа менее инициативен, чем неродной ребёнок, при этом мужчина проявляет к неродному ребёнку безразличие, но заинтересован в активности родного ребёнка.

С помощью анализа представлений матери о ситуации в повторнобрачной семье, о себе и членах семьи (по данным структурированного интервью «Моё письмо о ребёнке, супруге и семье» С. А. Белорусова) мы выявили группу женщин, не заинтересованных в установлении отношений между отчимом и её ребёнком от первого брака. Мы утверждаем, что отцы/отчимы дистантного типа заключают повторные браки с женщинами, испытывающими страх одиночества. В супружеских отношениях женщина активна, её поведение подчиняющееся, поддерживающее спокойствие, благоприятный, бесконфликтный климат в семье. Такая мать считает отношение супруга к её ребёнку от первого брака идеальным, что основано только на её проекциях. Она не предъявляет требований к супругу относительно обоих её детей. Образ ребёнка от первого брака у неё детальный, идеализированный с акцентом на его привлекательную внешность. Имеет недифференцированные, обобщённые представления об отношении ребёнка к членам семьи. Женщина безразлична к наличию эмоционального контакта

ребёнка с отчимом, рассматривая супруга как средство удовлетворения потребностей её ребёнка. Она ориентирована на поддержание только формальных отношений ребёнка и мужа, но сама склонна к симбиозу с детьми, действия направлены на контроль над ними. Мать описывает отстранённые, формальные отношения детей и родителей с возможными коалициями.

Обобщённый анализ эмпирических данных позволил выделить наименее благополучный тип повторнобрачных семей, который нами условно назван «Отцовские семьи» (рисунок 1) в связи с тем, что в них в большей степени удовлетворяются потребности мужчины (отца/отчима).

В данных семьях ребёнок не различает положительного и отрицательного отношения к себе. Он способен преимущественно на негативные чувства к отчиму и сиблингу (r равно 0,96 для $p \leq 0,05$). Ребёнок женщины от предыдущего брака ревнует родителей к сиблингу, так как считает, что мать и отчим больше любят их совместного ребёнка и заботятся о нём (r составляет 0,82 для $p \leq 0,05$). Ребёнок нуждается в эмоционально близких отношениях с отчимом («хочу, чтобы больше обнимал» (r равно 1 для $p \leq 0,05$), «был бы родным отцом» ($r = 0,97$ для $p \leq 0,05$)), но желание основано на неструктурированном



Рисунок 1 — Тип повторнобрачной семьи «Отцовская семья»

представлении об идеальном, а не реальном образе отца, его роли в семье. Проблемы, связанные с чувствами ребёнка к отчиму и членам семьи, с формированием позитивного образа отца, определяются безразличием матери к установлению отношений между ребёнком и отчимом. В целях снятия эмоционального дискомфорта в отношениях с мужем она не учитывает интересы ребёнка и вовсе абстрагируется от отношений отчима с её ребёнком. Подчиняющаяся позиция женщины в отношениях с мужем основана на страхе быть брошенной («молчу», «признаю вину», «стараюсь быть идеальной» и т. д. (r составляет 1,00 — 0,82 для $p \leq 0,05$)). Женщина стремится к увеличению числа членов семьи. Это желание основано больше на страхе остаться одной, чем на потребности иметь детей. Поэтому она контролирует членов семьи («требую подчинения» (r равно 0,94 для $p \leq 0,05$)), удерживает их от самостоятельности и инициативы в отношениях друг с другом. У женщины отсутствует реальное восприятие семейной ситуации и отношений между отчимом и её ребёнком.

Отношение матери к семейной ситуации нацеливает мужчину на определённое поведение с детьми. Отец/отчим обладает следующими качествами: он контролирующий, строгий, но отстранённый от отношений с детьми (r равно $-0,73$ для $p \leq 0,05$), игнорирует их потребность во внимании и заботе. Родительская роль в отношении родного ребёнка воспринимается только как знание о нём как о биологическом отце без реализации тех функций, которые эта роль предопределяет (r составляет 0,39 для $p \leq 0,05$). Это знание отца способствует формированию позитивного образа родного ребёнка, основанного на сходстве с ним. Отчиму нет необходимости брать на себя роль родителя неродного ребёнка (r равно $-0,14$ для $p \leq 0,05$), можно его игнорировать и обесценивать, так как невыполнение родительских функций не влияет на отношение к нему его жены, а брак сохранится при любых условиях. Отчим

и ребёнок как правило уклоняются от совместной деятельности (r равно $-0,73$ для $p \leq 0,05$), но в случае взаимодействия ребёнок подчиняется (r составляет $-0,73$ для $p \leq 0,05$), а отчим доминирует (r равно 0,73 для $p \leq 0,05$), при этом оба явно выражают отрицательные чувства друг к другу. Отчим демонстративно игнорирует неродного ребёнка, не поддерживает его, конкурирует с ним.

Заключение. В результате комплексного анализа отношений в повторнобрачной семье мы определили, что наиболее проблемной является повторнобрачная семья отцовского типа. Исследовательские мероприятия позволили сформулировать практические рекомендации психологам, работающим с данной категорией семей. Во-первых, необходима коррекция отношений отчима дистантного типа к роли родителя неродного ребёнка, так как в семьях данного типа ребёнок женщины от первого брака чувствует себя вне её из-за игнорирования отчимом ребёнка. Требуется работа по активизации потребности отчима в полном объёме выполнять родительские функции, особенно по отношению к мальчику, сыну жены от первого брака, эмоционально принимать его и качественно организовывать совместную деятельность с ним. Во-вторых, следует формировать у ребёнка из такой семьи позитивный образ отца, образ семьи, позитивные чувства к членам повторнобрачной семьи. Также необходима коррекционная работа, связанная с преодолением эмоционального барьера неродным ребёнком в отношениях с отчимом дистантного типа. В-третьих, в рамках коррекционной работы у матерей из этих семей следует снижать чувство страха одиночества, которое связано с нежеланием утратить семью, формировать у матери адекватный образ себя и семейной ситуации. И, наконец, формировать у матерей из семей типа «Отцовская семья» потребность в активных действиях по оптимизации отношений между её ребёнком и отчимом.

Список цитируемых источников

1. О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях [Электронный ресурс] : Декрет Президента Респ. Беларусь, 24 нояб. 2006 г., № 18 : в ред. Декрета Президента Респ. Беларусь от 13.02.2012 г. // Консультант Плюс : Беларусь. Технология 3000 : [Компьютерная справочная правовая система] / ООО «ЮрСпекр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск : [б. и.], 2013. — Загл. с экрана.
2. *Олифинович, Н. И.* Семейные кризисы: феноменология, диагностика, психологическая помощь / Н. И. Олифинович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. — М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2005. — 356 с.
3. *Эйдемиллер, Э. Г.* Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — СПб. : [б. и.], 1999. — 656 с.
4. Discovering what families do. Rebuilding the nest: a new commitment to the American family / Eds.: U. Bronfenbrenner [et al.]. — Milwaukee : WI, 1990. — P. 27—38.
5. *Андреева, Т. В.* Психология современной семьи : моногр. / Т. В. Андреева. — СПб. : Речь, 2005. — 436 с.
6. *Антонов, А. И.* Социология семьи / А. И. Антонов, В. В. Медков. — М. : МГУ ; Изд-во Междунар. ун-та бизнеса и упр. («Братья Карич»), 1996. — 302 с.
7. *Голод, С. М.* Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. — СПб. : Петрополис, 1998. — 272 с.
8. *Мясищев, В. Н.* Психология отношений : избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. — 356 с.
9. *Михеева, А. Р.* От сожительства к семье : (взгляд на трансформацию института брака сквозь призму женских историй) / А. Р. Михеева // Общество и экономика: социальные проблемы трансформации / под ред. А. Р. Михеевой. — Новосибирск : ИЭиОПП, 1998. — С. 169—184.
10. *Пушкарёва, Н. Л.* Материнство в новейших социологических, философских и психологических концепциях // Этнограф. обозрение. — 1999. — № 5. — С. 48—59.
11. *Захарова, Е. И.* Особенности принятия родительской позиции / Е. И. Захарова, А. И. Строгалина // Психол. диагностика. — 2005. — № 4. — С. 58—69.
12. *Марковская, И. М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. — СПб. : Речь, 2005. — 150 с.
13. *Бодалев, А. А.* Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. — СПб. : Речь, 2006. — С. 275—291.
14. *Соколова, Е. Т.* Модификация теста Роршаха для диагностики нарушений семейного общения / Е. Т. Соколова // Вопр. психологии. — 1985. — № 4. — С. 145—150.

Материал поступил в редакцию 28.01.2014 г.

The article reveals the relationship of parents and stepparents and children in a second marriage family. The so-called “unsuccessful type of a second marriage family” — the father’s family, where there are no conditions for the harmonious development of the child is described. The author offers practical recommendations for psychologists how to work with the members of a second marriage family of the father’s type.

Key words: parenting relations, the unsuccessful family, father/stepfather of the distant type, a second marriage family.

УДК 159.922.1

И. В. Павлов

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗА ОТЦА И ОБРАЗА «Я» У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Статья посвящена изучению некоторых особенностей развития личности юношей и девушек, воспитывающихся в полных и неполных семьях. Рассматривается проблема влияния родителей, в особенности фигуры отца, на психическое развитие молодых людей. Обосновывается необходимость учитывать при оценке благополучия воспитанников неполных семей не столько фактическое присутствие или отсутствие отца, сколько его образ, который складывается в сознании ребёнка. В эмпирической части описаны результаты авторского исследования, направленного на выявление взаимосвязи между образом отца и образом «Я» у юношей и девушек из полных и неполных семей. Представлена разработанная автором эмпирическая классификация образов отца по степени позитивности. Доказано, что характер взаимосвязи образа отца и образа «Я» в юношеском возрасте как в полных, так и в неполных семьях обусловлен степенью позитивности отцовского образа.

Ключевые слова: семья, неполная семья, полная семья, идентификация, обособление, образ отца, образ «Я», отцовство, самосознание, юношеский возраст.

Введение. Юношеский возраст в психологии развития рассматривается как «вне-семейный» период, т. е. период психологического отделения от семьи и вхождения молодого человека во взрослый мир отношений, когда основными условиями психического развития становятся собственная активность и широкое социальное окружение, в то время как влияние семьи отодвигается на второй план. Может быть поэтому в психологической литературе представлено не так много исследований, посвящённых изучению роли родителей в развитии личности молодых людей. Например, в книге В. В. Столина «Самосознание личности» описываются механизмы влияния родительских фигур на развитие различных аспектов самосознания ребёнка — уровня притязаний, самооценки, образа «Я», но, опять же, применительно к детско-родительским отношениям в более ранних возрастах [1]. Однако роль родителей в психическом развитии молодых людей является не менее значимой, чем роль родителей в развитии подростков, младших школьников или дошкольников. Отношения молодых людей с родителями на данном возрастном этапе качественно перестраиваются, механизмы влияния семьи на развитие

личности в юношеском возрасте претерпевают изменения. И если юношу или девушку уже нельзя назвать ребёнком, имея в виду возрастную категорию, то он или она по-прежнему остаются детьми, когда речь идёт о категории семейной. Такое несовпадение возрастного и семейного статуса юноши или девушки побуждает их к переосмыслению собственной позиции в отношении родителей и позиции родителей в отношении самих себя. Соотнося образ себя и образ родителя, юноши и девушки, как писал И. С. Кон, «открывают своё Я» [2]. Цель описанного в данной публикации исследования — выявление взаимосвязи между характеристиками образа отца и образа «Я» у лиц раннего юношеского возраста из полных и неполных семей.

В этой связи нам было интересно провести исследование характера взаимосвязи образа родителей и образа «Я» в раннем юношеском возрасте на примере детско-отцовских отношений. Роль отца, как подчёркивают И. С. Кон [3], О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова [4], является не менее значимой в развитии ребёнка, чем роль матери. Некоторые исследователи констатируют определённую взаимосвязь между особенностями образа отца и самооёнкой, образом «Я»,

полоролевой идентичностью в детском и подростковом возрастах, а также в период взрослости. Изучению особенностей взаимосвязи образа отца и образа «Я» в юношеском возрасте уделено гораздо меньше внимания, несмотря на то, что именно данный возрастной период традиционно рассматривается как время интенсивного развития самосознания. Ещё меньше внимания уделено изучению взаимосвязи между данными внутриличностными образованиями у юношей и девушек, воспитывающихся в неполных семьях, где отсутствует фигура отца или её присутствие является парциальным. Отсутствие последнего нередко рассматривается в качестве фактора, имеющего негативное влияние на становление личности. Исследования особенностей воспитания и психического развития в неполных семьях практически не затрагивают проблему содержания представлений детей об отсутствующих отцах, структуру образа отсутствующего отца и его взаимосвязь с самосознанием ребёнка. Не всегда при оценке благополучия неполных семей учитывается, что влияние семьи на психическое развитие ребёнка опосредуется переживаниями самого ребёнка и тем образом родителя, который у него сформирован.

Методология и методы исследования.

Методологическим основанием исследования являются работы отечественных авторов в области психологии развития (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. С. Кон и др.), психологии личности и самосознания (И. С. Кон, В. С. Мухина, А. В. Петровский, В. В. Столин и др.), психологии образа (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, М. Р. Ярошевский и др.) и межличностной перцепции (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. В. Петровский и др.). В качестве основного метода исследования был выбран репертуарный тест личностных конструктов, разработанный Дж. Келли [5]. Работа по данной методике проводилась индивидуально с использованием карточек и заполнением репертуарной решётки. Относительно каждого конструкта, выбранного

респондентом для оценки персонажей, мы выясняли, какое из двух качеств, выступающих полюсами конструкта, является для него более предпочтительным, что позволило определить субъективную значимость и эмоциональную окраску каждого качества с точки зрения участника исследования. Качества (полюса конструкта), которые были выбраны как предпочитаемые, мы условно назвали привлекательными, противоположные качества — непривлекательными. Это позволило нам изучить такие характеристики образа отца, как направленность и степень аффективной нагрузки. Для статистической обработки полученных данных использовался комплекс методов параметрической (t -критерий Стьюдента) и непараметрической (U -критерии Манна—Уитни, T -критерий Вилкоксона, бинаминальный критерий, φ^* -критерий Фишера, коэффициент сопряжённости r -Пирсона) статистики.

Организация исследования. Исследование проводилось на выборке из 107 юношей и девушек, возраст которых составляет 16—18 лет, и, согласно принятой нами возрастной периодизации (Л. И. Божович, И. С. Кон, И. В. Дубровина), относится к раннему юношескому возрасту. По образовательному статусу это учащиеся 11-х классов средних школ и гимназий, учащиеся I—II курса колледжа и студенты I курса университета. Часть испытуемых из числа учащихся колледжа и студентов университета (17,7% от всей выборки) проживают в сельской местности и в районных центрах. Включение в выборку юношей и девушек из различных типов образовательных учреждений и разных районов позволило повысить её репрезентативность по отношению к изучаемой генеральной совокупности. Выборка была уравновешена по семейному составу испытуемых: 56 молодых людей, принявших участие в исследовании, воспитываются в полных семьях и 51 респондент — в неполных.

Результаты исследования и их обсуждение. Полученные с помощью репертуарного теста данные позволили описать такие характеристики образа отца, как направленность и степень аффективной нагрузки. Направленность аффективной нагрузки оценивалась по соотношению привлекательных и непривлекательных качеств, приписанных участниками исследования образу отца: преобладание привлекательных качеств послужило основанием для суждения о позитивной направленности образа отца, преобладание непривлекательных качеств — критерием негативной направленности образа отца. В ряде случаев соотношение одних и других качеств являлось примерно одинаковым, поэтому такой образ отца оценивался нами как амбивалентный. Степень аффективной нагрузки определялась исходя из количественной выраженности привлекательных и непривлекательных качеств, в результате чего были выделены две степени позитивности (позитивная и крайне позитивная) и две степени негативности (негативная и крайне негативная) образа отца. В зависимости от направленности и степени аффективной нагрузки была построена классификация образов отца, включающая пять типов: крайне позитивный (который также можно назвать идеализированным), позитивный, амбивалентный, негативный и крайне негативный образы.

Соотнесение выделенных типов образа отца и семейного состава испытуемых позволило установить, что образ отца является взаимосвязанным с типом семьи (полная/неполная) и половой принадлежностью некоторых участников исследования. Оказалось, что у девушек из неполных семей образ отца чаще бывает негативным или крайне негативным и реже позитивным или крайне позитивным, чем у девушек из полных семей и у юношей из обоих типов семей. Юноши из полных семей и юноши из неполных семей статистически значимо не отличаются друг от друга по направленности и степени аффективной нагрузки образа отца. Тип семьи и тип образа отца у дан-

ной категории молодых людей не связаны друг с другом. Только у девушек выявлена умеренная корреляция между типом семьи и типом образа отца (r равен 0,340 при $p < 0,05$), т. е. девушки из неполных семей по сравнению со всеми остальными категориями участников исследования склонны оценивать отца более негативно. Юноши из неполных семей, на удивление, оценивают отцов в той же степени позитивно, что и юноши из полных семей.

Следующей задачей исследования стало выяснение характера взаимосвязи образа отца и образа «Я» у юношей и девушек. Мы хотели найти ответ на вопрос, как определённый тип отцовского образа может быть связан с образом «Я» и существуют ли какие-то специфические различия в характере данной взаимосвязи между участниками исследования из полных и неполных семей. Опираясь на работы других исследователей (А. А. Бодалев [6], В. С. Мухина [7], В. В. Столин [1], А. В. Петровский [8]), мы предположили, что взаимосвязь между образом отца и образом «Я» осуществляется через механизмы идентификации и обособления. Проведённое исследование позволило сделать вывод о том, в каких случаях образ отца для юношей и девушек из обоих типов семей является объектом идентификации, а в каких — объектом для обособления. Идентификация с образом отца оценивалась по показателю субъективного сходства отцовского образа с образом «Я» испытуемого, представленного тремя временными модальностями: «Я в прошлом», «Я в настоящем» и «Я в будущем». Другими словами, показателем идентификации являлось число качеств, приписанных участником исследования одновременно своему отцу и себе в прошлом, в настоящем или в будущем. Рассмотрение образа «Я» во временной перспективе позволило изучить не только идентификацию респондента с образом отца в настоящий момент времени, но и её субъективную динамику. Отсутствие совпадения в описании образа «Я» и образа отца вслед за автором репертуарного теста Д. Келли мы

рассматривали в качестве показателя обособления участников исследования от своего отца. Другими словами, об обособлении можно говорить тогда, когда отсутствует идентификация или её выраженность совсем незначительная.

Чтобы понять, для какой группы респондентов образ отца является объектом идентификации, а для какой — объектом обособления, мы разделили юношей и девушек из полных и неполных семей на три подгруппы: 1) юноши и девушки с позитивным и крайне позитивным образом отца (47,7%); 2) юноши и девушки, для кого образ отца является крайне негативным и негативным (28%); 3) юноши и девушки с амбивалентным образом отца (24,3%). В первой подгруппе у юношей и девушек из полных и неполных семей в структуре идентификации с отцами привлекательные качества значимо преобладают над непривлекательными, т. е. все респонденты склонны отмечать большее сходство между собой и отцами по привлекательным качествам, чем по непривлекательным. Молодые люди из этой подгруппы вне связи с типом семьи отмечают большее сходство между собой и отцами в субъективном настоящем и в будущем по сравнению с субъективным прошлым. Во второй подгруппе для юношей и девушек характерны крайне низкие значения идентификации с отцами. Динамика идентификации от субъективного прошлого к будущему отсутствует. Различий как между юношами и девушками из полных семей, так и между юношами и девушками из неполных семей по степени идентификации с отцами в субъективном прошлом, в настоящем и в будущем не выявлено. В структуре идентификации у всех юношей и девушек содержится примерно одинаковое число привлекательных и непривлекательных качеств, по которым они оценивают себя похожими на отцов (в среднем 1—3 качества). Сравнение испытуемых данной подгруппы с испытуемыми предыдущей подгруппы показывает, что юноши и девушки, имеющие крайне позитивный и позитивный образ отца, демонстрируют более высокую идентификацию

с ним в субъективном настоящем и в будущем, чем сверстники, имеющие крайне негативный и негативный отцовский образ. И в третьей подгруппе испытуемых юноши и девушки из обоих типов семей отмечают примерно одинаковое сходство между собой и своими отцами в субъективном прошлом, настоящем и будущем, динамика идентификации с отцами отсутствует. Юноши и девушки из обоих типов семей по числу качеств, приписанных одновременно себе и отцу, не отличаются. В структуре идентификации число привлекательных качеств, приписанных одновременно отцу и себе в прошлом, настоящем и будущем, у всех испытуемых данной подгруппы превышает число непривлекательных качеств, т. е. юноши и девушки оценивают сходство с отцом чаще по привлекательным качествам и реже — по непривлекательным. Если сопоставить третью подгруппу юношей и девушек с двумя предыдущими, можно увидеть, что молодые люди с амбивалентным образом отца по степени идентификации с отцами в субъективном настоящем и в будущем занимают промежуточное положение между юношами и девушками, имеющими крайне позитивный и позитивный образ отца, и юношами и девушками, имеющими крайне негативный и негативный образ отца. Они в меньшей степени идентифицируются с отцом по сравнению с первыми и в большей степени — по сравнению со вторыми, однако различия в показателях идентификации не всегда являются статистически значимыми. Поэтому мы полагаем, что юноши и девушки, имеющие амбивалентный образ отца, образуют отдельную группу молодых людей, которых нельзя однозначно охарактеризовать как более или менее идентифицирующихся с отцами, по сравнению с другими участниками исследования.

Заключение. Образ отца, представленный в сознании юношей и девушек, является взаимосвязанным с типом семьи (полная и неполная) у девушек и не взаимосвязан с типом семьи у юношей. У девушек из

неполных семей образ отца чаще бывает негативным по сравнению со сверстниками из полных семей и по сравнению со сверстниками из неполных семей. Возможно, факт проживания с отцом или отдельно от него не оказывает влияния на эмоциональную окраску образа отца у юношей. У девушек факт отдельного проживания отца связан с его негативной эмоциональной окраской. Однако причиной этого, скорее всего, является не сам по себе факт отсутствия в семье отца, а отношение к нему, которое может проистекать из различных источников, например, из материнской негативной установки по отношению к бывшему супругу. Изучение условий и механизмов формирования образа отца определённой эмоциональной окраски может стать отдельной исследовательской задачей.

Образ отца и образ «Я» в раннем юношеском возрасте являются взаимосвязанными. Данная взаимосвязь проявляется в феноменах идентификации и обособления с отцами у юношей и девушек из обоих типов семей. Позитивный образ отца выступает объектом для идентификации, а негативный образ отца является объектом для обособления в субъективном настоящем и в будущем. Это даёт нам основание предполагать, что идентификация с позитивным образом отца и обособление от негативного образа отца помогают юношам и девушкам из обоих типов семей сохранять позитивные образы «Я в настоящем» и «Я в будущем». Кроме того, результаты нашего исследования показывают, что даже в полных семьях отец не всегда становится объектом идентификации,

несмотря на то, что именно эту функцию ему приписывают многие семейные психологи. Как оказалось, для идентификации юноши или девушки с отцом в действительности важен не столько факт физического присутствия отца в семье, сколько отцовский образ в сознании ребёнка. Физическое отсутствие отца в жизни ребёнка или минимальное общение с проживающим отдельно родителем в юношеском возрасте не всегда является препятствием для идентификации с отцовской фигурой.

Список цитируемых источников

1. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с.
2. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 255 с.
3. Кон, И. С. Ребёнок и общество / И. С. Кон. — М. : Академия, 2003. — 336 с.
4. Калина, О. Г. Роль отца в психическом развитии ребёнка / О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова. — М. : Форум, 2011. — 112 с.
5. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности : руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер. — М. : Прогресс, 1987. — 236 с.
6. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.
7. Мухина, В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. — М. : Академия, 1999. — 456 с.
8. Петровский, А. В. Принцип отражённой субъектности в психологическом исследовании личности / А. В. Петровский // *Вопр. психологии*. — 1985. — № 4. — С. 17—30.

Материал поступил в редакцию 28.01.2014 г.

The article deals with a number of studies about the father-image. The results of studying the young people's image of the father of from one- and two-parent families are described. An attempt to introduce the empirical typology of the father-image as very positive, positive, ambivalent, negative and very negative has been displayed. It is proved that girls from one-parent families are more often have a negative image of the father. The positive image of the father is the object at identification for young people from one- and two-parent families. The negative image of the father isn't the object for identification.

Key words: a family, a one-parent family, a two-parent family, identification, the image of the father, self-image, fatherhood, youth.

УДК 882.6.09 (091) (075.8)

А. І. Белая

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы

ПРАБЛЕМА МАСТАЦКАЙ АДЭКВАТНАСЦІ ЖАНРУ АПАВЯДАННЯ ГІСТОРЫКА-КУЛЬТУРНЫМ РЭАЛІЯМ «ЭПОХІ РУБЯЖА»

У артыкуле даецца трактоўка паняцця «эпоха рубяжа» ў інтэрдысцыплінарным (гісторыя, філасофія, эстэтыка) аспекце, раскрываецца механізм пераносу значэння гэтага выразу ў мастацкіх тэкстах. Аналізуецца праблема жанравай адэкватнасці апавядання рэаліям зменлівай, рухомай рэчаіснасці пераходнага перыяду і мэтам іх мастацкага адлюстравання. Асэнсоўваюцца аб'ектыўныя складанасці ў рэалізацыі раманнай задумы. Вылучаюцца «апазнавальныя знакі» жанру апавядання, у тым ліку як формы мастацкай рэпрэзентацыі «філасофіі выпадку», узаемадачыненняў story і history.

Ключавыя словы: апавяданне, «эпоха рубяжа», мастацкая праблематыка, жанр, псіхалагізм, сімвал.

Уводзіны. У перыяды, якія праходзяць пад знакам шырокіх грамадскіх рухаў, гістарычныя працэсы працякаюць адметным чынам: чалавек або адчуваецца ад сваёй сутнасці, або ў ім выпяваюць вялікія, абумоўленыя эпохай магчымасці. У экстрэмальных умовах эпохі войнаў, рэвалюцый і грандыёзных сацыяльных эксперыментаў, якімі характарызуецца абраны намі сацыякультурны перыяд, менавіта два фактары — характары і абставіны — набываюць першапачатковае значэнне, і гэта надзвычай актуалізуе мастацкую праблематыку асобы. Яе даследаванне ажыццяўляецца на розных узроўнях, у тым ліку на філасофска-эстэтычным і жанравым. Аналіз іх узаемаабумоўленасці і складае змест дадзенага артыкула.

Матэрыялы і метады даследавання. Матэрыялам даследавання паслужылі навуковыя і мастацкія, мемуарна-публіцыстычныя тэксты, створаныя пераважна ў храналагічных межах вызначанага перыяду, аналіз якіх пацвярджае меркаванне пра аб'ектыўную запатрабаванасць апавядання ў «эпоху рубяжа»,

яго жанравую ёмістасць як сукупнасць змястоўна-фармальных характарыстык, здольнасць спалучаць побытавае і анталагічнае. Аснову даследавання складае комплексны падыход з выкарыстаннем элементаў параўнальна-гістарычнага, структурна-семіятычнага, кантэкстна-герменеўтычнага. Вядучыя метады — канцэптуальны аналіз і інтэрпрэтацыя.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне. О. Шпенглер у працы «Закат Европы» ўдакладняе першапачатковае значэнне слова «эпоха», якое паходзіць з грэчаскай мовы, — «прыпынак, затрымка, спыненне» [1, с. 309]. Сёння ж яно практычна не размяжоўваецца з паняццем «перыяд». Разважанні Шпенглера звязаны з аналізам сутнасці і вынікаў французскай рэвалюцыі, ідэя якой — «пераход культуры ў цывілізацыю, перамога неарганічнага... горада над арганічнай вёскай... Падзея робіць эпоху: яна азначае ў развіцці культуры нейкую неабходную, фатальную змену». І калі сама падзея магла быць замешчана нейкімі выпадкамі, то эпоха «неабходная і прадвызначаная» [1, с. 309]. Паняцце рубяжа

звязваюць таксама з узнікненнем новай ідэалогіі, якая падзяляе сусветную гісторыю на старую і новую эры. Сказанае вышэй дазваляе ахарактарызаваць першую трэць XX стагоддзя як «эпоху рубяжа». Гэты гістарычны час небеспадстаўна называюць крызісным. У беларускай літаратуры ён вызначаецца як «час вялікі разбурэння» (Я. Колас), жыццё «на злome дзвюх эпох злавесным» (У. Жылка). У розныя перыяды даследчыкі беларускай літаратуры характарызавалі першую трэць мінулага стагоддзя як «злом гістарычных эпох» (І. Навуменка); «страшны разлом сярод класаў, людзей, сярод родных і блізкіх» (П. Дзюбайла). Агульнавядома метафарычная назва калектывізацыі «Вялікі Пералом». Крызіс (ад грэч. *krisis* рашэнне, паворотны пункт, зыход) азначае абвастрэнне, пераломны момант, цяжкі пераходны, небяспечны, няўстойлівы стан. Аднак ён вызначаецца і як поўны небяспекі шанс, як магчымасць асабовага росту чалавека праз пераадоленне ім цяжкасцей суб'ектыўнага, псіхалагічнага, і аб'ектыўнага характару. Існаванне чалавека ў такі час М. Прышвін вызначыў як жыццё «на вастрыі ўсіх магчымасцей» [2, с. 171], і гэты патэнцыял закладзены ў метафары «Вялікі Час» (М. Тычына).

Пры ўсёй сваёй гістарычнай неадназначнасці паслярэвалюцыйная рэчаіснасць з яе маштабнымі і часта драматычнымі падзеямі стала часам вялікіх магчымасцей і для беларускай літаратуры, калі былі закладзены асновы нацыянальнай класікі. Дэфініцыя «эпоха рубяжа» ў сацыякультурным значэнні сустракаецца ў спадчыне А. Бабарэкі, які згадвае, што ў 1923 годзе, выступаючы на вечарыне, прысвечанай творчасці Ц. Гартнага, прафесар Ігнатоўскі адзначыў: «Цішка Гартны — пясняр рубяжу. Ён увёў у беларускую паэзію новыя матывы. Ён — пралетарый і п'яе пралетарскія песні» [3].

Працэс складвання жанраў, адзначае А. Крыўцун, — гэта не шлях іх свядомага канстрування. Жанры склаліся аб'ектыўна, у многім гэта сапраўды апрыёрныя формы, якія выконваюць тую ці іншую функцыю

ў мастацка-гістарычным ці сацыяльным працэсе. «Жанр не навязаны жывому працэсу мастацтва, звязаны з адносна ўстойлівым комплексам мастацкіх прыёмаў і сродкаў, адэкватных яго жыццёваму зместу». Гэтыя прыёмы часта ляжаць на паверхні, яны параўнальна лёгка «схопліваюцца» і таму часцей за ўсё адыгрываюць ролю «апазнавальных знакаў» жанру [4, с. 198—199]. Менавіта проза магла пастаць уласобіць усю шматстайнасць дынамічнай рэчаіснасці «эпохі рубяжа». Вялікія ўнутраныя магчымасці эпічнага роду супалі з яе запатрабаваннямі. Эпічны твор надзвычай «дэмакратычны» да ўвасаблення жыццёвага матэрыялу. Ён дае аўтару той аб'ём тэксту і падзей, які неабходны для выражэння ідэі. Літаратурны герой эпохі больш універсальны, чым героі лірыкі ці драмы, бо можа быць носбітам як дакументальных параметраў, так і якасцей белетрыстычнага вымыслу. Акрамя таго, празаічныя тэксты вызначаюцца вялікай разнастайнасцю і «багаццем маўленчых вобразных падсістэм, а гэта гаворыць пра большую эстэтычную складанасць прозы ў параўнанні з паэзіяй» [5, с. 166]. Мастацкай свядомасцю ўжо з пачатку 1920-х гадоў быў запатрабаваны раманы, раманыя форма прапагандавалася асабліва. Савецкіх пісьменнікаў «заклікалі ствараць новыя шэдэўры, якія перасягалі б “Вайну і мір”». На шчыт уздымаліся ідэалагічна вытрыманыя творы А. Фадзеева і Ф. Гладкова» [6, с. 8]. У гэты час з'яўляюцца і першыя раманы К. Чорнага. Нібыта пра раманы «Сястра» сказана наступнае «...сюжэт у раманы — зусім не прыцягальны, а толькі закліканы даць магчымасць героям выказаць уласныя думкі аўтара і яго апанентаў. Так і павінна быць у філасофскім раманы» [6, с. 45].

Як пісаў П. Дзюбайла, «вялікі раманы, у якім прасочваецца жыццё на працяглай гістарычнай дыстанцыі... гэта дом, які даводзіцца абжываць не спяшаючыся» [7, с. 5], чаго, на жаль, былі пазбаўлены творцы ў часы панавання вульгарнага сацыялагізму. Адзін з універсальных культурных прэцэдэнтаў — сімволіка птушак і гнёздаў. У 1930-м годзе М. Прышвін пераасэнсоўвае яго ў неспрыяльных

для мастацкай творчасці ўмовах: «А вось як пісаць раман, калі форма яго для нас цяпер як гняздо, з якога птушкі вылецелі і не вярнуліся» [2, с. 173]. Раман З. Бядулі «Язэп Крушынскі» з'яўляецца яскравым прыкладам таго, што пераробка незаўважная для пасрэдных твораў, але згубная для таленавітых. Як успамінаў Б. Мікуліч, сам Бядуля «з цяжкасцю мяняў погляды, але заўсёды шчыра імкнуўся не быць “папутнікам”, а быць “сапраўдным”. І гэты працэс быў пакутлівы, марудны і цяжкі» [8, с. 29]. Яшчэ ў часы Бальзака было прамоўлена, што калі гісторыя не абавязана імкнуцца да вышэйшага ідэалу, то раман павінен быць лепшым светам. І ўсё ж раман не меў бы ніякага значэння, каб пры гэтым узвышаным падмане не быў праўдзівым у падрабязнасцях. Таму нават у зганьбаваным «Язэпе Крушынскім» іх можна знайсці. Феномен жа незакончанага беларускага рамана ў «эпоху рубяжа» можна і трэба разглядаць не толькі як праяву аўтарскай засцярожлівасці ці запалоханасці вульгарызатарскай крытыкай, але і сведчанне грамадзянскай пазіцыі мастака слова: калі ў дэклараваны «лепшы свет» не верылася, то раманы не дапісваліся...

Але і ў суб'ектнай структуры нераманнага твораў выявілася тэндэнцыя, уласцівая раманнай жанравай мадэлі. Гэта дынаміка, рух чалавека ад «адчування самасці» — да «пачуцця асобы» [9, с. 29]. Вылучаныя намі ў гісторыка-літаратурным працэсе 1910-х — пачатку 30-х гадоў творы якраз і выяўляюць гэтую дынаміку.

Як ужо адзначалася, у пераходныя перыяды актуалізуецца асабовая праблематыка. Значнае месца ў выяўленні эстэтычных параметраў канцэпцыі асобы займае апавяданне. Яно, як заўважае М. Тычына, пераважна знаходзіцца ў цені рамана і вельмі рэдка выходзіць на авансцэну агульнай увагі. Звычайна гэта адбываецца ў эпоху вялікіх змен, калі будучыня ўгадваецца няпэўна. «Менавіта ў гэты час апавяданне... дзякуючы сваёй мабільнасці, лаканізму, глыбіні аналізу жыцця, вострыні пастаноўкі балючых пытанняў, урэшце свайму дэмакратызму, выконвала

сваю ролю першапраходцы нязведанага, ужо адчутага, але яшчэ не спазнанага» [10, с. 6]. Даследчык адзначае таксама, што прысутнасць апавядальніка здольна надаваць нават самым простым падзеям адметны сэнс і «вобразную змястоўнасць, філасофскую і псіхалагічную напоўненасць» [10, с. 9]. Варта прыгадаць таксама думку М. Прышвіна пра мастацтва як магчымыя паводзіны самога мастака, бо ў літаратуру актыўна прыходзілі маладыя, але ўжо вельмі багатыя вопытам удзелу ў падзеях гістарычнага маштабу творцы. «Маленькія апавяданні ў пісьменніка — гэта знакі яго асабістай жывасці і непасрэднага ўдзелу ў жыцці. У кабінце, як раман, іх немагчыма напісаць... Здаецца, само іскрыстае жыццё іх дае і аўтар на хаду схоплівае гэтыя іскаркі (вядома, потым таксама ў кабінце ператвараючы іх у апавяданне)» [2, с. 225]. Апавяданні як метатэкст рэпрэзентуюць максімальна шырокі дыяпазон узаемадачыненняў асобы з жыццём.

Аналізуючы творчасць М. Зарэцкага, М. Мушынскі адзначае, што праява на працягу ўсёй сваёй творчай дзейнасці ахвотна звяртаўся да гэтай «ёмкай жанравай формы», якая, па-першае, мела даволі шырокі і рознастайны тэматычны аспект: падзеі рэвалюцыйнай рэчаіснасці, жыццё працоўнага чалавека на пераломе гісторыі, класавыя сутыкненні, драматызм барацьбы новага і старога, духоўны рост чалавека, спазнаўшага радасць перамогі над неспрыяльнымі абставінамі і над самім сабой [11, с. 12]. Па-другое, пры пэўных выдатках гэтага жанру, у ім выявіліся ўвага да простага чалавека, яго ўнутранага жыцця, шчырасць пісьменніцкай інтанацыі, імкненне будаваць твор на вострых, драматычных калізіях. У шэрагу апавяданняў адлюстраваны цікавыя, займальныя здарэнні, народжаныя вясковай рэальнасцю. Многія з іх, карыстаючыся выказваннем М. Мушынскага, бачацца сёння як «канспекты» вялікіх твораў, дзе зроблены паасобныя накіды, даецца характарыстыка героя, выяўляюцца рысы яго сацыяльнай псіхалогіі, акрэсліваюцца пэўныя сюжэтныя калізіі [11, с. 14].

У гэты перыяд усведамлялі ролю і значэнне жанру апавядання і самі творцы, аддаючы належнае не толькі эпічнаму адлюстраванню падзей, а і яго мастацкасці і псіхалагізму. Я. Колас пісаў: «Кожнае, самае праўдзівае апавяданне, разумеецца, не ёсць фатаграфія, але ў яго аснове ляжыць праўда. І кожная звычайная з'ява жыцця, калі ахінуць яе ў прыгожую форму і асвятліць больш-менш яскрава тым ці іншым светапоглядам і пры гэтым яшчэ вызначыць тыя, часта непрыметныя пружыны выяўлення нашай душы, што звычайна не ўлоўліваюцца нашым вокам, — можа быць тэмаю для вельмі цікавага апавядання». Л. Калюга, бясспрэчны майстар навелістычнага жанру, або кранаўся гэтай праблемай з уласцівай яму іроніяй («На вялікі жаль, у жыцці здараюцца сюжэты рэдка, а ў беларускай літаратуры ўдаюцца яшчэ радзей» [12, с. 345]), або мусіў прыкрываць сваю прыхільнасць да навелістыкі ідэалагічнай фразай. Адносна творчых планаў на 1933 год малады празаік пісаў: «...Мяркую выдаць зборнік навел пад назвай “Вам знаёмае” і працаваць далей над гэтым жанрам. На маю думку, навела найбольш падыходзіць у наш час. Яна паўней, яскравей можа адлюстраваць сацыялістычныя тэмпы нашага жыцця. Класавыя ж супярэчнасці, асабліва абвостраныя цяпер, якраз і дадуць удзячны матэрыял для вострай сюжэтнай канструкцыі» [12, с. 24]). Для апавяданняў Л. Калюгі характэрны эсэістычнасць стылю, абумоўленая арыгінальнай вобразнасцю, рухомасцю асацыяцый, афарыстычнасць, устаноўка на інтымную шчырасць і размоўную інтанацыю. Апавяданні З. Бядулі, Я. Коласа, М. Гарэцкага, М. Зарэцкага, М. Лынькова і большасці іх сучаснікаў таксама маюць гуманістычны змест, валодаюць здольнасцю да скандэнсаванага, сціслага, кампактнага і рэльефнага паказу жыццёвых з'яў.

Калі ў рамана аўтарская ўвага скіравана да агульных, універсальных катэгорый, то ў апавяданні, здавалася б, яна нададзена рознага роду прыватнасцям, з якімі менавіта і даводзіцца сутыкацца ў жыцці. Аднак тое, што на першы погляд здаецца дробным і пры-

ватным, вымяраецца вечным і вялікім. Х. Арэндт пісала: «Тое, што кожнае індывідуальнае жыццё паміж нараджэннем і смерцю можа ўрэшце быць расказана як гісторыя (story) з пачаткам і заканчэннем, ёсць умова гісторыі (history), вялікай гісторыі без пачатку і заканчэння» (цыт. па кн. [10, с. 8]). Менавіта малая эпічная форма дапамагае ўявіць, якім чынам канкрэтны гістарычны момант уключаны ў сусветны кругабег (момант абуджэння маральнай свядомасці звычайнага чалавека — з'ява агульнагістарычная). Да канцэпцыі асобы герояў беларускага апавядання «эпохі рубяжа» стасуецца бальзакаўская высьнова: «яны зачаты ва ўлонні пэўнага веку, але пад іх абалонкай б'ецца ўсечалавечае сэрца і часта ўтойваецца цэлая філасофія» [14].

Мы падзяляем думку, што апавяданне — мастацкая праекцыя пэўнага выпадку, які «куды больш глыбока і поўна выяўляе анталогічныя асновы свету, чым відавочная ўсім заканамернасць», і пераканаўча рэпрэзентуе «патэнцыял індывідуальнага ўздзеяння на ход, характар і напрамак вялікіх сацыяльных падзей» [14, с. 67]. Момант, падзея, выпадак — іх сэнс і роля раскрываюцца ў інтэрпрэтацыі ўдзельніка, відавочцы, сведкі. Будзе дарэчным адзначыць, што найменшая структурная частка ў рамана П. Галавача «Праз гады» называецца «падзея». Эстэтыка-філасофская роля выпадку заўсёды прызнавалася вялікімі майстрамі слова. «Выпадак — найвялікшы раманіст свету; каб мець плён, трэба яго вывучаць», — напісаў Бальзак у прадмове да «Чалавечай камедыі» [14]. У абліччы пагрозлівага выпадку можа паўставаць сам Лёс (Л. Андрэеў, «Палёт»). Герой У. Набокава прызнаецца: «Як бывае з геніяльнымі вынаходцамі, мне, канечне, дапамог выпадак... але гэты выпадак трапіў якраз у фортку, якую я для яго прыгатаваў» [15, с. 132].

У беларускай прозе вельмі часта апавядаецца пра выпадак у дарозе. «Дарога, — пісаў М. М. Бахцін, — пераважнае месца выпадковых сустрэч. На дарозе перасякаюцца ў адной часовай і прасторавай кропцы прасторавыя і часавыя шляхі, шмат самых розных

людзей — прадстаўнікоў усіх саслоўяў, станаў, веравызнанняў, нацыянальнасцей і ўзростаў. Гэта пункт завязвання і месца здзяйснення падзей» [16]. Канцэпт «дарога» досыць ужывальны ў назвах апавяданняў К. Чорнага: «Ноч пры дарозе», «Па дарозе», «Гаворка ўночы ў дарозе», «На пыльнай дарозе», «Веснавыя дарогі», «Снегавыя дарогі». Перасячэнне «прасторавых і часавых шляхоў» розных людзей рэпрэзентуюць загаловачныя канцэпты «спатканне» і «выпадак»: «Спатканне («Хмурыцца дзень...»», «Спатканне («Была восень»», «Выпадак увосень», «Спатканні з васпаватым чалавекам».

Адэкватнасць мастацкага адлюстравання матэрыяльнага жыцця і духоўнага свету людзей не адмаўляе выкарыстання ў апавяданні элементаў сімвалікі, гратэску, імпрэсіяністычнага ракурсу ці экспрэсіянісцкай дэталі. Проза «эпохі рубяжа» ўвогуле вылучаецца сваёй сімвалічнай напоўненасцю. Сутнасць і мастацкую функцыю сімвала ў арыгінальным метафарычным выразе ўвасобіў М. Прышвін, скарыстаўшыся, у сваю чаргу, сімвалікай шляху як плённага мастацкага пошуку. «Сімвал — гэта ўказальны палец вобраза ў бок сэнсу. Майстэрства мастака ў тым, каб вобраз сам сваёй рукой указваў, а не мастак падстаўляў свой палец. Сапраўднаму мастаку няма падстаў пра гэта клапаціцца: жывы вобраз абавязкова народзіцца са сваімі нагамі, каб вандраваць па свеце, і са сваімі рукамі, каб указваць шлях» [2, с. 354—355].

Заклучэнне. Першая трэць XX стагоддзя можа быць небеспадстаўна ахарактарызавана як «эпоха рубяжа» ў гістарычным, філасофскім, эстэтычным планах. Гэты крызісны час, аднак, абумоўлівае спосаб жыцця «на вастрыі ўсіх магчымасцей». Сучаснае літаратурнаўства вызначае дадзены перыяд як час фарміравання нацыянальнай класікі. Нягледзячы на прыярытэт у гэтым працэсе раманных форм, адзначым і сацыякультурную, эстэтычную адэкватнасць жанру апавядання, у якім выявілася тэндэнцыя, уласцівая раманнай жанравай мадэлі, — унутра-

ная, духоўная дынаміка чалавечай асобы. Апавяданне як мастацкая праекцыя пэўнага выпадку валодае здольнасцю больш глыбока і поўна выяўляць анталагічныя асновы свету і пераканаўча рэпрэзентаваць патэнцыял індывідуальнага ўздзеяння на ход, характар і напрамак вялікіх сацыяльных падзей. Мастацкае адлюстраванне матэрыяльнага жыцця і духоўнага свету людзей ажыццяўляецца ў «эпоху рубяжа» ў рознастайных мастацкіх формах, характарызуецца сімвалічнай напоўненасцю. Асабліва роля належыць сімваліцы дарогі, шляху — пункту завязвання і месцу здзяйснення падзей прыватнай гісторыі асобы як часткі вялікай, бясконцай Гісторыі.

Спіс цытаваных крыніц

1. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 1. Гештальт и действительность / О. Шпенглер ; пер. с нем., вступ. ст. и примеч. К. А. Свасьяна. — М. : Мысль, 1993. — 663 с.
2. Пришвин, М. М. Дневники / М. М. Пришвин ; сост., предисл. и коммент. Ю. А. Козловского. — М. : Правда, 1990. — 480 с.
3. Бабарэка, А. Збор твораў : у 2 т. / А. Бабарэка. — Вільня : Інстытут беларусістыкі, 2011. — Том 2. Проза. Паэзія, філзафія, публіцыстыка, запісныя кніжкі, дзёньнікі, лісты — 726 с.
4. Кривцун, О. А. Эстетика / О. А. Кривцун. — М. : Аспект Пресс, 2003. — 447 с.
5. Ревуцкий, О. И. Филологический анализ художественного текста : учеб. пособие / О. И. Ревуцкий. — Минск : РИВШ, 2006. — 320 с.
6. Соколов, Б. Кто вы, Доктор Живаго? / Б. Соколов. — М. : Яуза : Эксмо, 2006. — 352 с.
7. Дзюбайла, П. К. Беларускі раман : Гады 70-я / П. Дзюбайла. — Мн. : Навука і тэхніка, 1982. — 176 с.
8. Мікуліч, Б. Аповесць для сябе / Б. Мікуліч. — Мн. : Маст. літ., 1993. — 238 с.
9. Подшивалова, Е. А. Самосознание человека в русской литературе 1920-х годов : дис. ... д-ра филол. наук : 10.01. 01 / Е. А. Подшивалова — Ижевск : [б. и.], 2002. — 468 л.
10. Тычына, М. Апавяданне — гэта апавядальнікі / М. Тычына // Сучасная беларуская проза: Традыцыі і наватарства; уклад. У. Сіўчыкава, М. Тычыны; прадм. М. Тычыны. — Мн. : Сэр-Віт, 2003. — 704 с.
11. Мушыньскі, М. Нескароны талент: Праўдзівая гісторыя жыцця і творчасці Міхася Зарэцкага / М. Мушыньскі. — Мн. : Маст. літ., 1991. — 294 с.

12. *Калюга, Л.* Творы: раман, апавесці, апавяданні, лісты / Л. Калюга ; уклад., прадм. Я. Лецкі ; камент. Н. В. Гаўрош, Т. М. Трыпуцінай. — Мн. : Маст. літ., 1992. — 607 с.

13. Літаратура пераходнага перыяду: тэарэтычныя асновы гісторыка-літаратурнага працэсу / М. А. Тычына [і інш.] ; навук. рэд. М. А. Тычына. — Мн. : Беларус. навука, 2007. — 363 с.

14. *Бальзак, О.* Предисловие к «Человеческой комедии» [Электронный ресурс] / О. де Бальзак. —

Режим доступа: <http://www.litmir.net/bd/?b=128721>. — Дата доступа: 23.01.2014. — Загл. с экрана.

15. *Набоков, В.* Соглядатай. Отчаяние / В. Набоков. — М. : ВЗПИ, 1991. — 191 с.

16. *Бахтин, М. М.* Вопросы литературы и эстетики [Электронный ресурс] / М. Бахтин. — Режим доступа: <http://www.vpn.int.ru/index.php?id=4613&name=Files&op=view>. — Дата доступа: 02.11.2013. — Загл. с экрана.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 05.02.2014 г.

The article gives a definition of the term “the mark of the era” from the interdisciplinary (history, philosophy, aesthetics) standpoint, reveals the mechanism of the meaning transfer in literary texts. The problem of the adequacy of the story genre in accordance with the changing, moving reality and the transitional goals and their artistic reflection is analyzed. The objective difficulties in the implementation of the novel purpose are comprehended. The “insignia” story as a form of artistic representation of the “philosophy of the case”, the correlation of the story and history are under study.

Key words: the story, “the mark of the era” artistic problems, genre, psychology, symbol.

УДК 882.6.09(091)(075.8)

Ж. В. Косціна

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы

ЭСТЭТЫЧНЫ ІДЭАЛ ПАЭЗІІ ЯНА ЧАЧОТА

У артыкуле аналізуюцца вершы і балада «Мышанка» Яна Чачота, а таксама яго публіцыстычныя выступленні з мэтай выяўлення эстэтычнага ідэалу паэзіі. Расшыфроўка паняцця «эстэтычны ідэал» з пазіцыяй эстэтыкі і літаратуразнаўства дазваляе вызначыць шляхі вырашэння пастаўленай мэты. Раскрываюцца асаблівасці фарміравання асобы Яна Чачота ў час яго філамацкага перыяду, сутнасць яго фалькларыстычнай дзейнасці дзеля высвятлення яго ідэйных перакананняў, якія пасля па-мастацку ўзнаўляюцца ў тэкстах. Аўтар артыкула акцэнтуюе ўвагу на такіх хрысціянскіх каштоўнасцях, як цнота, любоў, працавітасць, бо менавіта яны ўтвараюць разуменне прыгожага жыцця, якое ўвасобіў у сваёй паэзіі Ян Чачот.

Ключавыя словы: эстэтычны ідэал, новая беларуская літаратура XIX стагоддзя, паэзія Яна Чачота, балада, хрысціянскія каштоўнасці, сімвал голуба.

Уводзіны. Эстэтычны ідэал выступае асноўнай катэгорыяй мастацкай літаратуры. Пытанне эстэтычнага ідэалу даўно прыцягвае да сябе ўвагу даследчыкаў як у тэарэтычным, так і ў метадалагічным плане (Г. М. Паспелаў, Ю. Б. Бораў, В. Я. Халізеў). У апошнім выпадку неабходна падкрэсліць, што ён уяўляе сабой вызначаны прынцып даследавання мастацкіх твораў, які скіраваны на пазнанне індывідуальна-непаўторнага і гістарычна-тыпалагічнага ў творчым вопыце пісьменніка. Яго сфера — літаратурныя феномены, якія з'явіліся дзякуючы намаганням творчай асобы. Першая палова XIX стагоддзя можа быць названа перыядам «станаўлення беларускай мастацкай традыцыі» (А. С. Яскевіч), што абумовіла далейшае фарміраванне ідэйнага зместу нацыянальнай літаратуры ажно да першай трэці XX стагоддзя (канцэпцыя адзінай плыні, сфармуляваная І. Э. Багдановіч). Неабходнасць разгляду эстэтычнага ідэалу паэзіі Яна Чачота тлумачыцца тым, што духоўныя каштоўнасці, якія выступаюць побач з гармоніяй — асноўнай катэгорыяй эстэтычнага ідэалу, — могуць па-рознаму тлумачыцца ў залежнасці ад магістральных рухаў і тэндэнцый развіцця грамадства, пад знакам якіх праходзіць тая або іншая эпоха. Беларускае літаратуразнаўства (А. А. Лойка, М. А. Лазарук, А. А. Семяновіч, У. І. Мархель) доўгі час

не разглядала ў якасці асновы эстэтычнага ідэалу масіў хрысціянскай культуры, што была дамінуючай у жыццёўпарадкаванні нашых продкаў. Спроба гэта зрабіць на аснове аналізу паэзіі Яна Чачота рэалізуецца аўтарам артыкула.

Матэрыялы і метады даследавання. Матэрыялам даследавання служаць вершы і балады Яна Чачота, а таксама яго публіцыстычная і эпістальярная проза. Даследаванне грунтуецца на інтэгратыўным падыходзе да аналізу літаратурных з'яў, у межах якога выкарыстаны элементы філалагічнага аналізу мастацкага тэксту, герменеўтыкі, біяграфічнага і гісторыка-культурнага метадаў.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне. Акрэсліць эстэтычны ідэал паэзіі нашага сlynнага земляка Яна Чачота неабходна ўжо па той прычыне, што менавіта з яго творчай дзейнасці распачынаецца станаўленне нацыянальнай традыцыі. На думку беларускага гісторыка, літаратуразнаўца, пісьменніка і археографа Г. В. Кісялёва, «перыяд станаўлення новай беларускай літаратуры займае надзвычай важнае месца ў гісторыі народа» [1, с. 383]. Адносна нядаўна вызначылася роля Я. Чачота ў станаўленні беларускай нацыянальнай традыцыі. Айчынны літаратуразнавец А. С. Яскевіч у 80-х гадах XX стагоддзя

ў кнізе «Становление белорусской художественной традиции» адзначаў: «Несправядлівай доўгі час была наша крытыка ў ацэнцы як светапоглядных арыентацый, так і света-разумення ў цэлым, паэтаў філамацкага крыла, ацэнцы, якая знаходзілася ў антаганізме з сапраўднымі фактамі іх высокаграмадзянскай дзейнасці» [2, с. 30].

Характарыстыку асобе Яна Чачота даў У. І. Мархель: «Ян Чачот — паэт-фалькларыст, творчасць якога лучылася з беларускім фальклорам на ўзроўні яго назапашвання-асэнсавання і мастацкага асваення. Гэтыя дзве іпастасі не толькі прымірыліся ў ім, але і выпрацоўвалі двухадзінства падзвіжніцкай фалькларыстычнай дзейнасці і паэтычнай практыкі. Будучы паводле прызвання паэтам, а паводле творчых інтарэсаў — фалькларыстам, Ян Чачот змог вызначыць параметры прымянення сваіх здольнасцей на ўсё жыццё» [3, с. 177—178]. Менавіта праз разгляд у адзінстве паэтычнай творчасці і фалькларыстычнай дзейнасці аўтара можна вызначыць дамінуючы вектар эстэтычнага ідэалу паэзіі Яна Чачота. Эстэтычны ідэал — адна з самых складаных катэгорый эстэтыкі. Такі ідэал фарміруецца шляхам адбору лепшых эстэтычных арыентацый; гэта тое, што бачыць чалавек у сваім уяўленні, вобраз жаданага, і ён служыць крытэрыем ацэнкі ўжо існуючага [4, с. 45]. Літаратуразнаўчае тлумачэнне паняцця дакладна акрэсліў В. П. Рагойша: «Ідэал эстэтычны — выяўлены ў канкрэтна-пачуццёвай форме ўзор эстэтычнай дасканаласці чалавека і чалавечага жыцця. Цесна звязаны з іншымі грамадскімі ідэаламі (эстэтычным, сацыяльным, палітычным і інш.), але, у ад-розненне ад іх, не можа існаваць як абстрактнае паняцце. Сфера яго бытавання — творы мастацтва, у першую чаргу — мастацкай літаратуры. У той час як форма ўвасаблення ідэалу эстэтычнага — розныя віды мастацтва, характар яго, аднак, прадвызначаецца самім жыццём, жаданнем абнавіць, палепшыць яго згодна ўяўленню чалавека аб прыгожым жыцці. У кожнага сваё разуменне прыгожага жыцця, ды паколькі людзі жывуць у пэў-

ную эпоху, належаць да пэўных дзяржаўных, нацыянальных, сацыяльных супольнасцей, ідэал эстэтычны мае часавы, нацыянальны, сацыяльна-класавы характар» [5, с. 133]. Зыходзячы з дадзенага тлумачэння, узор дасканалы чалавека і дасканалы жыцця Чачот бачыў у хрысціянскай рэлігіі, асноўныя катэгорыі якой па-мастацку ўвасабляў у паэзіі і яшчэ філаматам яе значэнне тлумачыў у тэзісах выступлення на тэму «Думкі для ніжэйшага класа»: «Рэлігія не толькі аб'ядноўвае людзей з творцам, яна не толькі ўцеха і вышэйшая асалода для сэрцаў, знясіленых пад цяжарам няшчасцяў і чалавечых заган, але і шчыт супраць варожых грамадству яго членаў, яна — краевугольны камень, на які абапіраецца мараль і тленнае шчасце» [6, с. 199].

Аналізуючы філасофскія погляды членаў тайных студэнцкіх арганізацый Віленскага ўніверсітэта, аўтар «Філасофскай мыслі Беларусі» А. А. Козел лічыць: «Маральны стан грамадства яны [філаматы] напрамую звязвалі з формай дзяржаўнага кіравання: ў дзяржаве з дрэнным кіраваннем не можа быць добрых грамадзян. У фарміраванні дабрачыннасцей з'яўляецца вялікай роля рэлігіі і права. Імкненне разглядаць усе пытанні грамадскага і дзяржаўнага жыцця скрозь прызму маралі — характэрная рыса светапогляду філаматаў» [7, с. 249]. Даючы парады вышэйшаму класу, Ян Чачот вызначае пазіцыю прадстаўніка рэлігіі — «духоўніка», што «ён жыве на зямлі, што са светам сувязі не парваў, корміцца хлебам, які дае зямля і праца суайчыннікаў, і што задача яго — не замахвацца на асвету і філасофію, не ведаючы, што яны такое, а пашыраць святло навук, каб не сляпых, а адукаваных схіляць хутчэй да чыстай маралі і рэлігіі» [6, с. 202].

У. І. Мархель, які дасканалы даследаваў паэтыку і ідэяна-сэнсавы бок твораў, сцвярджаў: «Ян Чачот быў не гаспадаром, а мастаком жыцця. Імкнуўся яго ўпрыгожыць, а то і палепшыць, ён самаахвярна займаўся той творчасцю, якая, на яго думку, павінна служыць грамадству і ўдасканаленню асобы. Будучы натурай цэльнай і мэтанакіраванай,

Чачот да канца дзён не адступіўся ад ідэалаў маладосці» [3, с. 180]. Яшчэ ў віленскі перыяд малады паэт выкарыстоўвае рэлігійную мелодыю і піша песню «Сон свой скінуў пан вясёлы», у якой захапляецца прыгажосцю прыроды, адкрытасцю души, духоўнай працавітасцю тых, хто служыў ідэалам прамяністасці: «Сон свой скінуў пан вясёлы — // Красавік ідзе праз сёлы // Абуджаць лясы і долы. // Алілуя, алілуя, алілуя. // Не, з іх кожны — працавіты, // Да людзей душой адкрыты, // Годны продкаў, самавіты. // Алілуя, алілуя, алілуя» [6, с. 41]. Верш-імправізацыя ўзрушыў слухачоў, і яны, паводле слоў Ігната Дамейкі, «пасля апошняй страфы падхапілі Яна на рукі і амаль не задушылі ад любові» [6, с. 319].

Абуджэнне прыроды, цнота, пяшчота красавіка выклікаюць паэтычнае натхненне, стымул якога зарадзіўся ў хвіліну з’яўлення першага чалавека. Гэта разгадаў «бацька рускіх паэтаў» Гаўрыіл Дзяржавін: «Лирическая поэзия показывается от самых пелен мира. Она есть самая древняя у всех народов; это отлив разгорячённого духа; отголосок расторгнутых чувств; упоение или изливание восторженного сердца. Человек из праха возникший и восхищённый чудесами мироздания, первый голос радости своей, удивления и благодарности должен был произнести лирическим восклицанием. Всё его окружающее: солнце, луна, звезды, моря, горы, леса и реки напояли живым чувством и исторгали его гласы» [8, с. 196].

Турэмнае зняволенне, прымусовы ад’езд у далёкую Сібір выклікалі зусім процілеглы настрой Чачотавай ліры у вершах «Яна далёка», «Толькі Айчына і Зося», «Вандроўная пташка», але канцэпцыя чалавечых узаемаадносін засталася вернай хрысціянскай традыцыі — трыванні, чаканне, адданасць чыстаму каханню і сяброўству. У гады ссылак ў тэкстах вершаў «Голуб», «Да голуба» ўзнікае вобраз голуба, які сустракаецца ў народнай паэзіі і лічыцца сівалам мяккасці і кахання («...Голуб сівы, голуб сівы, галубка сівейша...», «Не гуляй, галубка, твой галубчак», «Ой, ішоў я міма твой двор, тай дзяўчынанька мая, / Ой

зачуў я твой галасок, тай галубанька мая...»). Даследчыца творчасці Яна Чачота Т. Кохан адзначае: «Спецыфіка фальклору як узору калектыўнай творчасці абумовіла адсутнасць адназначнага тлумачэння многіх птушыных вобразаў, аднак для Я. Чачота, чалавека веруючага, з акрэсленым светапоглядам і жыццёвымі ўстаноўкамі, такая амбівалентнасць не характэрная. Пры стварэнні сівала паэт у асноўным абірае адметную рысу птушкі, а пасля “тыражыруе” вобраз-клішэ ў творах. Паэтычнымі штампамі выступаюць наступныя арнітонімы: салавей — “найлепшы спявак”, голуб — “пасланнік, вясун”, сарока — “балбатуха”» [9, с. 153].

У тэкстах Бібліі голуб — сімвал добрай весткі, ён прыносіць Ною галінку алівы, што апавясціла пра заканчэнне патопу; голуб з’яўляецца над галавой Ісуса пры хрышчэнні ў рацэ і ўвасабляе Святы Дух; белых галубоў выпускаюць з рук веруючыя на свята Блажавешчання; у адной з песень Псалтыры гаворыцца пра крылы, якія здольны выбавіць ад пакут: «І я сказаў: хто даў бы мне крылы, як у голуба? я паляцеў бы і супакоіўся б» [Пс. 54:7]. У паэзіі Яна Чачота голуб — сімвал добрай весткі, вольнага духу: «Голуб мой белы, госць мой вясяны, // Скуль ты сюды завітаў? // Ці пад зарой, дзе ручай ля паляны, // Мілай маёй не страчаў? // Ах, паляцеў ты туды ўжо, дзе ў змроку // Любы мой друг пад замком. // Ты і яго хоць суцеш там звысоку, // Верувярні як тайком. // Голуб мой белы, госць мой вясяны, // З Богам! Бывай, дарагі! // Ах, калі час той настане жаданы? // Здымем калі ланцугі?» [6, с. 51].

Ужо пасля вяртання з выгнання Ян Чачот актыўна разгорне сваю асветніцкую дзейнасць — прадоўжыць збіраць песні беларускага люду, пачне аналізаваць, перакладаць і папулярызаваць народную творчасць, вывучаць крывіцкі дыялект. Такая самаахвярная праца была выклікана не толькі жаданнем папулярызаваць «гмінную» паэзію сярод тых, «хто нічога добрага не хоча бачыць ва ўсім, што ёсць прастанароднае, сялянскае» [6, с. 212], але і неабходнасцю навуковага

абгрунтавання даследаванняў беларускага фальклору. Апошняя матывацыя была вызначана яшчэ ў часы навучання ў Віленскім універсітэце, дзе любімы філаматамі выкладчык Іяхім Лялевель, прафесар, адзін з першых тэарэтыкаў гістарычных навуковых даследаванняў, чытаў лекцыі і знаёміў студэнтаў з працамі Зарыяна Даленгі-Хадакоўскага — навукоўца пачатку XIX стагоддзя, які «па праву лічыцца піянерам славяназнаўства» [9, с. 6]. Разважаючы ў артыкуле «Славяншчына да хрысціянства» пра пачатак славянскай гісторыі, ён сцвярджае: «Оно (начало славянской истории) рассеяно на целом пространстве земли славянской, под кровлей сельской, в неизвестности и скромно проводит веки или на полях, лугах и в дубравах наших утешает своих любимцев и давно ожидает другого Макферсона» [10, с. 73]. Малады паэт падрыхтаваў да аднаго з пасяджэнняў філаматаў спецыяльны рэферат, які прысвяціў названаму артыкулу, чым падштурхнуў Тамаша Зана, Адама Міцкевіча ствараць свае баллады.

А. Баршчэўскі, прафесар Варшаўскага ўніверсітэта, прэзідэнт польскай асацыяцыі беларусістаў, перакананы: «Задумваючыся над роляй чалавечага і пейзажнага ўплыву на асобу будучага пісьменніка і фалькларыста, усё ж мы павінны беларускую духоўнасць, а не беларускую прыроду паставіці на першым месцы» [11, с. 32]. Ва ўласных сялянскіх песнях, напісаных добрай беларускай мовай і змешчаных у чацвёртым зборніку фальклорных матэрыялаў «Сялянскія песні з-над Нёмна і Дзвіны з далучэннем іх арыгіналаў на славянска-крэвіцкай мове», лірычны герой выступае ў ролі прапаведніка, які выконвае настаўніцкую місію, калі ў дыдактычнай форме вучыць сялян не піць гарэлку («Як то добра, калі мужык // Трэзвы, гаспадарны», «Напіліся братцы трохі // Пайдзём да хаты, да сохі // Мужык пры сасе, то краса! // Карчма зробіць свінапаса», «Каб у карчме не сядзеў, // То бы чысценькі хлеб еў; // А то зрабіла карчма, // Што куска хлеба няма», «Маладыя маладзіцы, // Ой, не піце гараліцы; // Нішто гідчэй колам света, // Як піяная кабета»), калі па-

паракае балбатлівых кабет, сароміць сялян за бруд і неахайнасць у хаце і гаспадарцы. Некаторыя ўласныя сялянскія песні маюць прытчавы характар («Плакала бяроза ды гаварыла», «Калі ў зямлю зерне кінеш»), што таксама выклікае алюзіі са спецыфікай тлумачэння ісціны ў Бібліі.

Даследуючы творчасць Яна Чачота, І. Ф. Штэйнер сцвярджаў: «Гэтыя песні вызначаюцца сваёй наўнасцю, прастатой і прыгажосцю, а таму, акрамя сваёй прывабнасці, могуць выказаць і нешта значна большае: характар, звычаі і норавы краю, дзе яны спяваюцца» [12, с. 87]. У вершы «Поле, поле шырокае» голас самога паэта, праслаўляючы сонечнае ззянне, яснасць неба, зліваецца з народнамі хорамі і просіць бласлаўлення працы на зямлі: «Благаславі твае дзеткі, // Працу нашу і палеткі, // Благаславі ўсе людзі, // Няхай усім добра будзе!» [6, с. 194]. У гэтых радках закладзены сэнсжыцця селяніна, які складаецца з працы на зямлі пад боскаю аховаю.

У кнізе «Природа в свете Библии» А. С. Яскевіч тлумачыць, што менавіта селянін паводле сваіх заняткаў знаходзіцца ў кругазвароце прыродных стыхій, ён у прамым сэнсе дзіця прыроды, якая ўспрымаецца ім як «Дом для Жыцця і Храм для духу» [13, с. 147]. Ян Чачот імкнецца перадаць хрысціянскую сістэму поглядаў, што складалі аснову ідэалогіі беларускага земляроба.

Яшчэ ў філамацкі перыяд творчасці Ян Чачот звяртаецца да жанру баллады. Даследчыкі яго творчасці па-рознаму ацэньваюць ступень прафесіяналізму паэта: адны абвінавачвалі аўтара ў імкненні быць дакладным у выкарыстанні фальклору, другія — у залішне дыдактычна-маралізатарскім змесце. Аналізуючы жанр баллады ў творчасці Яна Чачота, У. І. Мархель піша: «Схільнасць Чачота да маралізавання нават у не вельмі прыдатным для гэтага жанры зыходзіла ад унутранай патрэбы паэта ўплываць на ўдасканаленне грамадства, але і было абумоўлена асветніцкай зададзенасцю мастацтва» [3, с. 185]. На думку Чачота, літаратура якраз і павінна выходзіць чытача, закладваць арыенціры паводзін чалавека

незалежна ад яго сацыяльнага стану, нацыянальнасці, роду заняткаў. Чачотавы баллады «Падземны звон на горцы ў Пазяневічах», «Узногі», «Свіцязь», «Мышанка» — гэта мастацкая інтэрпрэтацыя хрысціянскіх заповедзяў на аснове паданняў пра ўзнікненне назвы пэўнага локусу ці пра фантастычныя выпадкі ў жыцці сялян або шляхты. Самай пранікнёнай, узвышанай і паэтычнай з’яўляецца балада «Мышанка». У ёй апавядаецца пра з’яўленне назваў мястэчка Мыш і ракі Мышанка. Гэтыя легенды паэт пачуў у дзяцінстве, калі жыў з бацькамі ў фальварку недалёка ад маёнтку Рэпіхава Навамышскай парафіі Навагрудскага павета. Адно з паданняў — пра красуню-дачку, яе бацька Мышка, ліцвін, бядняк, «але быў ён гасціннасцю знаны» [6, с. 126]. Адночы дзяўчыну ўбачыў рыцар тутэйшага князя і ашалеў ад чароўнага выгляду прастачкі-ліцвінкі: «Падумаў сабе ён: напэўна, прастачка, // Ён лёгка яе ашукае. // Памкнуўся абняць, ды яна — ну і дзівачка! — // Наўцёкі, ратунку гукае» [6, с. 127]. Дзяўчына кінулася ў вяр ракі, але не стала ахвярай юрліваасці спешчанага багача. Дзявоцкасць, цнатлівасць, чысціню ўславілі нашы продкі ў паданні пра з’яўленне назвы ракі Мышанка, бо менавіта гэтыя каштоўнасці ахоўваюць сялянства і нацыю ад генетычнага выраджэння. Такое катэгарычнае сцвярджэнне дазваляюць зрабіць высновы некаторых прыхільнікаў тэорыі тэлегоніі (доктар біялагічных навук, доктар медыцынскіх навук Г. Д. Бердышаў, кандыдат біялагічных навук акадэмік А. Р. Блізнючэнка) [14]. Доктар медыцынскіх навук прафесар Уладзімір Барабаш у адным са сваіх інтэрв’ю адзначыў: «Звычай нашых продкаў захоўваць нявіннасць нявесты да замужжа зусім не быў сярэднявечнай забабоннасцю, з навуковага пункту гледжання гэта закон генетыкі. У паўсядзённым жыцці ён правяраў і замацаваны цвёрдым, непарушным патрабаваннем праваслаўнай царквы “Не блудзі”» [15, с. 7]. Таму, рэпрэзентуючы адукаванаму чытачу вершаваныя хрысціянскія вераванні ліцвінскіх сялян, Ян Чачот эстэтызуе народны погляд на свет.

Аналізуючы спецыфіку эксперыментальнага Чачота ў жанры баллады, Лія Кісялёва піша: «Яшчэ адна разнавіднасць металепсісаў у баладах Я. Чачота — лірычныя адступленні (пад металепсісам французскі даследчык Ж. Жэнет разумее разнастайныя формы ўмяшання наратара ці адрасата ў падзеі, пра якія апавядаецца). Сучасны чытач прызвычаены да лірычных “адхіленняў ад тэмы” і ўспрымае іх як штосьці “арганічнае”, як натуральную літаратурную ўмоўнасць» [16, с. 144]. У лірычным адступленні, якое завяршае твор, паэт спявае гімн малой радзіме: «О мілы ўспамін! Дарагая Мышанка! // Зноў снішся ты ў барве заранак. // Найпершая ў свеце мая ты каханка, // Мільгнуў тут жыцця майго ранак. // У чыстым крышталі тваім тут, здзіўлены, // Я бачыў тады пад вадою // Чародку алешын, бор, узгорак зялёны // Сябе — і ўніз галавою» [6, с. 130]. Лія Кісялёва выказвае гіпотэзу такой нечаканай канцоўкі: «Ды, у рэшце рэшт, ніводнае з двух паданняў тут не гэтак і важнае. Тут важна, што аўтар сеў пісаць дытоўную баладу, абраў дзеля гэтага прыдатны, эфектны матэрыял, ды ў пэўны момант плынь тэксту падхапіла паэта, свавольна панесла яго на тую берагі, дзе ён, бадай, і не чакаў апынуцца» [16, с. 145].

Берагі Мышанкі, дзе правёў сваё дзяцінства Ян Чачот, уяўляюцца паэту сапраўдным раем. На першы погляд, гэты сціплы пейзаж далёкі ад апісанняў эдэмаўскага саду, які пашанцавала ўбачыць юродзіваму святому Андрэю, што жыў ў сярэдзіне V стагоддзя ў Канстанцінопалі, «з бясконцым мноствам птушак, адны з іх мелі крылы залатыя, другія, як снег, белыя, іншыя пярэсцяцца рознымі колерамі» [17, с. 160]. Але, калі ўлічыць тэорыю памяці асобы, што распрацавалі на пачатку XX стагоддзя рускі рэлігійны філосаф Л. П. Карсавін і паралельна з ім швейцарскі псіхіятр К. Г. Юнг, то моманты шчасця, якія знаходзяць на чалавека пры ўспамінах маленства, — гэта няўмыслная згадка, праўленне архетыпу раю, дзе прайшло дзяцінства чалавецтва.

Заклучэнне. Станаўленне мастацкай традыцыі новай беларускай літаратуры мае

для айчыннага прыгожага пісьменства найважнейшае значэнне. Менавіта ў пачатку XIX стагоддзя, у «змрочны», «маўклівы» (Г. В. Кісялёў) перыяд, дзякуючы пачынальніку Яну Чачоту нарадзіліся аксіялагічныя арыенціры эстэтычнага ідэалу беларускай літаратуры. Ян Чачот, рана рэпрэзентаваўшы сябе як дасканалы майстар пісаць на мове «гміннай», інтуітыўна адчуў «антэевую» апошу айчыннай літаратуры. Крыніцай прыгожага для пачынальніка новай беларускай літаратуры была вусная народная творчасць, бо яна, на думку паэта, у найбольшай меры захоўвала хрысціянскае разуменне сутнасці прыроды, сацыяльных паводзін асобы. Хрысціянскія каштоўнасці, — любоў, працалюбства, цнота, якія складаюць узор дасканалых сацыяльных узаемаадносін — становяцца прыярытэтнымі ў ідэйным змесце паэзіі Яна Чачота.

Спіс цытаваных крыніц

1. Кісялёў, Г. В. Ад Чачота да Багушэвіча : Праблемы крыніцазнаўства і атрыбуцыі беларускай літаратуры XIX ст. / Г. В. Кісялёў. — Мн. : Навука і тэхніка, 1993. — 397 с.
2. Яскевич, А. С. Становление белорусской художественной традиции / А. С. Яскевич. — Минск : Наука и техника, 1987. — 232 с.
3. Гісторыя беларускай літаратуры XI—XIX стагоддзяў : у 2 т. / навук. рэд. У. І. Мархель, В. А. Чамярыцкі. — Мн. : Бел. навука, 2007. — Т. 2. : Новая літаратура : другая палова XVIII—XIX стагоддзе. — 582 с.
4. Каржаницкая, Т. В. Эстетика / Т. В. Каржаницкая. — Минск : Равноденствие, 2004. — 351 с.
5. Рагойша, В. П. Тэорыя літаратуры ў тэрмінах : дапам. В. П. Рагойша. — Мн. : БелЭн, 2001. — 384 с.
6. Чачот, Я. Выбраныя творы / Я. Чачот ; уклад. К. Цвірка. — Мн. : Беларус. кнігазбор, 1996. — 374 с.
7. Козел, А. А. Философская мысль Беларуси / А. А. Козел. — Минск : Амалфея, 2004. — 352 с.
8. Державин, Г. Р. Стихотворения / Г. Р. Державин. — Л. : Худож. лит., Ленинград. отд-ние, 1981. — 288 с.
9. Кохан, Т. Фальклорная аснова вобразаў птушак у паэзіі Яна Чачота / Т. Кохан // Фальклор і сучасная культура : [у ? ч.] / рэдкал.: І. С. Роўда [і інш.] — Мн. : Выд. цэнтр БДУ, 2011. — Ч. 1. — С. 153—154.
10. Даленга-Хадакоўскі, З. Выбранае / З. Даленга-Хадакоўскі. — Мн. : Кнігазбор, 2007. — 448 с.
11. Баршчэўскі, А. Ян Чачот як чалавек і даследчык : [у ? кн.] / А. Баршчэўскі // Беларусіка. — Мн. : ННАЦ, 1998. — Кн. 10. Ян Чачот, Ігнат Дамейка — сябры і паплечнікі Адама Міцкевіча. — С. 30—138.
12. Штэйнер, І. Ф. Польскамоўная літаратура Беларусі / І. Ф. Штэйнер. — Гомель : ГДУ, 2004. — 183 с.
13. Яскевич, А. С. Природа в свете Библии / А. С. Яскевич. — Минск : Царкоўнае слова, 2003. — 167 с.
14. Телегония (теория) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> — Дата доступа: 11.04.2014. — Загл. с экрана.
15. Анатолий (иеромон.). От блуда к... блуду / иеромонах Анатолий (Берестов) // Врата небесные. — 2008. — № 1. — С. 6—7.
16. Кісялёва, Л. Г. Балады Яна Чачота: разбурэнне канону / Л. Г. Кісялёва // Acta Albaruthenica. — № 10. — 2010. — Ss. 440.
17. Богословский, М. М. Душа человеческая = Anima hominis / М. М. Богословский, И. В. Князькин. — М. : Сова, 2006. — 319 с.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 16.04.2014 г.

In the article the poems and the ballad “Mishanka” by Yan Chechot as well as his journalistic performances for the purpose of the aesthetic ideal demonstration are analyzed. The study of the term “the aesthetic ideal” makes it possible to single out the ways of the task realization. The peculiarities of Y. Chechot’s personality are revealed in the folklore facet. The article focuses on the Christian values which create the understanding and the concept of the beautiful life impersonated in Y. Chechot’s poetry.

Key words: the aesthetic ideal, the XIX century new Belarusian literature, Yan Chechot’s poetry, the ballad, Christian values, the symbol of the dove.

УДК 821.161.2 «1920/1930»

С. В. Ленская

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ЭЛЕМЕНТЫ СЮРРЕАЛИЗМА В УКРАИНСКОЙ НОВЕЛЛИСТИКЕ 1920 ГОДОВ (А. ЗАЛИВЧИЙ, Г. МИХАЙЛИЧЕНКО, И. ДНЕПРОВСКИЙ)

Статья посвящена анализу сюрреалистического дискурса в украинской новеллистике 1920 годов. Сюрреализм как авангардное стилевое течение первой трети XX века в украинской литературе не сложился в целостную систему, как во французской, а представлен преимущественно в поэзии и прозе эмиграционной украинистики. В центре внимания данной статьи — малая проза забытых ныне украинских писателей послереволюционной поры, принадлежавших к поколению и эпохе «расстрелянного возрождения», на образном и жанрово-стилевом уровнях: новеллы А. Заливчего из сборника «Из детских лет» и Г. Михайличенко «Маленькая Докийка», рассказ И. Днепровского «Преступление без наказания», которые анализируются под углом зрения функционирования сюрреалистической поэтики. В ходе исследования использовались методы «микроанализа» художественного текста, культурно-исторический и биографический. В результате анализа значительного текстового пласта украинской прозы «расстрелянного возрождения» можно сделать вывод, что элементы сюрреализма присутствуют в художественных мирах А. Заливчего, И. Днепровского, Г. Михайличенко и др.

Ключевые слова: сюрреализм, новелла, украинская литература, жанрово-стилевая система, экзистенциальный комплекс, «расстрелянное возрождение».

Введение. Термины «сюрреализм», «сюрреалистический» впервые появились в 1917 году в программке к «сюрреалистическому балету» «Парад» Э. Сати и Ж. Кокто и практически одновременно — в предисловии и подзаголовке «сюрреалистической драмы» Г. Аполлинера «Грудь Тиресия» [1, с. 6]. Единственный выпуск журнала «Сюрреализм» вышел во Франции в 1924 году.

Основными лозунгами французских сюрреалистов были «любовь, красота, бунт» [2]. Расцвет этого авангардного течения состоялся в 1920—1930 годы во Франции (А. Бретон, Л. Арагон, П. Элюар, Т. Тцара). В конце 1920 годов сюрреализм преодолел национальные и медиальные рамки, проявился в живописи и кинематографе, музыке и графике, в частности, в творчестве С. Дали, Л. Бунюэля (Испания), А. Джакометти (Италия), Р. Магрит (Бельгия), К. Зелигманн (Швейцария). Эстетические поиски сюрреалистов достигли апогея примерно в конце 1930 годов: в 1932-м произошел громкий и болезненный разрыв с Луи Арагоном, а в 1939-м — с Полем Элюаром.

В украинском литературоведении до 1990 годов сюрреализм либо отрицался априори, либо рассматривался в связи с «левыми» политическими движениями. Научная рецепция этого оригинального авангардного течения началась сравнительно недавно. Отдельные аспекты сюрреалистической эстетики и поэтики затронуты в работах А. Астафьева, Ю. Барабаша, Б. Бойчука, А. Бондаренко, М. Ильницького, И. Котика, П. Сороки. Актуальность настоящей статьи определяется тем, что сюрреалистические тенденции в украинской литературе учёные (А. Астафьев, А. Белая и др.) связывают прежде всего с лирическими жанрами, а в «персональном» аспекте — с творчеством Б.-И. Антонича, Э. Андиевской, И. Костецкого, Ю. Гарнавского. Целью настоящей работы является анализ сюрреалистической поэтики забытых новелл представителей литературы «расстрелянного возрождения» Андрея Заливчего, Гната Михайличенко и Ивана Днепровского.

Методология и методы исследования. В современном литературоведении нет единой

точки зрения на природу, генезис, эстетику и поэтику сюрреализма. И это вполне объяснимо, поскольку каждый вид искусства реализует свой потенциал, используя специфический изобразительно-выразительный код, оригинальные приёмы и средства, кроме того, воплощение данного авангардного течения имеет ярко выраженное национальное лицо. В ходе исследования используются метод «микроанализа» художественного текста, культурно-исторический, биографический методы.

Организация исследования. В российских и американских энциклопедических изданиях отсутствуют статьи об украинском сюрреализме [1], [3]. В украинских справочных и учебных работах 1990—2010 годов помещены краткие статьи об этом течении в мировом контексте [4], [5], [6]. Наиболее системным исследованием на данную тему является раздел в работе Анны Белой «Украинский литературный авангард» [7], однако в нём имя А. Заливчего не упоминается, а новеллы Г. Михайличенко и И. Днепровского не рассматриваются.

Украинская литература 1920 годов активно реагировала на все новации, происходившие в мировом искусстве. Многочисленные периодические издания той поры («Червоный шлях», «Всесвіт», «Плуг», «Гарт», «Студент революції», «Глобус», «Універсальний журнал» и др.) систематически печатали переводы произведений зарубежных писателей, а также помещали рецензии, критические обзоры, научные статьи, в которых обсуждались тенденции развития мирового литературного процесса. Украинский читатель имел возможность ознакомиться с программными статьями, манифестами и художественными произведениями Г. Аполлинера, Л. Арагона, П. Элюара и других.

Среди концептуальных принципов сюрреалистического искусства необходимо в первую очередь назвать антитрадиционализм и субъективизм, уходящие корнями в традиции мирового романтизма. В украинском формате «философия жизни» Ф. Ницше

дополнялась идеями «философии сердца» Г. Сквороды и П. Юркевича, имманентно присущими национальному менталитету. Художественная рефлексия писателей на бурные и противоречивые события 1917—1921 годов осуществлялась в первую очередь в формах неоромантических или сюрреалистических, позволяющих выразить непосредственную эмоциональную реакцию на происходящее.

Философской основой европейского сюрреализма стали теория интуитивизма А. Бергсона, теория фантазийного мышления В. Дильтея, психоанализ З. Фрейда. Теоретические принципы нового авангардного течения сформулировали немецкий художник М. Эрнст и французский писатель А. Бретон, опубликовавший в 1924 году «Манифест сюрреализма» [2, с. 5—7].

Результаты исследования и их обсуждение. Сюрреалистическая модель картины мира позволяет автору проникнуть в ирреальную сферу человеческой психики, в тайны души, в лабиринты подсознания личности. Атрибутивными признаками этого течения являются интенсивная ассоциативность, построение ассоциативных рядов по принципу схожести/противоположности, интуитивизм, алогизм поступков и реакций на внешние раздражители, широкое использование онейрической сферы, всевозможных видений и фантазий, включение в текст болезненных/депрессивных/патологических проявлений психики, тяготение к «автоматическому письму», поиск истинно-потаённого смысла жизни. В таких произведениях нередко размыт хронотоп, а нарративная модель отражает крайний субъективизм говорящего.

К славной когорте «первых храбрых» (В. Коряк) критики относят Василя Чумака (1901—1919), Гната Михайличенко (1892—1919), Василя Эллана-Блакитного (1894—1925), а также практически забытого ныне, не упоминаемого в большинстве справочников и академических «Историй украинской литературы» 1950—1970 годов Андрея

Заливчего (1892—1918). Активная политическая деятельность и ранняя гибель не позволили раскрыться этому таланту в полной мере. Однако, по нашему мнению, это был очень многообещающий писатель.

Биографические сведения о нём очень скудны. Андрей Заливчий родился в с. Млыны Гадячского уезда на Полтавщине в бедной крестьянской семье. Способный парень сумел поступить на юридический факультет Харьковского университета, возглавлял студенческое движение в Харькове. Горячо поддерживая социалистические идеи, он был одним из организаторов резонансного выступления против отправки на фронт неблагонадёжных студентов в 1915 году, за что был исключён из университета и осуждён на пожизненную ссылку в Тургайский край (территория нынешнего Казахстана).

Радостно встретив Февральскую революцию 1917 года, А. Заливчий вернулся в Украину, работал в редакциях местных газет, организовывал земельные комитеты в Полтавской губернии. Был избран членом Центрального комитета Крестьянского союза и Украинской Центральной Рады. А. Заливчий был одним из наиболее последовательных и убеждённых членов партии социалистов-революционеров, занимал в ней ключевые посты. Большевизм не принимал и боролся с ним. В мае 1918 года вошёл в состав Украинского революционного комитета по подготовке к антигетманскому восстанию. Будучи членом Центрального комитета Украинской партии социалистов-революционеров, координировал деятельность повстанческих отрядов в Житомирской, Харьковской и Полтавской губерниях. Погиб в бою, заколотый штыком «гетьмановца» под Черниговом.

За свою короткую жизнь А. Заливчий успел написать единственную книгу новелл и этюдов, которая несколько раз переиздавалась уже посмертно под разными заголовками: «3 літ дитинства» («Из детских лет») (1919), «Зарізяка» («Разбойник») (1924), «Дитинство. Автобіографічні новели» («Детство. Автобиографические новеллы») (1929). Подзаголовок

последнего издания отражает жанровую специфику текстов сборника. Украинские литературоведы (С. Крыжановский, В. Мельник) относили произведения А. Заливчего к импрессионистской прозе, рассматривали его как продолжателя традиций Архипа Тесленко и Степана Васильченко [8, с. 234]. Однако уже первая новелла «Так я себя вспоминаю впервые» — зачин сборника — отражает сюрреалистические приёмы поэтики.

В манифесте «Волна грёз» (в другом переводе «Волна снов») (1924) Луи Арагон позиционировал теорию дадаизма: «некие иные, отличные от реальности отношения, которые способен постичь дух человека, — отношения столь же существенные, как случайность, иллюзия, фантастика, грёза» [1, с. 458]. «Грёза», «сон» — ключевые понятия для сюрреалистов начала 1920 годов.

В дебютном этюде-сновидении, этюде-воспоминании нарратор А. Заливчего погружается в толщу грёз через ассоциации и предметные детали: «Серая полутьма вокруг. Воздух будто соткан из чёрных и белых капель: эти капли дрожат, одни тихо спускаются вниз, другие поднимаются вверх без системы, без порядка, и вокруг ничего, кроме полусерого света, кроме белых и серых капель воздуха. <...> Я не человек с руками и ногами и не зверь, и не нечто, подобное растению, — что-то неуловимое, бесформенное, бесцветное. Я вижу, не имея глаз, я слышу, не имея ушей, я чувствую спазм души и тоску, не имея сердца, груди, я думаю без головы. Бесформенная масса со всеми человеческими ощущениями» (перевод здесь и далее авт. — С. Л.) [9, с. 5—6].

В данном отрывке создаётся иллюзия присутствия при рождении человеческого сознания, при «первотворении» мира, подобно «Солнечным кларнетам» П. Тычины. «Удивительность» этого процесса усиливается тем, что главный герой подчёркивает, что лежит на перекрещенных брёвнах (крест имеет двойную семантику: отсылку к библейской символике и указание на переходность между состоянием бытия и небытия).

Рассказчик на кресте смотрит, как капли падают вниз: «Я с тоской снова оглядываюсь вокруг, смотрю вниз и снова ничего не вижу, кроме серых и белых капель воздуха. Перекрестов балок бесконечное множество, они бесконечно далеки. И на одном лежу я. На тяжёлом дубовом кресте. И серо, и темно, и тяжело вокруг. И тяжело на душе» [9, с. 6]. Как видим из приведённого отрывка, А. Заливчий задолго до французских экзистенциалистов художественно воплотил при помощи сюрреалистической поэтики комплекс экзистенциальных мотивов: пограничную ситуацию между жизнью и смертью (собственно, автор демонстрирует сознание *до бытия*, когда душа человека пребывает в небесных сферах, лишь позднее материализуясь в земном теле), мотив одиночества (отсутствует ожидаемый образ матери, нарратор совершенно один в тексте), мотив отчуждения от мира и его враждебности (серый цвет, как писал Д. Мережковский, — цвет антихриста). Дважды повторённый эпитет «тяжело», употреблённый по отношению к внешнему и внутреннему мирам, акцентирует основные концепты экзистенциального комплекса. Бесконечно падающие капли закрепляют суггестивный образ безысходности.

Усиление сюрреалистических приёмов наблюдается и в следующей новелле сборника «Зарізяка» («Разбойник»). Бесфабульная новелла построена как «поток сознания» нарратора: враждебность окружающей действительности воплощена в серых тонах окон, лавки, дверей. Образ замкнутого мира сельской хаты оппозиционен традиционному: он воплощает не защищённый и освоенный «свой» мир, а представляется западнёй, из которой нет выхода. События преломляются через детское сознание: оставшись один, в сгущающихся сумерках, ребёнок до полуобморочка боится темноты и существующего лишь в его воображении страшного Зарізяки. Психологическое состояние главного героя выражается путём неполных, обрывочных предложений, повторений слов-лейтмотивов, наррация гранично субъективирована.

Даже образ матери, пришедшей на помощь, оказывается отличным от традиционного, приближённым к образу ведьмы: «бледное лицо, худые руки, заломленные за шею, чёрные длинные косы» [9, с. 8]. Нож, который мерещится нарратору в воспалённом мозгу, ассоциируется в фольклорной семантике с жертвоприношением. В данном произведении он является знаком смертельной опасности, от которой героя спасает мать.

В дальнейшем роль сюрреалистической техники ослабевала, эволюция индивидуального стиля писателя происходила в сторону неореализма.

Одним из основателей новейшей украинской литературы был Гнат Михайличенко (1892—1919), ставший после Февральской революции одним из руководителей партии эсеров, членом Центрального комитета, на основе которого и была образована партия «боротьбистов», член Украинской Центральной Рады.

Он родился в с. Студенок Курской губернии (ныне территория Сумской обл.) в крестьянской семье. Образование получил в Харьковском полеводческом училище, потом переехал в Москву. С началом Первой мировой войны был мобилизован на фронт, дезертировал и пребывал на нелегальном положении. За принадлежность к харьковским левым эсерам в 1916 году Г. Михайличенко был осуждён военным судом и приговорён к шести годам каторги и пожизненной ссылке в Сибирь. После Февральской революции 1917 года он вернулся в Украину. В марте 1919 года был наркомом просвещения УССР, организовывал новые периодические издания. С захватом денкинцами Киева в сентябре 1919 года перешёл на нелегальное положение, однако был выдан предателем и расстрелян денкинской контрразведкой вместе с 18-летним поэтом Василём Чумаком 21 ноября того же года.

С 1911 года Г. Михайличенко писал стихи, с 1915-го — прозу. Известность ему принёс «Блакитний роман» («Голубой роман»), изданный посмертно в 1921 году. Тоже после смерти вышел в свет единственный сборник

малой прозы «Новели» («Новеллы») (1922). Автор был подлинным новатором — ломал прежние традиции, смело экспериментировал с композиционными формами и словом. Его малая проза привлекала внимание современных исследователей. Так, М. Яремкович рассматривает новеллистику писателя как импрессионистскую [10], однако более аргументированной нам представляется точка зрения И. Гладкой, которая считает, что в творчестве Г. Михайличенко в синкретичном виде присутствуют различные стилевые тенденции модернизма и авангарда: импрессионистская («Огонь моїх очей», «В тумані», «Не проспівана пісня»), экспрессионистская («Крик», «Погроза невідомого», «Повія», «Старчиха», «Дівча», «Забив», «Таласик»), неореалистическая с элементами символистской («Тайгою», «Навесні»), неоромантическая («Як Храня сумувала»), сюрреалистическая («Маленька Докийка») [11].

В новеллах Г. Михайличенко внимание сосредоточено вокруг исполненного драматизма (а иногда и трагизма) существования духовно богатой личности, оказавшейся один на один с хаотической действительностью. Возникает тот же экзистенциальный комплекс проблем: одиночество человека, абсурдность мира, поиск смысла жизни, выбор в пограничной ситуации. В поисках Идеала, Красоты и Гармонии (своеобразная реализация символистско-романтической концепции) нарратор нередко вступает в конфликт с окружающей действительностью.

Синтез неоромантических мотивов с сюрреалистическими реализуется в новелле «Маленькая Докийка» (1919). Перед читателем разворачивается сложное и прихотливое сплетение мыслей, ощущений, переживаний, воспоминаний нарратора. В его сознании образ Докийки умножается: «Дни летней жизни на хуторе ещё свежи в моей памяти. В моём *воображении* (выделено авт. — С. Л.) сложилось уже три ясно очерченных образа: официальная Докийка с маленьким сердцем, которую я называл на “вы”, не существующая ещё Докия Алексеевна с боль-

шим сердцем, которую называл на “ты”, и покойница маленькая Докийка, совсем без сердца, которая старательно везде мешала, где только могла и как только могла, и которая стала мне самым лютым врагом» [12, с. 115].

Образ маленькой Докийки словно отражается в целом ряду зеркал, теряя правдоподобность, превращаясь в фантом, отблеск, фикцию. Вследствие этого читатель утрачивает надежду узнать, какой же из разновозрастных образов настоящий. Сновидения сливаются с воспоминаниями, грёзами и причудливо переплетаются с действительностью. Таким образом, формально текст организован в сюрреалистическом стиле, а в смысловом отношении ассоциативно отсылает читателя к романтической традиции начала XIX века, когда онейрические образы использовались для удвоения художественного пространства, противопоставления мечты и действительности: «Я не заметил, как пробралась в церковь маленькая Докийка, отодвинула невесту с её места и сама встала рядом со мной, натянув по уши венец. *Полусознательно* (выделено авт. — С. Л.) я ощутил, что Докия-невеста куда-то исчезла» [12, с. 115].

Мотив «детскости» как эквивалент истинности активно разрабатывался символистами (К. Бальмонт, Ф. Сологуб, А. Белый и др.), а онейрические грёзы сюрреалисты считали самым главным в постижении мира. Рассказчик не желает примириться со взрослением девушки: «Маленькая Докийка и Докия Алексеевна — это две *враждебные друг другу противоположности*. Я механически привык называть Докийкой новый образ, который разворачивался всё больше и разнообразнее, полностью вытесняя образ маленькой девочки, ...оставляя моё *сознание на распутье*» (выделено авт. — С. Л.) [12, с. 113]. Прозрачная грань между действительным и иллюзорным мирами постоянно нивелируется. Самоубийство нарратора в финале новеллы демонстрирует его нежелание взрослеть, принимать правила игры взрослого мира. Он стремится остаться с «маленькой

Докийкой» — светлой частью своего «Я», которое неуклонно разрушается под воздействием внешних факторов. Смерть как способ сохранения Красоты и духовного совершенства культивировалась в произведениях российских символистов (например, в романах Ф. Сологуба «Заклинательница змей», «Творимая легенда»), но в украинской литературе реализация подобной этико-эстетической концепции едва ли не единственный пример.

Элементы сюрреализма наблюдаются в творчестве еще одного талантливого украинского писателя — Ивана Днепро́вского (настоящая фамилия — Шевченко) (1895—1934). Он родился в бедной крестьянской семье в с. Каланчак Херсонской губернии. Учился в гимназии в городке Олешки, где подружился с выдающимся украинским драматургом Миколой Кулишом. Под влиянием друга он начал писать пьесы. А псевдоним взял из-за слишком большого пиетета к своему славному однофамильцу — Тарасу Шевченко. Но сыновнюю любовь и благоговение перед великим поэтом выразил в ещё одном псевдониме — Кобзаренко.

Образование будущий писатель получил в Каменец-Подольском институте народного образования (ИНО) (1919—1923). После окончания учёбы переехал в столичный Харьков и самозабвенно трудился в различных редакциях, был членом организации «Гарт», а потом — ВАПЛИТЕ (Вольной академии пролетарской литературы), возглавляемой М. Хвильевым.

Жанровый диапазон творчества И. Днепро́вского довольно разнообразен: он писал стихи, рассказы, повести, драматические произведения. Подлинную славу принесла ему пьеса «Яблуневий полон» («Яблоневый плен») (1926). И в то время, и сегодня И. Днепро́вский известен прежде всего как драматург. Однако в 1931—1933 годах вышел трёхтомник произведений писателя, значительную часть которого составляют рассказы и повести, свидетельствующие о большом таланте их автора. Он был одним из немногих видных деятелей искусства

1920 годов, кому посчастливилось избежать репрессий. Но близкая дружба с опальными М. Хвильевым и М. Кулишом делала судьбу И. Днепро́вского вполне предсказуемой. Ранняя смерть от туберкулёза, настигшая его 1 декабря 1934 года, прервала дальнейшие творческие планы писателя.

Индивидуальный стиль автора свидетельствует о его тяготении к неоромантическим и импрессионистским тенденциям («Заради неї» («Ради неё»), «Мария радости», «Наяда», «Зрада» («Измена») и др.). Первый том трёхтомника И. Днепро́вского завершает рассказ «Злочин без кари» («Преступление без наказания») (1927), заглавие которого формирует интертекстуальное поле с романом Ф. Достоевского.

Главный герой-нарратор попадает в сложную ситуацию, приводящую к тяжёлому психическому расстройству: бывшая жена родила внебрачного ребёнка и стала преследовать рассказчика, требуя денег на содержание себя и детей. Главный герой хотел создать семью с любимой девушкой, Янкой, но «Она» (бывшая жена) постоянно ходила следом, устраивала отвратительные сцены в доме и на улице, доводя этого человека до безумия. Ему мерещатся кошмары — полёты во сне, окровавленная кошка, приход Гёте с длинной белой бородой. Все эти видения отражают крайнюю степень нервного расстройства, которым страдает главный герой.

«Поток сознания», разворачивающийся в рассказе, завершается кровавым преступлением — нарратор убивает ненавистную жену прямо на глазах детей, присоединяется к карательной сотне и направляется на подавление мятежа в Киеве. Интертекстуально рассказ оппонирует «Преступлению и наказанию» Ф. Достоевского, поскольку главный герой не мучится угрызениями совести, как Раскольников, а напротив, отправляется совершать другие преступления.

Заключение. В украинской литературе (как и в русской и белорусской) сюрреализм

не сложился в целостную и разветвлённую систему, а существовал лишь на уровне мотивов, образов, тропов, композиционных приёмов, концептов. Проанализировав значительный текстовый пласт украинской прозы «расстрелянного возрождения», можно утверждать, что элементы сюрреализма наличествуют в художественных мирах А. Заливчего, И. Днепровского, Г. Михайличенко и др. Данная работа подтверждает, что сюрреалистические стратегии утвердились в украинской литературе не в период 1940 годов в творчестве представителей МУРа («Мистецького Українського Руху») в эмиграции, а значительно ранее: в конце 1910 — начале 1920 годов. Таким образом, мы убеждаемся в богатстве образно-поэтической системы украинской новеллистики, в её открытости и восприимчивости по отношению к тенденциям мирового литературного процесса.

Список цитируемых источников

1. Энциклопедический словарь сюрреализма : отв. ред. и сост. Т. В. Балашова, Е. Д. Гальцова. — М. : ИМЛИ РАН, 2007. — 584 с.
2. Андреев, Л. Г. Сюрреализм / Л. Г. Андреев. — М. : Высш. шк., 1972. — 232 с.

3. Енциклопедія постмодернізму / за ред. Ч. Вінквіста та В. Тейлора; пер. з англ. В. Шовкун ; наук. ред. пер. О. Шевченко. — Київ : Основи, 2003. — 503 с.
4. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як [та ін.]. — Київ : Академія, 1997. — 752 с.
5. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-укл. Ю. І. Ковалів. — Київ : Академія, 2007 — Т. 2. — 624 с.
6. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / за ред. А. Волкова. — Чернівці : Золоті литаври, 2001. — 636 с.
7. Біла, А. Український літературний авангард: пошуки, стильові напрямки / А. Біла. — 2-ге вид., доп. і перероб. — Київ : Смолоскип, 2006. — 464 с.
8. Українська літературна енциклопедія : у 5 т. — Київ : Укр. рад. енцикл., 1990. — Т. 2. — Д—К. — С. 234.
9. Заливчий, А. Зарізяка / А. Заливчий. — Харків : ДВУ, 1924. — 30 с.
10. Яремкович, М. А. Проза Гната Михайличенка (особливості проблематики і поетики) : автореф. дис. ... канд. філол. наук / М. А. Яремкович. — Івано-Франківськ : Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаніка, 2004. — 16 с.
11. Гладка, І. С. Стильові доміанти творчості Гната Михайличенка : автореферат дис. ... канд. філол. наук / І. С. Гладка. — Одеса : Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2011. — 16 с.
12. Розстріляне Відродження. Золоті сторінки української репресованої прози. — Донецьк : БАО, 2009. — 368 с.
13. Дніпровський, І. Твори : у 3 т. / І. Дніпровський. — Харків — Полтава : [б. в.], 1933. — Т. 1. — 144 с.

Матеріал поступив в редакцію 01. 08. 2013 г.

This article analyzes the discourse in the Ukrainian surrealist short story of the 1920s. Surrealism as an avant-garde stylistic process of the first third of the twentieth century in Ukrainian literature which wasn't developed into an integrated system, as in the French, and is represented mainly in the poetry and prose of Ukrainian emigration. In the article not well-known works of forgotten Ukrainian writers belonging to the generation and the era of "Executed Renaissance" at figurative and genre and stylistic levels are under study.

Key words: surrealism, short story, Ukrainian literature, genre-style system.

УДК 82-14 Бунина

О. Н. Фенчук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

О ЯВЛЕНИИ ОЛЬФАКЦИИ В ЛИРИКЕ И. А. БУНИНА

В статье идёт речь об ольфакторных образах в стихотворениях И. А. Бунина. Запахи в лирике поэта рассмотрены в контексте символики поэтического языка. Удалось выяснить, что ольфакция в лирических произведениях поэта соединена с памятью и носит как субъективно-личностный, так и культурно-знаковый характер. Анализ стихотворений показал, что запахи могут быть связаны как с бытовыми подробностями жизни человека, так и с культурно-историческими аспектами бытия. В стихотворениях восточной тематики образная система запахов позволяет раскрыть культурно-религиозные символы мусульманского мира.

Ключевые слова: обоняние, древний, «аромат веков», прошлое, арабы, символ.

Введение. Восприятие окружающего мира может быть как целостным, сформированным из совокупности ощущений, так и односторонним, основанным на реакции одного органа чувств. В отличие от зрения и слуха значение обоняния в жизни человека не так велико, однако образно-поэтический язык запаха занимает особое место в художественном творчестве. Очень тонко подметил А. Т. Твардовский, акцентируя внимание на обонянии, что «мир не только слухом полон, но и запахом...» [1]. Однако ольфакторный мир русской лирики до сих пор остаётся одной из наименее изученных областей литературоведения.

Действительно, обоняние выделяется среди других человеческих ощущений. Зрение, слух и обоняние — ощущения, отражающие качества объектов, находящихся на некотором расстоянии от органов чувств, но обоняние является наиболее индивидуальным из указанных процессов восприятия свойств и признаков предметов действительности, так как в большинстве случаев ощущение запаха возможно только на небольшом расстоянии от его носителя. Кроме того, запахи, как правило, не отличаются стойкостью, о чём свидетельствует отсутствие в языке особых слов для их обозначения (помимо редких исключений). Обонятельные ощущения зачастую не абстрагированы от предмета, который их

вызывает, привязаны к источнику: «запах яблок», «аромат роз», «благовоние ладана».

В литературе, в частности, в поэзии ольфакторные образы являются важным элементом лирического сюжета, так же, как зрительные и акустические, однако встречаются несколько реже. Образный язык запаха занимает особое место в поэзии Серебряного века в целом и в творчестве отдельных писателей в частности. По мнению исследователя Н. А. Рогачёвой, «для оглохшего от “шума времени” и онемевшего художника запахи порой остаются последним прибежищем памяти...» [2, с. 6]. Сказанное объясняет наш интерес к проблеме ольфакторных образов в лирике И. А. Бунина, соответственно, целью нашего исследования является проблема ольфакции в произведениях поэта.

Методология и методы исследования.

Методологическую основу исследования составили теоретические труды литературоведов А. И. Белецкого, Б. М. Гаспарова, Ю. М. Лотмана и других, культурологов Я. Ассмана, Ф. Йетс. В работе использованы структурно-системный метод исследования и элементы культурологического анализа художественного произведения.

Организация исследования. Запахи как результат индивидуального восприятия с их

едва уловимой, неопределённой и непостоянной сущностью зачастую носят предельно субъективный характер. Известно, что запахи закрепляются в памяти неосознанно: «Запах действует, как музыка: он обращается к подсознательному, вызывает в нашем воображении мечты и воспоминания вопреки желаниям нашего рассудочного “я”, обладает необыкновенной силой внушения» [3, с. 92]. Порой характерный запах, который впервые был зафиксирован в памяти в связи с конкретным человеком или ситуацией, может возродить забытые эпизоды прошлого.

В художественной манере Бунина есть нечто, подобное поэзии Н. А. Некрасова, где «изобразительность одорической картины мира достигается за счёт обилия предметной образности, восприятие которой рассчитано на обоняние» [4, с. 220]. В стихотворениях Бунина вещи, предметы, ремёсла имеют свой запах либо ассоциируются с неким запахом. Старость дома, его прошлое в стихотворении «Люблю цветные стёкла окон...» ассоциативно связывается с предметами интерьера, книгами: «Люблю неясный винный запах / Из шифоньерок и от книг» [5, I, с. 262]. Типологически запахи памяти, используемые Буниным в стихотворениях, условно можно разделить на «сухие» и «сырые». Первые запахи несут в себе тенденцию возрождения, а вторые — распада. В отличие от «сухого» запаха сосны, винный запах подразумевает ощущение «сырости». В данном случае фразу «неясный винный запах» можно трактовать двояко: и как приятный фруктовый аромат, и как неприятный запах уксуса, прокисшего вина, либо их сочетание.

Опредмечивая запах «старинных шкапов и книг», поэт актуализирует культурно-исторический контекст описываемой ситуации: названия книг — «Сю» и «Патерик» — позволяют сделать определённые выводы относительно ценностных приоритетов хозяев поместья. Чтобы понять подтекст указанной фразы, обратимся к энциклопедическим сведениям. «Патерики (греч. *πατερικόν*, подра-

зумевается *βιβλίον*, по-русски отечник, отечная книга, т. е. книга отцов или об отцах) — в византийской аскетической литературе так называли сборники, состоящие или из кратких повестей о подвижниках какой-нибудь знаменитой обители, или из кратких аскетически-нравоучительных слов этих отцов, или же из тех и других» [6]. «Сю (Eugène Sue, 1804—1857) — французский беллетрист, сын учёного-врача; много путешествовал в молодости в качестве морского хирурга, хорошо изучил Испанию, французские колонии, а также морскую жизнь и быт матросов. <...> Первые его произведения — повести и романы из морского быта» [6]. Таким образом, запах косвенно говорит о вкусах владельца дома, его благосостоянии: старая мебель и сочетание религиозной и приключенческой литературы (консерватизм интерьера и эклектичный подбор книг), что характерно для небогатой дворянской усадьбы, позволяет определить социальный и культурный статус хозяина. Следовательно, запах указывает на определённое культурно-историческое время, воссоздаёт бытовые черты дворянской усадьбы.

В стихотворениях Бунина запах позволяет восстановить не только культурные атрибуты прошлого, но и указывает на древность тех мест, с которыми он связан. Это может быть как естественно-природный запах, так и искусственный аромат. Так, в стихотворении «Край без истории...», где прошлое ассоциативно связано с запахами, присущими древним ремёслам, на запах мёда и дыма косвенно указывает профессиональная принадлежность типизированных субъектов воспоминания — жителей Полесья: «Колтунный край древлян. / Русь киевских князей, медведей, лосей, туров. / Полесье бортников и чёрных смолокуров / И тёплых сумерек краснеющий шафран» [5, I, с. 415]. Фраза «Жар стынет — остро, сыро / И пряно пахнет глушь» [5, I, с. 415] соотносит «глушь» с «древностью», пахнущей остро и пряно (дым и мёд). В этом стихотворении запахи символизируют местность, о которой идёт речь в воспоминании.

Ощущения сырости, влажных испарений, пряных запахов болотистых мест создают образ диких, заброшенных земель — «края без истории». Однако эта девственная красота нетронутого людьми природного естества, чувство единения природы и человека наводят на мысль о древности этого края, и прошлое наполняется историческим содержанием. Строка «Русь киевских князей, медведей, лосей, туров» указывает на времена Владимира Мономаха, который в «Поучении детям» писал об опасной охоте на «медведей, лосей, туров». Величественные животные обитали в труднодоступных, малонаселённых лесах Польши и Литвы. Глухие места, лишённые примет цивилизации, возвращают память к тем временам, когда эти места были охотничьими угодьями древних князей. По справедливому замечанию Н. А. Рогачёвой, «заметной тенденцией современных исследований, посвящённых семантике ольфакторных мотивов и образов в отдельном тексте или в целом творчестве писателя, является расширение контекста, учёт не только литературных, но и иных (биографических, социокультурных, научных, национальных и др.) контекстных связей, выступающих в качестве ключа для истолкования образа, мотива или “ольфакторного сюжета”» [7, с. 13].

Не меньший интерес с данной точки зрения представляет фраза «И тёплых сумерек краснеющий шафран». Шафран — душистое садовое растение с длинными и узкими тёмно-зелёными листьями, в середине которых осенью вырастает фиолетовый цветок. Пестик цветка оканчивается тремя жилками красновато-жёлтого цвета, из которых готовят обладающую особым запахом смесь. В контексте стихотворения символизирует сумерки не только цвет шафрана, но и его запах, скрытый в синонимической цепочке «тёплый» — «душный» — «душистый». Специалисты в области запахов описывают аромат шафрана как медовый с оттенками свежего сена. И вот, запах мёда вновь благоухает в «шафрановом тепле сумерек». Таким образом, не-

сколько фраз стихотворения, воскрешающих прошлое Полесья, заключают в себе огромный пласт информации.

Насыщенная запахами поэзия Бунина несёт в себе глубокий символический смысл. Во многих стихотворениях восточной тематики запах становится символом древности, погибших цивилизаций, знаком памяти. В стихотворении «Зелёный стяг», написанном под впечатлением посещения одного из стамбульских дворцов, поэт выражает чувства правоверного мусульманина к древнему знамени пророка Мухаммеда:

Ты почишь в ларце, в драгоценном ковчеге,
Ветхий деньми, Эски,
Ты, сзывавший на брань и святые набег
Чрез моря и пески.

.....
И восстанет Ислам, как *самумы* пустыни,
На священную брань! [5, I, с. 256] (Курсив наш. — **О. Ф.**)

В целях передачи восточного колорита, достоверности описываемого Бунин использует тюркскую и арабскую лексику (лексика и грамматика турецкого языка испытала сильное влияние арабского и персидского языков). «Эски» по-турецки «старый», «самум» (арабское) — «знойный ветер». Одно из указанных слов связано с памятью — «старый», другое опосредованно с запахом — «ветер». Причём возрождение былой мощи и славы связывается с ветром, символом свежести, обновления, тогда как настоящее «Зелёного стяга» — тлетворный, но сладкий сон: «Ты уснул, но твой сон — золотые виденья. / Ты сквозь сорок шелков / *Дышишь* запахом роз и дыханием тленья — / *Ароматом веков*» [5, I, 256]. (Курсив наш. — **О. Ф.**)

Напомним, что знамя пророка Мухаммеда («укап» — в переводе «орёл») хранится в сорока чехлах из тафты. По преданию, в золотой наконечник его древка положен Коран, переписанный лично основателем Османской империи — султаном Османом.

Запах становится символом памяти («аромат веков»). Показательно, что запах древности

предстаёт в двух сущностях: запаха роз и дыхания тления, т. е. чего-то благовоного и одновременно тлетворного. Смысл символа — в значении запахов. «Запах розы» ассоциируется в исламе с пророком Мухаммедом. «Дыхание тления» — знак древности. «Аромат веков» — символ тысячелетнего сохранения памяти о жизни пророка Мухаммеда. Таким образом, постулат о «дыхании» знамени «ароматом веков» не только несёт в себе сакральный смысл, но и представляет его как религиозный артефакт, символизирующий веру. Если сам знак Ислама и подвержен тлению, то дух религии подобен нетленному аромату роз.

Символическая функция запаха не менее ярко выступает в стихотворении «Тут покоится хан...». Две поэтических строфы несут в себе глубокий философский и символический смысл. Сюжет стихотворения строится на мысленном воспроизведении лирическим субъектом надписи на древней могиле и передаче своих ощущений. Стихотворение состоит из двух блоков: первая строфа — это мысли об увиденном и воспринятом чувственно; вторая — картина действительности, непосредственно окружающая лирического героя повествования. И если первая строфа погружает воображение повествователя в прошлое, то вторая возвращает к реальности. Поводом к воспоминанию становится надпись на могильной плите, а символом памяти — запах мускуса.

Стихотворение написано в 1907 году под воздействием посещения татарского кладбища, возможно, в районе Бахчисарая. Наше мнение основывается на следующих фактах:

1) предместья Бахчисарая — Салачик, Эски-Юрт и Азис — священные места крымских мусульман. Во время посещения этих мест Буниным усыпальницы, славившиеся изысканностью украшения, стояли в запустении, заросшие травой. Гробницы были вырыты из земли, завалены кучами надгробных камней. Надписи на многих надгробиях начинались со слов: «Тут покоится...»;

2) дословный перевод фразы «учь толак бош ослун» с языка крымских татар звучит

«да оскудеют все три моих печени», что значит «да лишусь возможности иметь жён и детей», т. е. лишусь всего. Эта клятва является самой страшной клятвой мусульман [8, с. 339];

3) рассказ Бунина «Темир-Аксак-Хан» на идейно-тематическом уровне имеет много общего со стихотворением «Тут покоится хан...». Действие рассказа происходит именно в крымской кофейне.

Темир-Аксак-Хан (буквально — «железный хромец») — это легендарный Тамерлан. По-видимому, Бунин сознательно взял прототипом героя песни самого великого из монголо-татарских властелинов. В рассказе речь идёт о тщете земной славы и богатства, эфемерности человеческой жизни. Строки песни нищего певца вызывают аллюзии на стихотворение «Тут покоится хан...»:

«Не было во Вселенной славнее хана, чем Темир-Аксак-Хан. Весь подлунный мир трепетал перед ним, и прекраснейшие в мире женщины и девушки готовы были умереть за счастье хоть на мгновение быть рабой его. Но перед кончиною сидел Темир-Аксак-Хан в пыли на камнях базара и целовал лохмотья проходящих калек и нищих, говоря им:

— Выньте мою душу, калеки и нищие, ибо нет в ней больше даже желания желать!

И, когда господь сжалился наконец над ним и освободил его от суетной славы земной и суетных земных утех, скоро распались все царства его, в запустение пришли города и дворцы, и прах песков замёл их развалины под вечно синим, как драгоценная глазурь, небом и вечно пылающим, как адский огонь, солнцем...» [5, V, с. 35].

Как и в рассказе, в стихотворении подспудно звучит мысль о суете, призрачности устремлений человека, мимолётности жизни, хотя лирический сюжет строится только на внешней изобразительности: «Тут покоится хан, покоривший несметные страны, / Тут стояла мечеть над гробницей вождя: / Учь толак бош ослун! Эти камни, бурьяны / Пахнут мускусом после дождя» [5, I, с. 283].

Смысл стихотворения кроется в подтексте. Несколькими фразами поэт рисует величие непобедимого вождя. И клятва является дополнительным подтверждением былого могущества древнего хана. Время стёрло с земли последние свидетельства былой славы

и силы, оставив заросшие травой развалины. Но пропитанные дождём камни источают впитанный в дни процветания великого государства аромат ханского дворца. Мускус был известен на Востоке ещё в древности. Арабы считали, что мускус противостоит чарам злых духов, и потому использовали его при строительстве дворцов и мечетей. Запах мускуса становится символом некогда непобедимой империи, богатства и роскоши покоев правителя. Одним словом, передавая запах, поэт воскрешает жизнь древнего ханства. Перед глазами субъекта восприятия встают дворцы и гаремы, пески и фонтаны, людные базары и бедные хижины исчезнувшего государства. По справедливому замечанию М. Ю. Фиш, «своим творчеством писатель доказывает, что за чувствами, которые можно назвать “элементарными”, всегда кроется сверхчувственная глубина и значительность» [9, с. 9—10].

Вторая строфа стихотворения рисует самого субъекта лирического события сидящим на склоне горы: «И сидел я один на крутом и пустом косогоре. / Горы хмурились в горах синеем туч. / *Вольный ветер* с зелёного дальнего моря / Был *блаженно пахуч*» [5, I, с. 283] (курсив наш. — **О. Ф.**). И вновь запах моря напоминает о древнем вожде: запах моря освежает аромат мускуса. Фраза «блаженно пахуч» не может относиться к морскому воздуху, эпитетом к которому служит не слово «блаженный», а, скорее, «свежий». Значит, лирический субъект остаётся под впечатлением своих грёз. В стихотворении запах мускуса не только ассоциация, но и символ ханских дворцов и мечетей, так как только знание истории позволяет связать запах мускуса с воспоминанием о погибшей империи.

Прошлое в поэзии Бунина часто имеет свой запах. И не только в стихотворениях восточного цикла реализуется особая одорическая образность. В стихотворениях «Горный лес» и «В горах» (1908) лирический субъект связывает прошлое с запахом дыма: «Тревогой странною и радостью томим, / Мне сердце говорит: “Вернись, вернись назад!”

/ Дым на меня пахнул, как сладкий аромат,
/ И с завистью, с тоской я проезжаю мимо» [5, I, с. 303].

Если в первом стихотворении непосредственно дано указание на запах дыма, то во втором указан визуальный образ, несущий одорический подтекст:

На ней молились Волчьему Зевесу.
Не раз, не раз с вершины этих скал
И дым вставал, и пели гимны лесу,

И медный нож в руках жреца сверкал.
Я тихо поднял древнюю завесу.

Я в храм отцов забытый путь искал [5, I, с. 303].

А вот настоящее в стихотворении «Горный лес» пахнет сосной, т. е. настоящее имеет более приятный свежий запах: «Вечерний час. В долину тень сползла. / Сосною пахнет» [5, I, с. 303].

По мнению исследователя одорической образности Н. А. Рогачёвой, «в начале 1820-х гг. А. С. Пушкин писал о потребности вернуться к “библейской похабщине”, имея в виду, конечно, ту ясность, физиологичность слова, которая была вытеснена усилиями многих поколений поэтов, в России — поколением карамзинистов... В этом смысле Ахматова исправляет ошибку великого поэта: женская поэзия заявляет о себе с библейской грубостью, вносит в литературу не “нежное” слово, а слово живое» [2, с. 357]. В этом отношении и Бунин, наследуя заветы классической традиции, художественно заявляет о «библейской похабщине» в стихотворениях, воспроизводящих различные запахи: «И пахнет печами...» [5, I, с. 89], «Тянет гарью сухой» [5, I, с. 95], «Всё тот же зной и дикий запах лука / В телесном запахе твоём» [5, VIII, с. 19], «Грибы сошли, но крепко пахнет / В оврагах сыростью грибной» [5, I, с. 68], «Теплом и гнилью веет» [5, I, с. 168], «В дурмане голубом дымящего навоза» [5, I, с. 356], «Конским размокшим навозом», [5, I, с. 210] и т. д. Как видно из приведённых примеров, Бунин не использует поэтические штампы в определении запаха, его стихотворения отличает

крайняя избирательность и выверенность в номинации одорических образов. Как правило, память о родном доме неразрывно связывается с запахом гари и золы.

Запах дыма характерен для стихотворений Бунина. Достаточно вспомнить уже упомянутое стихотворение «Край без истории...», где этот запах символизирует прошлое Полесья, место обитания славянского племени древлян. В стихотворении «Имру-Уль-Кайс» запах дыма указывает лирическому герою на место, где некоторое время назад была его возлюбленная.

Название стихотворения отсылает читателя к легендарному герою доисламской истории арабских племён. Имру-Уль-Кайс — арабский поэт, воин, сын и наследник последнего короля государства Киндах на территории Аравийского полуострова. За непристойное поведение он был лишён наследства и изгнан отцом. После смерти отца, убитого восставшими воинами одного из племён, он был лишён права на престол, и потому его прозвали «Король, потерявший трон». Воин-поэт, пытаясь вернуть себе отцовский трон, вёл жизнь, полную приключений. Однако исполнить свой замысел ему так и не удалось. Бродячему поэту принадлежит одна из знаменитых поэм, известных под именем «Моаллакат».

«Моаллакат», согласно традиции, Имру-Уль-Кайс создал в знак памяти о встрече со своей любимой. Вот как это произошло. Поэт отстал от своих соплеменников и спрятался вблизи места купания в Дарат-Джульджуль. Когда Унеиза (его возлюбленная) вместе с другими женщинами вошла в воду, поэт собрал разбросанную одежду, сел на берегу и заявил, что не отдаст одежду до тех пор, пока купальщицы не выйдут из воды. После долгих колебаний женщины подчинились — последней из воды вышла Унеиза. Имру-Уль-Кайс в ответ на упрёки женщин зарезал своего верблюда и щедро угостил их вином и печёным мясом [10, с. 33—34].

Видимо, в своём стихотворении Бунин описывает один из моментов преследования племени, к которому принадлежала Унеиза:

«Ушли с рассветом. Опустели / Песчаные бугры.
/ Полз синий дым. И угли кровью рдели / Там,
где вчера чернели их шатры» [5, I, с. 306]. Как и в предыдущих стихотворениях, запах дыма приятен герою: «Я слез с седла — и пряный запах дыма / Меня обвеял теплотой» [5, I, с. 307]. Упомянут в стихотворении и «корабль пустыни», послуживший расплатой за проделки ветреного поэта, что косвенно говорит об аллюзии «Моаллакат»: «Ночь, как верблюд, легла и отдалила / От головы крестец» [5, I, с. 307].

Если в одних стихотворениях запах становится символом прошлого, то в других — символом единения человеческих душ. Так, в стихотворении «У гробницы Вергилия» запах является знаком всеединства. Лирический герой стихотворения, вдохновлённый видом гробницы Вергилия, чувствует духовную общность жизни: родство людей, обладающих возвышенным взглядом на мир (поэты), и объединение всех душ в единой мировой душе: «Запах лавра, запах пыли, / Тёплый ветер... Счастлив я, / Что моя душа, Вергилий, / Не моя и не твоя» [5, I, с. 395]. Запах лавра — запах поэзии, запах пыли — запах древности, а тёплый ветер, несущий эти запахи, — объединяющее начало, единая мировая душа. В стихотворении звучит мотив возрождения, характерный для поэзии Серебряного века: «Знал поэт: опять весною / Будет смертному дано / Жить отрадою земною, / А кому — не все ль равно!» [5, I, с. 395]. И если память о прошлом выражается определённым запахом, забвение прошлого связано с отсутствием запахов. В стихотворении «Порыжели холмы...» разрыв с любимой и понимание неизбежности расставания и дальнейшего забвения воплощается в образе засохших цветов: «На стене нашей глинистой хижины / Уж не пахнет венки из цветов, / Из заветных засохших цветов [5, VIII, с. 40]. И как резюме: «Ты меня позабудешь вдали» [5, VIII, с. 40].

Как справедливо считает И. Б. Ничипоров, «бунинские образы-символы не поддаются внешней интеллектуальной расшифровке, как это порой бывало в поэзии символистов

(взять, к примеру, некоторые образы А. Белого), но неотделимы от *целостного* восприятия конкретно-вещественного и бесконечного, предельно явленного и предельно сокровенного» [11, с. 56—57] (курсив авт. — *И. Н.*). В данном случае следует говорить о вещественности и конкретности символа, привязке его к «земному», а не к мистически-иррациональному кругу явлений.

Заключение. Символика в поэзии Бунина расширяет контекст литературных, биографических, культурных, национальных связей, где память выступает в качестве ключа для истолкования ольфакторного мотива или образа. Обоняние — сугубо личностное ощущение, однако если естественно-природные и бытовые запахи человек воспринимает неосознанно, то рукотворные становятся маркером культуры. Потому рукотворные запахи, ароматы экзотических растений несут в себе потенцию культурной памяти. Запах в лирике И. А. Бунина может служить символом процветания древнего государства, тленности земного бытия, обозначать «национальный дух», передавать общность лирического героя и «мировой души». Кроме того, ольфакторная образность используется в стихах Бунина как художественный приём для передачи неживописных представлений. Ольфакторные образы в поэзии Бунина — это и субъективные впечатления лирического «я», и встроены в сферу культурной памяти символы.

The article is dedicated to the system of olfactory images in I.A. Bunin's poetry. The smells in the poet's lyrics are considered in the context of symbolism of poetic language. The olfactory images in Bunin's poetry are subjective impressions, as well as symbols associated with cultural memory of the lyrical subject. The smells apart from their direct meaning carry certain implications, connotations.

Key words: smelling, ancient, “the flavour of the centuries”, Islam, the past, Arabs, the symbol.

Список цитируемых источников

1. *Твардовский, А. Т.* Хорошо, да мало / А. Т. Твардовский // Брянский рабочий. — № 76. — 2 апр. 1929 г.
2. *Рогачёва, Н. А.* Ольфакторное пространство русской поэзии конца XIX — начала XX вв.: проблемы поэтики: моногр. / Н. А. Рогачёва. — Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 2010. — 404 с.
3. *Белецкий, А. И.* В мастерской художника слова / А. И. Белецкий. — М.: Высш. шк., 1989. — 160 с.
4. *Рогачёва, Н. А.* Ольфакторное пространство поэзии Н. А. Некрасова / Н. А. Рогачёва // Изв. Урал. гос. ун-та. — 2010. — № 3 (78). — С. 220—227.
5. *Бунин, И. А.* Собрание сочинений: в 9 т. / И. А. Бунин. — М.: Художеств. лит., 1965—1967. — Т. 1—9.
6. *Брокгауз, Ф. А.* Новый энциклопедический словарь: в 86 т. [Электронный ресурс] / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон; под общ. ред. И. Е. Андреевского [и др]. — СПб.: [б. и.], 1890—1907. — Режим доступа: <http://www.vehi.net/index.html>. — Дата доступа: 24.05.2012. — Загл. с экрана.
7. *Рогачёва, Н. А.* Русская лирика рубежа XIX—XX веков: поэтика запаха: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Н. А. Рогачёва. — Екатеринбург: [б. и.], 2011. — 48 с.
8. *Легенды Крыма: сб.* — Симферополь: Рубин, 2009. — 352 с.
9. *Фиш, М. Ю.* Сенсорные коды поэтики цикла рассказов И. А. Бунина «Тёмные аллеи»: автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. Ю. Фиш. — Воронеж: [б. и.], 2009. — 22 с.
10. *Фильштинский, И. М.* Арабская классическая литература / И. М. Фильштинский. — М.: Наука, 1965. — 311 с.
11. *Ничипоров, И. Б.* «Поэзия темна, в словах невыразима...». Творчество И. А. Бунина и модернизм: моногр. / И. Б. Ничипоров. — М.: Метафора, 2003. — 256 с.

Материал поступил в редакцию 04.02.2014 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Байгушева Инна Анатольевна — кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Астраханский государственный университет», Астрахань, Российская Федерация (E-mail: iabai@mail.ru).

Белая Елена Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи (E-mail: alba.57@mail.ru).

Валитова Ирина Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест (E-mail: irvalitova@yandex.ru).

Гоцко Алла Николаевна — старший преподаватель кафедры общего и прикладного языкознания учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи (E-mail: gotsko2014@mail.ru).

Егорова Наталья Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи (E-mail: egorov1977@yandex.ru).

Клещёва Елена Анатольевна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи (E-mail: elena-klescheva@yandex.ru).

Костина Жанна Вячеславовна — старший преподаватель кафедры филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи (E-mail: 453463@tut.by).

Ленская Светлана Васильевна — кандидат филологических наук, доцент, докторант Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Киев, Украина (E-mail: svlenska@mail.ru).

Макуть Людмила Андреевна — магистр педагогических наук, учитель Государственного учреждения образования «Лицей № 1 г. Барановичи», Барановичи (E-mail: egorov1977@yandex.ru).

Павлов Игорь Вячеславович — старший преподаватель кафедры психологии развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест (E-mail: paulau@mail.ru).

Поясок Тамара Борисовна — доктор педагогических наук, профессор, академик Украинской академии акмеологии, декан факультета права, гуманитарных и социальных наук, заведующий кафедрой педагогики, психологии и философии Кременчугского национального университета имени Михаила Остроградского, Кременчуг, Украина (E-mail: pozasoktb@mail.ru).

Стефанова Галина Павловна — доктор педагогических наук, профессор Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Астраханский государственный университет», Астрахань, Российская Федерация (E-mail: Stefanova.galina@yandex.ru).

Унсович Александр Николаевич — кандидат педагогических наук, начальник Центра дистанционного обучения учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи.

Фенчук Олег Николаевич — кандидат филологических наук, преподаватель учреждения образования «Барановичский государственный университет», Барановичи (E-mail: olnof@yandex.ru).

Храмцова Флюра Ибрагимовна — кандидат педагогических наук, доктор политических наук, доцент, профессор кафедры теории и истории государства и права филиала Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный социальный университет», Минск (E-mail: flura.org@gmail.com).

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Основные требования к рукописям: научная новизна, актуальность и информационная ценность материала, краткость и ясность его изложения.

Редакционная коллегия журнала осуществляет дополнительное рецензирование статей и, при необходимости, независимую (закрытую) экспертизу.

Редакция оставляет за собой право отклонить статью, если её содержание не соответствует требованиям, а также не вести дискуссию по мотивам отклонения. Рукописи, оформление которых не соответствует требованиям, редакцией не рассматриваются.

Возвращение рукописи автору на доработку не означает, что материал принят к печати. После получения доработанного текста рукопись вновь рассматривается редколлегией. Датой поступления считается день получения редакцией окончательного варианта рукописи.

Статьи аспирантов, докторантов и соискателей последнего года обучения публикуются вне очереди при условии их полного соответствия требованиям, предъявляемым к научным публикациям.

Публикация статей в журнале бесплатная.

Авторы несут ответственность за направление в редакцию ранее уже опубликованных статей или статей, принятых к печати другими изданиями.

К статье должны быть приложены:

- рецензия кандидата или доктора наук, специалиста в соответствующей области;
- рекомендация коллегиального органа соответствующего учреждения/организации, где выполнена работа;
- экспертное заключение от кафедры/учреждения, на которой/в котором выполнялась работа, подтверждающее возможность открытой публикации материала;
- заявка (фамилия, имя, отчество автора, занимаемая должность, учёная степень и звание, полное наименование учреждения (организации), название серии и направления, телефоны и адрес, в том числе E-mail. Если статья написана коллективом авторов, сведения подаются по каждому из них отдельно, при этом фамилия основного автора выделяется полужирным начертанием).

Статьи направлять на адрес редакции. Регистрация осуществляется после поступления её в редакцию на бумажном носителе.

АВТОРУ НАУЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НЕОБХОДИМО ПОМНИТЬ:

1. Комплект документов и статья в распечатанном виде в одном экземпляре на бумаге формата А4 и в электронном варианте отдельным файлом на CD-диске присылается по почте письмом или лично автором ведущему редактору (Хохол Елене Герасимовне) по адресу: 225404, Брестская обл., г. Барановичи, ул. Войкова, 21.

Содержание электронного и бумажного варианта должно совпадать.

2. Технические показатели оформления статьи:

– объём статьи — 14 000—17 000 печатных знаков (не менее 0,35 учётно-издательского листа), считая пробелы, знаки препинания, цифры и т. п.;

– абзацный отступ — 10 мм; отступ для левого поля — 30 мм, верхнего, правого и нижнего — 20 мм; страницы не нумеруются, их номера проставляются карандашом на лицевой стороне листа внизу. Ориентация страниц — книжная; использование автоматических концевых и обычных сносок в статье не допускается; использование переносов не допускается; весь текст набирается шрифтом «Times New Roman»; шрифт основного текста 12 п., вспомогательного (аннотация, резюме, УДК, сведения об авторе, подписи рисунков, заглавия таблиц и их содержание, список цитируемых источников) — 10 п.; межстрочный интервал полуторный.

3. Содержание и оформление обязательных элементов статьи:

– индекс по Универсальной десятичной классификации (УДК);

– сведения об авторах;

– заглавие публикуемого материала;

– аннотация (оформляется по ГОСТ 7.9.-95 Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Реферат и аннотация. Общие требования (средний объём — 500 печатных знаков));

– основной текст (выравнивание по ширине с выделением автором необходимых частей текста программными шрифтами («Полужирный», «Курсив»));

– резюме;

– таблицы (заголовок таблицы располагается по левому краю. Размер таблицы по ширине в масштабе журнальной полосы (не более 130 мм). Сквозная нумерация арабскими цифрами; если в статье одна таблица, она должна быть обозначена «Таблица 1». После номера перед заглавием таблицы необходимо поставить длинное тире. На все таблицы должны быть ссылки в тексте, при ссылке следует писать слово «таблица» с указанием номера);

– формулы (все формулы, а также все символы греческого алфавита и иные, используемые в формулах, в тексте должны быть набраны с помощью формульного редактора Word или MathType. Размеры формул по ширине не должны превышать 130 мм. При

переносе части формулы на следующую строку в её начале повторяется знак математического действия, которым заканчивалась предыдущая строка. Занумерованные формулы выключаются в отдельную строку, номер формулы ставится у правого края. Нумеровать необходимо лишь те формулы, на которые имеются ссылки);

– рисунки (рисунки и графики предоставляются на отдельных листах, на обороте которых карандашом указан номер рисунка и имя файла электронной версии рисунка (формат jpg, выполнены в масштабе журнальной полосы (не более 130 мм), чёрно-белые); подписи к рисункам предоставляются на этих же отдельных листах. Рисунки, графики и диаграммы, подготовленные в MS Excel, не должны содержать цветных заливок и абрисов, заливок в градациях серого. Сквозная нумерация арабскими цифрами, после номера ставится длинное тире и указывается подпись. Если рисунок один, то он обозначается «Рисунок 1». На каждый рисунок необходимо давать ссылку полным словом с указанием номера);

– пристатейные библиографические списки (сведения об источниках следует располагать в порядке появления ссылок в статье и нумеровать арабскими циф-

рами с точкой с абзацного отступа ([1, с. 30], [2]), озаглавливать «Список цитируемых источников» и оформлять в полном соответствии с требованиями ГОСТ 7.1-2003 Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления).

4. Не допускается представление одного и того же результата в виде иллюстрации (графики, диаграммы и др.) и таблицы.

5. При наборе основного текста не допускается установление двух и более символов «пробел» подряд, абзацных и других отступов с помощью клавиши «Табуляция» или пробелов.

6. При наборе основного текста в обязательном порядке установить: 1) неразрывный пробел между фамилией и инициалами (В. А. Иванов), а также между общепринятыми сокращёнными словами типа и др.; 2) знаки дефис («-»), минус («-») и тире («—»).

7. Дополнительно, в соответствии с требованиями редакции, включить перечень принятых обозначений и сокращений, использованных в статье.

8. В конце статьи автору (авторам) необходимо поставить дату, подпись (подписи) и указать, что ранее статья опубликована не была.

Образец оформления статьи

Образец заявки

УДК

В. Н. Иванов

Учреждение образования
«Барановичский государственный университет»,
г. Барановичи, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Текст аннотации на русском языке.

Введение. Текст текст.

Методология и методы исследования. Текст текст.

Организация исследования. Текст текст.

Результаты исследования и их обсуждение. Текст текст.

Заключение. Текст текст.

Список цитируемых источников

1. Кальней, В. А. Основы методики трудового профессионального обучения / В. А. Кальней, В. С. Каприлова, В. А. Пальнов ; под ред. В. А. Полюкова. — М. : Просвещение, 1987. — 191 с.

Текст резюме на английском языке.

Перечень принятых обозначений и сокращений

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Занимаемая должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Полное наименование учреждения (организации) _____

Название серии _____

Название направления _____

Номер контактного телефона _____

Адрес _____

E-mail _____

RULES FOR AUTHORS

Basic requirements for manuscripts: research novelty, topicality and information value of the material, brevity and clarity of its presentation.

The Editorial Board provides an additional review of papers and, if necessary, an independent (closed) expert examination.

The Editorial Board reserves the right to refuse papers whose contents do not meet the requirements; reasons for refusal will not be discussed. Manuscripts, whose execution does not meet the requirements, will not be examined.

If a manuscript is returned to its author for improvement, it does not mean that the material is accepted for publication. When the improved text is received, the manuscript will be examined by the Editorial Board once again.

The date of paper receipt is the date of the final manuscript version receipt.

Papers of postgraduate students and doctoral candidates are published out of order, if they are in full compliance with the requirements for scientific publications.

Papers are published in the journal free of charge.

Authors take responsibility for sending already published papers or papers accepted for publication by other editions.

Each paper must be accompanied by:

– a review made by a candidate or a doctor of science, an expert in the relevant field;

– a recommendation of the relevant department (institution);

– an expert report of the relevant department/ institution confirming the possibility of an open publication the material;

– an application (author's surname, name, patronymic, position, academic degree and title, full name of the institution (organization), name of the series and the topic area, phone numbers and address, including E-mail. If a paper is written by a group of authors, information about each of them is submitted separately and the main author's surname is highlighted in bold).

Papers should be sent to the Editorial Board address. If a paper is received by e-mail, it will be registered only after the submission of a hard copy.

AUTHORS OF SCIENTIFIC MATERIALS MUST REMEMBER:

1. A set of documents, one hard copy of the paper, format A4, and one soft copy of the paper recorded as a file on a CD-ROM should be sent by post to the leading editor (Khokhol Helena Gerasimovna) at the following address: 225404, Brest region, Baranovichi, 21 Voykov St. Authors from Baranovichi can bring their documents themselves.

2. Technical characteristics of the paper execution:

– paper size — 14 000—17 000 characters (not less than 0.35 publisher's sheet-copies) with punctuation marks, space characters, figures and etc.;

– line spacing — 10 mm; margins: left — 30 mm, top, right and bottom — 20 mm. Pages should not be numbered, page numbers are written in pencil at the foot of the page face. Only portrait mode is accepted; neither ordinary nor final references are allowed in the paper; word hyphenations are not allowed; typeface — Times New Roman, main text — 12 fonts, additional text (annotation, summary, UDK, information about author, picture captions, table titles and content, list of sources) — 10 fonts; line spacing — one-and-a-half.

3. Contents and execution of compulsory elements of a paper:

– index of the Universal Decimal Classification (UDC);

– information about authors;

– paper title;

– annotation (executed according to the GOST 7.9.-95

System of standards on information, librarianship and publishing. Summary and annotation. General requirements (medium size — 500 characters));

– main text (justified alignment, necessary elements of the text should be marked by special typefaces (“bold-face”, “italics”));

– summary;

– tables (table title should be left-aligned. Table size should not exceed 130 mm in width; format of newspaper page. It should be numbered (Arabic numerals) through the list; if there is one table in the paper, it should be entitled “Table 1”. It's necessary to put “dash” after the number and before the table title. All the tables should have references in the text and be marked by the word “table” with a number;

– formulae (all the formulae, all the Greek characters and others used in formulae should be typed in Word or MathType. Formula size should not exceed 130 mm in width. If a part of the formula is hyphenated, the following line should begin with the symbol of the previous mathematical operation. Numbered formulae are included in a separate line; formula number should be right-aligned. Only formulae with references should be numbered);

– pictures (pictures and diagrams should be presented on separate sheets with the number of a picture and the name of a picture soft copy written in pencil on the back (soft copy in jpg, format of newspaper page (not more than 130 mm), black-and-white); picture captions should be indicated on the same sheets. Pictures,

diagrams and graphs in MS Excel should not include color fills, contours, and fills in grey gradation. Pictures should be numbered (Arabic numerals) through the list, it's necessary to put "dash" and add a signature after the number. If there is only one picture, it should be entitled "Picture 1". Every picture should have a reference (entire word) with a number;

– bibliographical lists (information about sources should be specified by order of references' appearance in the paper and numbered (Arabic numerals) with an indent point ([1, p. 30]), entitled "List of used resources" and executed in compliance with the GOST 7.1-2003 Bibliographic record. Bibliographic description. General requirements and rules of execution).

4. It isn't allowed to present the same result as a picture (a diagram, a graph or other) and as a table.

5. It isn't allowed to use in the main text two or more characters "dash" in succession; indents made by "Tabulation" or space bar.

6. It's necessary to insert in the main text: 1) inseparable blank between author's surname and initials (V. A. Ivanov), and also between generally used abbreviations etc.; 2) hyphens ("–"), minuses ("—") and dashes ("—").

7. In compliance with the requirements of the Editorial Board, it's necessary to add the list of used symbols and abbreviations.

8. The author(s) must put the date and the signature(s) at the end of the paper and state that this paper was not published before.

Paper execution example

UDC

V. N. Ivanov
Educational institution
"Baranovichi State University",
Baranovichi, Belarus

FEATURES OF KNOWLEDGE CONTROL

Annotation in Russian.

Preface. Text text.

Methodology and research methods. Text text.

Organization of the research. Text text.

Research results and their discussion. Text text.

Conclusion. Text text.

List of sources

1. Kalney, V. A. Basics of professional work training methods/ V. A. Kalney, V. S. Kapralova, V. A. Palnov; edit. by V. A. Poliakov. — M.: Prosveshchenie, 1987. — 191 p.

Summary in English.

List of approved symbols and abbreviations

Application example

Surname _____
Name _____
Patronymic _____
Position _____
Academic degree _____
Academic title _____
Full name of the institution (organization) _____

Series _____
Topic area _____
Telephone _____
Address _____
E-mail _____

Научно-практический ежеквартальный журнал

Вестник БарГУ
Серия: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (Литературоведение)

Заведующий РИО *Е. Г. Хохол*
Технический редактор *В. В. Кукреш*
Корректор *С. А. Березнюк*
Компьютерная вёрстка *В. В. Кукреш*

Подписано в печать 20.05.2014.
Формат 60 × 84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 12,38. Уч.-изд. л. 6,92.
Заказ 174. Тираж 100 экз.

ЛИ 02330/0552803 от 09.02.2010
Издатель: учреждение образования
«Барановичский государственный университет»,
225404, г. Барановичи, ул. Войкова, 21.

ЛП 02330/0494160 от 03.04.2009
Отпечатано в филиале № 1 ОАО «Красная звезда»,
225409, г. Барановичи, ул. Советская, 80.

Quarterly scientific and practical journal

BarSU Herald
Series: EDUCATIONAL SCIENCES.
PSYCHOLOGICAL SCIENCES.
PHILOLOGICAL SCIENCES (Literary Studies)

Head of the publishing department *E. G. Khokhol*
Technical Editor *V. V. Kukresh*
Literary Editor *S. A. Berezniuk*
Computer-aided makeup *V. V. Kukresh*

Approved for printing 20.05.2014.
Size 60 × 84 1/8. Offset paper.
Typeface Times. Risograph printing.
Conditional sheets 12,38. Publisher's signatures 6,92.
Order 174. Circulation of 100 copies.

EDITORIAL LICENSE 02330/0552803 of 09/02/2010

Editor and printing:
Educational institution
“Baranovichi State University”
225404, Baranovichi, 21 Voykov St.