

# Вестник БарГУ

Ежеквартальный научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 года  
Выходит 2 раза в год

№ 1 (9), март, 2021

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

Учредитель: учреждение образования  
«Барановичский государственный университет».

Адрес редакции:  
ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи.  
Телефон: +375 (163) 64 34 77.  
E-mail: vestnik@barsu.by .

Подписные индексы: 00993 — для индивидуальных  
подписчиков; 009932 — для организаций.  
Свидетельство о регистрации средств массовой  
информации № 1533 от 30.07.2012, выданное  
Министерством информации Республики Беларусь.

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

Научно-практический журнал «Вестник БарГУ»  
включен в РИНЦ (Российский индекс научного  
цитирования), лицензионный договор № 06-01/2016.

Выходит на русском и английском языках.  
Распространяется на территории  
Республики Беларусь.

Заведующий редакционно-издательской  
группой А. Ю. Сидоренко  
Технический редактор Л. Н. Щербук  
Компьютерная вёрстка С. М. Глушак  
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 16.03.2021. Формат 60 × 84 1/8.  
Бумага ксероксная. Печать цифровая.  
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 13,25. Уч.-изд. л. 9,45.  
Тираж 100 экз. Заказ . Цена свободная.

Полиграфическое исполнение: Гродненское  
областное унитарное полиграфическое предприятие  
«Слонимская типография». Свидетельство  
о государственной регистрации издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий  
№ 1/203 от 07.03.2014, № 2 от 25.02.2014.  
Адрес: ул. Хлюпина, 16, 231800 г. Слоним,  
Гродненская обл.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Кочурко В. И. (гл. ред. журн.), доктор сельскохозяйственных наук, профессор, академик  
Белорусской инженерной академии, академик Международной академии технического  
образования, академик Международной академии наук педагогического образования,  
академик Академии экономических наук Украины, ректор учреждения образования  
«Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Климук В. В. (зам. гл. ред. журн.), кандидат экономических наук, доцент, проректор  
по научной работе учреждения образования «Барановичский государственный  
университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Яценко Т. Е. (гл. ред. сер.), кандидат психологических наук, доцент (Барановичи,  
Республика Беларусь); Захарченя Н. Ф. (отв. секретарь сер.) (Барановичи,  
Республика Беларусь).

Маркевич В. И. (ред. текстов на англ. яз.) (Барановичи, Республика Беларусь);  
Шило Е. В. (ред. текстов на англ. яз.) (Барановичи, Республика Беларусь).

Пономарёва Е. И. (отв. за направление «Педагогические науки»), кандидат  
педагогических наук, доцент (Барановичи, Республика Беларусь); Иценко А. Г. (отв. за  
направление «Психологические науки»), кандидат философских наук, доцент  
(Барановичи, Республика Беларусь); Фенчук О. Н. (отв. за направление «Филологические  
науки»), кандидат филологических наук (Барановичи, Республика Беларусь).

Белановская О. В., кандидат психологических наук, доцент (Минск, Республика  
Беларусь); Белая Е. И., доктор филологических наук, доцент (Барановичи,  
Республика Беларусь); Бельский А. И., доктор филологических наук, профессор  
(Минск, Республика Беларусь); Валитова И. Е., кандидат психологических наук,  
доцент (Брест, Республика Беларусь); Брусевич А. А., кандидат филологических наук,  
доцент (Гродно, Республика Беларусь); Глазырина Л. Д., доктор педагогических наук,  
профессор (Минск, Республика Беларусь); Джига Н. Д., доктор психологических наук,  
доцент (Барановичи, Республика Беларусь); Дубешко Н. Г., кандидат педагогических  
наук (Барановичи, Беларусь); Капанова В. А., доктор педагогических наук, профессор  
(Минск, Республика Беларусь); Клещёва Е. А., кандидат психологических наук, доцент  
(Барановичи, Республика Беларусь); Кормнова Н. А., кандидат философских наук,  
доцент (Барановичи, Республика Беларусь); Кремень М. А., доктор психологических  
наук, профессор (Минск, Республика Беларусь); Леонова Е. А., кандидат филологических  
наук, доцент (Минск, Республика Беларусь); Лопатик Т. А., доктор педагогических  
наук, профессор (Минск, Республика Беларусь); Макаревич А. Н., доктор филологических  
наук, доцент (Могилёв, Республика Беларусь); Олифирович Н. И., кандидат психологических  
наук, доцент (Минск, Беларусь); Пергаменщик Л. А., доктор психологических наук,  
профессор (Минск, Республика Беларусь); Пузыревич Н. Л., кандидат психологических  
наук, доцент (Минск, Республика Беларусь); Пучинская Т. М., кандидат педагогических  
наук, доцент (Барановичи, Республика Беларусь); Тарантей В. П., доктор педагогических  
наук, профессор (Гродно, Республика Беларусь); Торхова А. В., доктор педагогических  
наук, профессор (Минск, Республика Беларусь); Храмова Ф. И., доктор политических  
наук, профессор, кандидат педагогических наук (Минск, Республика Беларусь);  
Шматкова И. В., кандидат психологических наук, доцент (Брест, Республика Беларусь)

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ СЕРИИ

Мухтарова Ш. М., доктор педагогических наук (Караганда, Республика Казахстан);  
Николаева М. В., доктор педагогических наук, доцент, профессор (Волгоград, Рос-  
сийская Федерация); Селиванов В. В., доктор психологических наук, профессор  
(Москва, Российская Федерация).

Promoter: educational institution "Baranovichy State University".

*Editorial address:*

21 Voykova Str., 225404 Baranovichy.  
Phone: +375 (163) 45 46 28.  
E-mail: vestnik@barsu.by .

*Subscription indices:* 00993 — for individual subscribers; 009932 — for companies.  
The certificate of the registration of mass media № 1533 of 30.07.2012 issued by the Ministry of Information of Belarus.

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

*Scientific-and-practical journal "BarSU Herald" is included into RSCI (Russian Science Citation Index), license agreement № 06-01/2016.*

Issued in Russian and English. The journal is distributed on the territory of the Republic of Belarus.

*Managing editor* A. Y. Sidorenko  
*Technical editor* L. N. Scherbuk  
*Desktop Publishing* S. M. Glushak  
*Proofreader* N. N. Kolodko

Signed print 16.03.2021. Format 60 × 84 1/8. Paper xerox.  
Digital printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 13,25.  
Acc.-pub. s. l. 9,45. Circulation of 100 copies.  
Order . Free price.

Printing performance: Grodno Regional Printing Unitary Enterprise "Slonim printing establishment". The state registration certificate of the publisher, manufacturer and publications distributor № 1/203 of 07.03.2014, № 2 of 25.02.2014. Address: 16 Hlyupin St., 231800 Slonim, Grodno region.

## EDITORIAL BOARD

Kochurko V. I. (*chief editor*), Doctor of agricultural Sciences, Professor, academician of the Belarusian Academy of engineering, academician of the International Academy of technical education, academician of the International Academy of pedagogical education, academician of the Academy of economic Sciences of Ukraine, rector of Baranovichy State University (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Klimuk V. V. (*deputy chief editor*), PhD in Economics, Associate Professor, Vice-Rector for Scientific Work of Baranovichy State University (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Yatsenko T. E. (*chief editor of the series*), PhD in Psychology, Associate Professor (Baranovichy, the Republic of Belarus); Zhakharchenya N. F. (*executive secretary of the series*) (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Markevich V. I. (*text editor in English*) (Baranovichy, the Republic of Belarus); Shilo E. V. (*text editor in English*) (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Ponomareva E. I. (*responsible for the direction "Pedagogical science"*), PhD in Education, Associate Professor (Baranovichy, the Republic of Belarus); Itsenko A. G. (*responsible for the direction of "Psychological Sciences"*), PhD in Philosophy, Associate Professor (Baranovichy, the Republic of Belarus); Fenchuk O. N. (*responsible for the direction of "Philological Sciences"*), PhD in Philology (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Belanovskaya O. V., PhD in Psychology, Associate Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Belaya E. I., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, (Baranovichy, the Republic of Belarus); Belsky A. I., Doctor of Philology, Professor. (Minsk, the Republic of Belarus); Valitova I. E., PhD in Psychology, Associate Professor (Brest, the Republic of Belarus); Brusevich A. A., PhD in Philology, Associate Professor (Grodno, the Republic of Belarus); Glazyrina L. D., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Dzyga N. D., Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Baranovichy, the Republic of Belarus); Dubeshka N. G., PhD in Education (Baranovichy, the Republic of Belarus); Kapranova V. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Kleshcheva E. A., PhD in Psychology, Associate Professor (Baranovichy, the Republic of Belarus); Kormnova N. A., PhD in Philosophy, Associate Professor (Baranovichy, the Republic of Belarus); Kremen M. A., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Leonova E. A., PhD in Philology, Associate Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Lopatik T. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Makarevich A. N., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor (Mogilev, the Republic of Belarus); Olifirovich N. I., PhD in Psychology, Associate Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Pergamenshchik L. A., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Puzyrevich N. L., PhD in Psychology (Minsk, the Republic of Belarus); Puchinskaya T. M., PhD in Education, Associate Professor (Baranovichy, the Republic of Belarus); Tarantei V. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Grodno, the Republic of Belarus); Torchova A. V., Doctor or Pedagogical Sciences, Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Khramtsova F. I., Doctor of Political Sciences, Professor (Minsk, the Republic of Belarus); Shmatkova I. V., PhD in Psychology, Associate Professor (Brest, the Republic of Belarus).

## INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD SERIES

Mukhtarova Sh. M., Doctor of Pedagogical Sciences (Karaganda, Republic of Kazakhstan); Nikolaeva M. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor (Volgograd, the Russian Federation); Selivanov V. V., Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, the Russian Federation).

## СОДЕРЖАНИЕ

## CONTENTS

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### EDUCATION

- Лопатик Т. А., Избицкая О. П.** «Группы качества» в организации учебной деятельности 4 **Lopatik T. A., Izbitskaya O. P.** "Quality groups" in the organization of training activities
- Митина Л. М., Лукашеня З. В.** Использование схематических изображений в процессе консалтингового сопровождения непрерывного образования педагогов 9 **Mitina L. M., Lukashenia Z. V.** Use of schematic images in the process of consulting continuous education of a pedagogue
- Рудая Д. В.** Применение спортивной квест-игры в олимпийском образовании первоклассников 17 **Rudaya D. V.** Sports quest-game in the olympic education of first graders
- Цыркун И. И.** Методика и результаты исследования представлений интеллигенции как социальной группы о личности 22 **Tsyrkun I. I.** Method and results of studying perceptions of intelligentsia as a social group about personality

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### PSYCHOLOGY

- Валитова И. В.** Отношение матерей детей раннего возраста с отклонениями в развитии к себе и ребенку в контексте временных измерений своего жизненного пути 28 **Valitova I. E.** Mothers' relation to themselves and early age children with developmental disorders in the context of time dimensions of their life path
- Иценко А. Г.** Религиозность как объект изучения: от теологии к психологии (российский контекст в исторической ретроспективе) 37 **Itsenko A. G.** Religiousness as an object of study: from theology to psychology (russian context in historical retrospective)
- Клещёва Е. А.** Детоцентризм в современной семье: феноменология и методология детоцентризма 42 **Klesheva E. A.** Child-centrism in the modern family: phenomenology and methodology of child-centrism
- Комкова Е. И., Нестер Е. Ф.** Профиль личности креативных студентов педагогических специальностей 48 **Komkova E. I., Nester E. F.** Personality profile of creative students pedagogical specialties
- Лешкевич Е. В.** Социально-психологические предикторы толерантности к неопределенности в юношеском возрасте 56 **Leshkevich E. V.** Socio-psychological predictors of tolerance to uncertainty in adolescence
- Манкевич Ж. Б.** Взаимосвязь особенностей межполушарной асимметрии и механизмов речи у поздних билингвов 61 **Mankevich Zh. B.** Interconnection of the features of interhemispherical asymmetry and mechanisms of speech in late bilinguals
- Шевцов А. В.** Потенциал информационных технологий в развитии эмпатии обучающихся подросткового и раннего юношеского возраста 68 **Shevtsov A. V.** The potential of information technologies in the development of empathy of teenage and early adolescent students
- Ямаева В. А.** Образ телесного «Я» младших школьников с нормотипичным телом, избыточной массой тела, церебральным параличом 75 **Yamaeva V. A.** The body image of primary school children with a normative body, excessive body mass, cerebral palsy

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ Литературоведение

### PHILOLOGY Literary studies

- Брынина Е. С.** Изображенный мир художественного произведения: функционирование художественной детали в трилогии И. Мележа «Полесская хроника» 81 **Brynina E. S.** The depicted world of an artwork: functioning of artistic details in the trilogy "The Poleskaya chronicle" by I. Melezh
- Грицевич В. Д.** Особенности перевода на русский и белорусский языки термина δικαιοσύνη на примере Послания апостола Павла к римлянам 86 **Gritsevich V. D.** Peculiarities of the translation of the term δικαιοσύνη into Russian and Belarusian on the example of the Epistle of apostle Paul to the romans
- Желтова Н. Ю., Новокрещенова Н. Н.** Альманахи молодых писателей русского Константинополя: «Жизнь и искусство» А. Аллина и «Наш путь» Ив. Новгород-Северского 93 **Zhelтова N. Yu., Novokreshchenova N. N.** Almanacs of the young writers of russian Constantinople: "Life and art" [Zhizn' i iskusstvo] of A. Allin and "Our way" [Nash put'] of Iv. Novgorod-Seversky
- Михалевич И. А.** Роман-мешок Станислава Игнация Виткевича 101 **Mikhalevich I. A.** Novel-bag of Stanislav Ignacy Witkevich

# ***ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ***

## ***EDUCATION***

УДК 371.311.4

**Т. А. Лопатик<sup>1</sup>, О. П. Избицкая<sup>2</sup>**

Государственное учреждение образования «Академия последиplomного образования», ул. Некрасова, 20, 220040, Минск, Республика Беларусь, <sup>1</sup>+375 (17) 270 18 21, [tlopatik@academy.edu.by](mailto:tlopatik@academy.edu.by), <sup>2</sup>+375 (29) 654 61 93, [olga.izbiczkaya@mail.ru](mailto:olga.izbiczkaya@mail.ru)

### **«ГРУППЫ КАЧЕСТВА» В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассматриваются коллективно-групповые формирования, которые помогают адаптироваться в коллективе, выполнять свою часть работы в общем ритме. Создание «групп качества» демонстрирует устойчивость и эффективность взаимодействия на разных учебных занятиях, поскольку обучающиеся адаптируются к таким групповым формированиям и работают в них целенаправленно и активно. В условиях кооперативного взаимодействия может происходить организация различных временных творческих и межгрупповых объединений. Это способствует развитию партнерских отношений между обучающимися, исключению обособленности и конкуренции команд, освоению умения действовать в условиях быстрых изменений, сотрудничать с различными людьми. Групповой метод работы стимулирует учебную деятельность обучающихся, вовлекает их в процесс обучения. Влияет на решение проблемы качества образования.

**Ключевые слова:** группы качества; социализация; взаимодействие; эффективность; сотрудничество.  
Библиогр.: 5 назв.

**Т. А. Lopatik<sup>1</sup>, O. P. Izbitskaya<sup>2</sup>**

Academy of Postgraduate Education, 20 Nekrasova Str., 220040 Minsk, the Republic of Belarus, <sup>1</sup>+375 (17) 270 18 21, [tlopatik@academy.edu.by](mailto:tlopatik@academy.edu.by), <sup>2</sup>+375 (29) 654 61 93, [olga.izbiczkaya@mail.ru](mailto:olga.izbiczkaya@mail.ru)

### **“QUALITY GROUPS” IN THE ORGANIZATION OF TRAINING ACTIVITIES**

The article discusses collective-group formations that help to adapt in a team, to carry out their part of the work in a common rhythm. The creation of “quality groups” demonstrates the sustainability and effectiveness of interaction in different training sessions, since students adapt to such group formations and work in them purposefully and actively. In the conditions of cooperative interaction, the organization of various temporary creative and intergroup associations can take place. This contributes to the development of partnerships between students, the elimination of isolation and competition of teams, the development of the ability to act in conditions of rapid change, to cooperate with different people. The group method of work stimulates the learning activities of students, involves them in the learning process. The organization of the student body can influence the solution of the problem of the quality of education.

**Key words:** quality groups; socialization; interaction; efficiency; collaboration.  
Ref.: 5 titles.

**Введение.** Общее среднее образование, как важнейший институт социализации и развития личности обучающегося в динамично изменяющихся социокультурных условиях, находится в постоянном поиске эффективных форм и методов организации учебной деятельности.

В образовательном стандарте среднего образования Республики Беларусь отмечается, что ожидаемые результаты среднего образования воплощает учащийся, «...способный к со-

трудничеству и коммуникации в различных ситуациях и условиях; умеющий получать, анализировать и критически воспринимать информацию и применять её в учебно-познавательной деятельности и социальной жизни; способный к личностной самореализации, творческой и инновационной деятельности с целью создания лично и социально значимого продукта, умеющий находить новые решения, проявляющий гибкость в условиях динамичных социальных изменений» [1].

Решению поставленных в образовательном стандарте задач в значительной мере способствует выбор форм организации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

В истории образования накоплен достаточный опыт работы коллективно-групповых формирований. Ещё Л. С. Выготский отмечал: «То, что сегодня ребёнок умеет делать в сотрудничестве..., завтра он становится способен выполнить самостоятельно» [2].

«Групповое обучение представляет вид обучения, организованный группой обучающихся, избравших и (или) совместно создавших одну программу обучения» [3]. Организация ученического коллектива на учебных занятиях определяющим образом может влиять на решение проблемы качества образования. Групповое обучение изменяет роль классного руководителя, учителей-предметников, работающих в классе. Все педагоги, включенные в образовательный процесс, становятся наставниками, организаторами совместных решений в ходе соуправления учебно-познавательной деятельностью. Согласованное взаимодействие педагогов, ученическое самоуправление, правила работы в группах определяющим образом влияют на характер учебной деятельности.

«Работа в команде», по мнению Е. Г. Глазуновой [4], подразумевает наличие следующих умений: быстро адаптироваться в новом коллективе и выполнять свою часть работы в общем ритме; выстраивать конструктивный диалог с любым человеком; аргументированно убеждать в правильности предлагаемого решения; признавать свои ошибки и принимать чужую точку зрения; делегировать полномочия; как руководить, так и подчиняться в зависимости от поставленной перед группой задачи; сдерживать личные амбиции и приходить на помощь; управлять своими эмоциями и абстрагироваться от личных симпатий/антипатий.

**Материалы и методы исследования.** *Формирование «групп качества» в учебном классе.* Словарь С. И. Ожегова трактует группу как «...совокупность людей, объединённых общностью интересов, профессии, деятельности» [5].

Организационно-групповая форма ученического коллектива строится путём формирования сети «групп качества и взаимопомощи» для совместной работы на уроках, во внеурочной деятельности на протяжении длительного периода. Такие группы обучающихся называются учебно-проектными группами.

Целесообразно создавать «группы качества» из четырёх обучающихся, которые могут работать как в паре, так и в группе. В первый раз группы целесообразно сформировать педагогу. Это происходит на основе уровня развития и подготовленности обучающихся, уровня владения ими общеучебными и жизненными навыками, учёта психологических особенностей, имеющих лидерских позиций учащихся, индивидуальных способностей и познавательных интересов.

Создание «групп качества» проводится целенаправленно: определяются ученические обязанности, роли, новые функции в проектной и исследовательской деятельности, условия и приёмы взаимопомощи, взаимозаменяемости внутри группы или в составе другой группы, способы учебной деятельности. Это важнейшая часть предварительной работы педагогов, планирующих организацию группового взаимодействия обучающихся в образовательном процессе, которая должна быть обеспечена методической поддержкой со стороны администрации учреждения образования.

«Группы качества» — это объединения обучающихся, которые действуют на добровольной и долговременной основе в течение учебной четверти или учебного года. На формирование такой группы обучающихся не влияет тип урока или виды заданий. Её ротация возможна при возникновении межличностных конфликтов. Созданные «группы качества» демонстрируют устойчивость и эффективность взаимодействия на разных учебных занятиях, поскольку обучающиеся адаптируются к таким групповым формированиям и работают в них целенаправленно и активно, уровень тревожности обучающихся снижается, учебная мотивация повышается, и, как результат, увеличивается качество выполнения учебных задач.

Важным условием эффективности учебной и проектной деятельности в группе является индивидуальная ответственность каждого члена группы за личный вклад в общий результат и коллективная ответственность за итоговый результат работы всех членов группы.

В процессе формирования «групп качества» для осуществления обучающимися учебно-познавательной деятельности в условиях кооперативного взаимодействия может происходить организация различных временных творческих и межгрупповых объединений. Это будет способствовать развитию партнёрских отношений между обучающимися, исключению обособленности и конкуренции команд, освоению умения действовать в условиях быстрых изменений, сотрудничать с различными людьми.

**Результаты исследования и их обсуждение.** *Преимущества группового обучения.* Создание групп проходит на протяжении определённого времени (учебных дней, недель, четвертей) в условиях плодотворного сотрудничества и развития самостоятельности обучающихся.

Организация совместной учебной деятельности позволяет интереснее и легче осваивать учебный материал, поскольку многократное проговаривание способствует развитию речи, мышления, долговременной памяти.

Оказываемая в групповом взаимодействии помощь и поддержка, стиль общения обеспечивают создание ситуации успеха для членов учебных групп, позволяя ощутить в полной мере высокий уровень защищённости и включённости в командную работу. В условиях педагогической поддержки члены «групп качества» заинтересованы в сохранении постоянного состава групп, так как сотрудничество раскрывает и развивает индивидуальные способности, формирует умения и навыки, способствует снятию эмоциональных барьеров, стремлению к активной учебно-познавательной деятельности.

Каждый член группы-команды имеет возможность выразить собственное мнение, определить степень своего понимания и уровень выполнения задания, что не всегда возможно при фронтальной форме организации работы на уроке. К объяснению учебного материала подключаются товарищи по группе, а это способствует развитию мыслительных и организаторских способностей, формированию позитивных межличностных взаимоотношений. Учебный материал транслируется несколько раз, поэтому эффективность его усвоения увеличивается.

В условиях групповой организации учебной деятельности обучающимся приходится договариваться, признавать собственную неправоту, преодолевать имеющуюся или возникающую антипатию к товарищам, выражать и аргументировать свою точку зрения, осуществлять помощь членам группы, анализировать и обобщать полученную информацию и др.

Для обучающихся важно понимать, что смысл участия в работе «групп качества» состоит во взаимообучении, взаимоподдержке и взаимопомощи, в установлении в классном коллективе дружественных отношений, освоении учебно-деловой культуры, умении договариваться, совместно действовать и находить общее решение. Работа в группе, организованная на основе внутренних правил и нравственных идеалов, способствует решению проблемы толерантности, взаимоуважения, повышения воспитательной роли коллектива. Объединяющий фактор в работе группы — цель, осуществление которой зависит от всех членов, от поддержки педагогов и родителей.

*Роли членов группы, установление правил.* В группах вводятся базовые роли координатора (лидера, организатора), секретаря, эксперта, оформителя и др., которые могут со временем меняться. Но на начальном этапе, по нашему мнению, должны оставаться постоянными до тех пор, пока не сформируются устойчивые внутригрупповые связи. Подготовкой членов групп в соответствии с их ученическими ролями в классе занимается педагог во взаимодействии с классным руководителем. При необходимости к этой работе может быть привлечен педагог-психолог.

С определения необходимого и достаточного количества правил начинается работа в группах. Правил не должно быть много, они могут быть сформулированы в процессе совместного обсуждения (например: каждый уважает каждого, помогая другим, растёшь сам и т. п.). Рабочая атмосфера на учебном занятии поддерживается путём твердого выполнения требований, определённых группой, которые ограничивают стихийность поведения обучающихся.

*Уровни развития «групп качества».* Группы развиваются от начального уровня (групп взаимопомощи) до среднего (активных групп содействия — суперактивных) и высокого (интерактивных групп сотрудничества, мастер-групп, групп-команд и групп-профи).

Показателями уровня развития «группы качества» являются результаты реализации проекта: овладение методами внутригруппового, межгруппового или внеклассного взаимодействия; освоение общеучебных методов познания; сформированность метапредметных и предметных компетенций; умение договариваться, слушать и слышать друг друга; способность к оперативной групповой работе при выполнении учебных заданий и др.

Уровень группы педагог может определить на основе среднего балла самооценки, оценки учителя-предметника, классного руководителя. Следует учитывать тот факт, что группы-команды не конкурируют между собой, а взаимодействуют на принципах партнёрства. Оценивание происходит на основе позитивной динамики развития группы. Основным показателем оценки уровня развития группы, на наш взгляд, является её готовность к решению более сложных общеучебных и жизненных задач по сравнению с теми, которые решались группой ранее.

*Стимулирование учебно-познавательной деятельности.* В групповой работе предполагается использование различных методов стимулирования деятельности, обеспечивающих формирование таких качеств, как самостоятельность и ответственность, организованность и обязательность, доброжелательность и уважение к другим.

Для их развития и освоения способов взаимодействия в процессе выполнения работы в группах создаются следующие организационно-педагогические условия:

- оказание кредита доверия в вопросах соуправления учебной деятельностью в классе и самоуправления в группах; предоставление большей самостоятельности при выполнении учебных заданий;
- поддержка, доброжелательное отношение ко всем членам групп в процессе взаимодействия;
- привлечение членов групп и родителей (законных представителей) к решению проблем класса, планированию и реализации учебных, общественных и профориентационных задач;
- соблюдение авторских прав на идеи, которые внесли вклад в развитие коллектива, были значимы для всего учреждения образования;
- своевременная оценка результатов учебной, проектной деятельности;
- регулярная презентация групповых достижений;
- создание условий для продвижения обучающихся, присуждение общественных званий на уровне школьного самоуправления;
- признание личностного роста каждого и достижений группы в целом;

- утверждение отличительной символики группы (девиз, эмблема), награждение знаками отличия;
- поощрение успехов (экскурсия, благодарственное письмо, грамота);
- присвоение почётных званий (активная группа, мастер-группа, группа-команда, профи и т. п.).

**Заключение.** «Группы качества» — это объединения обучающихся, которые действуют на добровольной и долговременной основе в течение учебной четверти или учебного года.

Основопологающим фактором в работе «групп качества» с участием взрослых следует считать ориентацию на формирование и развитие компетенций, освоение методов самостоятельной и групповой работы, реализацию задач индивидуального образовательного маршрута обучающихся. Эффективность взаимодействия в «группах качества» обеспечивается принятием правил, прав и обязанностей, в формулировке которых принимают участие все члены группы.

«Группы качества» могут быть разного уровня в зависимости от активности обучающихся, их подготовки и учебно-деловых отношений внутриклассного коллектива.

Организация учебной деятельности «групп качества» возможна в процессе преподавания различных предметных областей в учреждениях общего среднего образования, так как это позволяет стимулировать учебно-познавательную мотивацию обучающихся; создавать образовательную среду, способствующую развитию коммуникативных умений и творческих способностей обучающихся; обеспечивать рост уровня их подготовленности.

#### Список цитированных источников

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 // Нац. ин-т образования. — Режим доступа: <https://www.adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. — Дата доступа: 20.11.2020.
2. *Выготский, Л. С.* Проблемы детской (возрастной) психологии : собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М., 1984. — Т. 4.
3. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Академия, 2001. — С. 176.
4. *Глазунова, Е. Г.* Формирование умения работать в команде как общепрофессиональной компетенции будущего менеджера / Е. Г. Глазунова // Вестн. Воронеж. гос. техн. ун-та. — 2012. — Т. 8, № 10-2. — С. 61—64.
5. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — 4-е изд. — М. : ИТИ Технологии, 2003. — С. 151.

Поступила в редакцию 28.12.2020.

УДК 378

Л. М. Митина<sup>1</sup>, З. В. Лукашеня<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования», ул. Моховая, 9, к. 4, 125009 Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup>Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, zvluk@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СХЕМАТИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ КОНСАЛТИНГОВОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

В статье рассмотрены процесс и результаты опытно-экспериментальной работы по использованию языка схем в ходе консалтингового сопровождения непрерывного образования педагога. Консалтинг авторами трактуется как педагогическая технология. Схема логически связывает профессиональную практику конкретного педагога и рефлексию проблемных ситуаций в ней. Она служит дополнительным средством организации общения и диалога, понимания, критики и построения высказываний, организации всех групповых и межгрупповых процессов мышления и рефлексии. Схемотехника способствует целостности образовавшихся смыслов в коммуникации участников консалтинга, обуславливая непрерывность формирования профессиональных этических норм как их внутреннего прогрессивного самоизменения. Использование схематических изображений при организации и осуществлении обучающего этапа консалтинговых мероприятий по сопровождению профессиональной практики педагогов способствует их личностно-профессиональному развитию.

**Ключевые слова:** непрерывное образование; консалтинг; консалтинговое сопровождение; личностно-профессиональное развитие педагогов.

Библиогр.: 9 назв.

L. M. Mitina<sup>1</sup>, Z. V. Lukashenia<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 9 Mokhovaya Str., k. 4, 125009 Moscow, the Russian Federation

<sup>2</sup>Baranovichy State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichy, the Republic of Belarus, zvluk@mail.ru

## USE OF SCHEMATIC IMAGES IN THE PROCESS OF CONSULTING CONTINUOUS EDUCATION OF A PEDAGOGUE

The article presents the process and results of experimental work on the use of the schema language in the process of consulting support for the teacher's continuing education. Consulting is interpreted by authors as pedagogical technology. The scheme logically connects the professional practice of a particular teacher and the reflection of problem situations in it. They serve as an additional means of organizing communication and dialogue, understanding, criticizing and constructing statements, organizing all group and intergroup processes of thinking and reflection. Circuit design contributes to the integrity of the resulting meanings in the communication of consulting participants, causing the continuity of the formation of professional ethical standards as their internal progressive self-change. The use of schematic images in the organization and implementation of the training stage of consulting activities to support the professional practice of teachers contributes to their personal and professional development.

**Key words:** continuous education; consulting; consulting guidance; personal and professional development of teachers.

Ref.: 9 titles.

**Введение.** Процесс профессиональной подготовки педагогов предполагает последовательное продвижение обучающихся по иерархии уровней усвоения учебного содержания, зафиксированного в нормативных документах совокупностью академических и социально-личностных компетенций. Согласно исследованиям В. П. Беспалько, на практике не достига-

ется соответствие между усвоением системы учебных заданий и формированием профессиональных компетенций: возникает так называемая «иллюзия усвоения» [1, с. 74]. Избежать её можно, если специальным образом управлять учебной деятельностью обучающегося: контролировать качество усвоения учебного содержания и осуществлять необходимую коррекцию для формирования на его основе профессиональных компетенций. Данный процесс необходимо осуществлять в непрерывном режиме, что актуализирует использование консалтингового сопровождения.

Отметим, что каждый участник консалтингового мероприятия является носителем неповторимых личностных смыслов и опыта профессиональной деятельности [2, с. 36—37]. В этой связи в процессе проведения консалтинговых событий возникает необходимость сохранения этих смыслов для передачи от одного консалтингового мероприятия к другому для их согласования. Учитывая специфическую способность мышления работать с образами реальной действительности, до определенного момента не делая изменений в ней самой [3, с. 24], мы считаем целесообразным использование языка схем в консалтинговом сопровождении непрерывного образования педагогов в качестве формы материализации образов реальной действительности. Целостность образовавшихся на основе использования схематехники смыслов, формирующаяся на пересечении реальности и субъективной оценочной деятельности каждого участника консалтинга, имеет существенное значение в аспекте формирования профессиональных этических норм, которые обуславливают личностно-профессиональное развитие педагогов.

**Методология и методы исследования.** Анализ продуктивности использования схематических изображений в процессе консалтингового сопровождения непрерывного образования педагогов осуществлялся с позиций системно-синергетического подхода. Мы исходили из того, что воздействие на объект может быть названо управлением в том случае, если оно строится сознательно с учетом поставленной цели и критериев ее достижения, а также состояния самого объекта.

Согласно результатам осуществленного анализа научных источников, отличительными чертами управления в образовательных системах являются: сознательное воздействие на процесс формирования личности обучающегося; целенаправленный характер этого воздействия; научность процесса управления на основе природосообразности, теории воспитания; единство и взаимосвязь содержания образования с методами, формами, средствами его реализации; активная совместная деятельность обучающегося и обучающего.

Консалтинговое сопровождение, которое мы рассматриваем как технологизированный непрерывный процесс [2, с. 37], в полной мере соответствует данным признакам и может применяться в качестве формы осуществления профессиональной подготовки педагогов. На данном этапе исследования мы предположили, что использование схематических изображений в этом процессе будет способствовать его продуктивности и профессионально-личностному развитию участников.

На начальном этапе овладения языком схем педагогам предлагались к усвоению его основные графемы:

- обозначение в форме рамки указывает ограничение области размышления (мыслительности);
- изображение в форме прямоугольника представляет конструкцию или модель предмета, представленную в определенной мыслеформе;
- для определения мест предметов в структуре нами используются круги и эллипсы, связи между которыми указываются линиями;
- для обозначения связи между местами, зависимостей (отношений) используются стрелки;
- для представления организационной формы внутри места используется многоугольник с учетом принадлежности одной и той же организационной формы разным местам в структуре.

С учетом рекомендаций методологов разъяснялось разное понимание фигурки позиции:

1) можно относить ее понимание в социальный план, тогда это социальная роль, амплуа и т. д.;

2) можно понимать знак позиции как определенный способ мышления и деятельности. При этом возможны две ориентации: «Е» (естественная), когда позиция мыслится как принадлежащая определенному месту в определенной структуре; «И» (искусственная), когда позицию представляет способ методологического (рефлексивного) сопровождения.

Ситуация всегда изображается кривой линией, охватывающей множество разных объектов мысли. Осуществление всех операций со знаками реализуется в категории «система» [4].

В практике применения языка схем при консалтинговом сопровождении непрерывного образования педагогов предусматривалась необходимость усвоения ими принципиальных приемов схематизации.

Прием «измерение» педагоги использовали, сталкиваясь с неизвестным объектом в содержании предполагаемой профессиональной деятельности, сопоставляли его с эталоном, который у них уже есть (заимствованные из методологии схемы) [3; 5].

Если педагоги в процессе использования заимствованных схем сталкивались с проблемой принципиальной несопоставимости имеющихся эталонов с анализируемым объектом, то они использовали моделирование. Этот прием позволял подвергать необходимым измерениям модели и полученные результаты использовать для объекта. В соответствии с требованием надежности проектируемых при моделировании объектов мы исходили из того, что использование полученных конструкций для обозначения характеристик анализируемого объекта можно осуществлять двумя способами: комплексированием и восхождением от абстрактного к конкретному.

Комплексирование предполагает получение кортежа различных аспектных знаний об объекте и последующее их связывание для получения достаточно полной его картины. В силу того, что логика выделения аспектов не допускает конструктивной работы с ними, по аспектным изображениям можно восстановить исходную картину анализируемого события. В соответствии с методом восхождения от абстрактного к конкретному, чтобы представить в схемах сложный объект, нужно не выстраивать его отдельные аспекты, а выделить исходное простое абстрактное знание об объекте. Затем нужно найти способ выстроить второе (развернутое) и последующие знания, которые включают в себя предыдущие и дают более точное изображение анализируемой объектной области. Движение продолжается до тех пор, пока развертываемые картины объекта не окажутся достаточными для понимания [6].

Представленный арсенал методов, приёмов и элементов обеспечивает продуктивность использования в консалтинговом сопровождении непрерывного образования педагогов схематических изображений, что способствует их личностно-профессиональному развитию. Выявление данных фактов подтверждено результатами осуществляемого по ходу консалтингового сопровождения социологического исследования в форме анонимного анкетирования педагогов-участников.

**Организация исследования.** Управление учебной деятельностью обучающихся выступает как необходимая составная часть дидактического процесса профессиональной подготовки педагога и может быть реализовано как консалтинговое сопровождение в непрерывном режиме. При этом на этапе обучающей фазы консалтинга вводится специальный графический язык, язык схем и схематических изображений, которые позволяют «схватывать» и «удерживать» процессы профессиональной практики педагога-клиента и педагога-участника.

Схема — это рисунок, который предписывает участникам учебного процесса определенную последовательность процедур и операций мысли или действия. Коммуникационная модель происхождения языка схем (принадлежит В. А. Лефевру) строилась, когда Московский методологический кружок работал с понятием «языковое мышление» [7, с. 289—310].

Мыследеятельностное познание в рамках консалтингового сопровождения непрерывного образования педагогов организуется представленными ниже основными видами схем (в соответствии с А. П. Зинченко) [4]:

– эпистемологические схемы — соответственно данному виду схем предполагается учет знаний об объекте на основе представления его структуры и функций. Организуя мышление с опорой на данные схемы, предполагается визуализация (существование) исследуемых объектов, о которых мы располагаем знанием;

– логические схемы, при использовании которых предполагается отделение знания об объекте от него самого и представление его в виде текста. В зависимости от логики построения данного текста фиксируется правильность отдельного конкретного суждения об объекте. Нормативно организованная последовательность таких текстов приводит к истинности суждений об анализируемом объекте;

– субъект-объектные схемы, в которых в определенной логической связи представлены в форме отдельных мест субъект и схема объекта. Они противопоставлены друг другу и, соответственно, анализируются как независимые. Использование данных схем в процессе познания (мыследеятельности) позволяет выявить сущность анализируемых явлений, придать им определенность;

– психологические схемы, соответственно которым знание об объекте зависит от осознания его субъектом, трактуемым как индивид;

– гносеологические схемы, являясь продолжением субъект-объектных схем, раскрывают процедуры выявления субъектом критериев истинности знания об объекте через анализ его происхождения (основ) и границ;

– методологические схемы способствуют организации работ по оптимизации предполагаемой профессиональной деятельности педагога через представление ее в форме схем;

– научно-предметные схемы являются детализацией эпистемологических схем, позволяют учитывать в знаниях об исследуемом объекте множественность входящих в него предметов, социальную и определенную специальную аспектность;

– системомыследеятельностные схемы строятся в процессе критического анализа представленных выше схем (в первую очередь научно-предметных).

Проходя постепенно «по цепочке» освоения схем разных типов, участники консалтинговых мероприятий убеждаются, что любой объект предполагаемой профессиональной деятельности можно представить как место, анализ которого позволяет принять решение (ответить на вопросы) о том, как действовать в условиях ситуации неопределенности. Попытаться систематизировать знания об анализируемом объекте невозможно без реализации представленных выше общепризнанных приемов схмотехнической работы.

Высказывание педагога в процессе консалтинга нами трактуется как траектория его субъектного рассуждения в границах представляющей его схемы. Если в консалтинге участвует педагог, который не знаком с такими правилами организации коммуникации, то у остальных участников консалтинга возникает необходимость исследовательско-аналитической деятельности по пониманию его высказываний. В этой связи нарабатываемые в процессе мероприятий консалтингового сопровождения непрерывного образования педагогов схемы доступны всем его участникам, создавая семиотическое поле для выработки схемы-решения. При этом разработанная и коллективно принятая схема-решение не выступает как окончательный и единственный результат обучающей фазы консалтинга. Она представляет собой форму фиксации (знак-носитель) определенного опыта, которая может быть передана другим участникам коммуникации (для осмысления, проверки или критики), перенесена в другую ситуацию (например, для роста собственной компетентности индивида).

Схема выступает как форма связывания логически организованного мышления и практически организованной деятельности. Схема фиксируется как след мыследеятельности и употребляется как инструмент и материал для «изготовления» мысли [3, с. 118].

Схемы, используемые в процессе консалтингового сопровождения непрерывного образования педагогов, выполняют не только организационно-деятельностную, но и предметную функции: как изображения определенных идеальных объектов, подлежащих усвоению в контексте предполагаемой профессиональной деятельности. Эти схемы могут быть использованы как средства организации при определенной перефункционализации, а могут быть предметом мышления, но во всех случаях эти схемы схватывают суть процессов и явлений профессиональной деятельности педагога. Корректное использование таких схем психологически способствует совмещению интеллектуального и чувственно-эмоционального механизмов, интуиции с волевым механизмом, стимулированию самокоррекции и внешнего корректирования проявлений и потенциала чувственных механизмов, что обеспечивает их развитие.

Педагог пользуется техниками схематизации для самоопределения по ситуации, для передачи своих решений системе управления, для прорисовки объекта своих размышлений и для проведения проектно-аналитических работ, обеспечивающих достижение намеченных им целей. Внутренне обусловленное прогрессивное самоизменение участников консалтингового сопровождения, выражающееся в изменении качества их профессиональной практики, порождает динамику изменения этого качества. Данный процесс приобретает признаки непрерывности, что, соответственно, приводит к саморазвитию субъектов образования (в том числе и профессиональному) [8, с. 67].

Для снятия затруднений в восприятии и понимании неоднократно интерпретированной учебной информации участники процесса консалтингового сопровождения непрерывного образования педагогов вынуждены преодолеть неслучайность смыслов в ней. Субъективное, индивидуализированное смыслообразование участников учебной коммуникации в консалтинге дополняется построением схем изобразительного типа, что позволяет превратить его обучающую фазу в направленные взаимодействия. Благодаря использованию схем в мышлении педагога-клиента, педагогов-участников и консалтеров легко моделируются основные типы мыслительных процедур — высказывания, понимания, критики, постановки и решения задач и проблем. От уровня развитости схемотехники зависит технологичность процедур решения профессиональных ситуативных задач или поиска ответа на заданные вопросы. Этот уровень определяет совокупность компетенций профессиональной и личностной коммуникации педагога. Схематические изображения в процессе консалтингового сопровождения непрерывного образования педагогов являются дополнительными средствами организации коммуникации и общения, понимания, критики и построения высказываний, организации всех процессов группового и межгруппового мышления.

Мыслительная работа по освоению предстоящей профессиональной практики в условиях включения в неё инициированных самим педагогом новшеств предполагается как процесс конструирования новых схем на базе разработанных в методологии схем-нормативов. Представленное педагогом субъектное содержание схемы отражает логику движения его мысли в ее рамках в аспекте совокупности профессиональных компетенций. Оно содержит нормативные требования к осуществлению как мыследеятельности, так и к плану действий по реализации предполагаемой профессиональной деятельности. В схеме мыследеятельностного познания любого вида обязательно представлены правила и логика способов раскрытия ее содержания — знакотехника. Она может использоваться в функции планкарты. Знакотехническая работа участников консалтинговых мероприятий создает знаковую форму логического пространства, в котором они, подчиняясь предписанным в ней нормам мыслительной деятельности, соединяют свои цели с аспектами анализируемой ситуации.

Схема, будучи нарисованной, не только связывает рефлексивную с непосредственным восприятием знаковых изображений, но и выполняет функции «игрового поля» для мыслительной имитации предполагаемых профессиональных действий [9, с. 119].

Таким образом, каждая разработанная в процессе консалтинговых мероприятий схема, представляющая собой конкретный (принятый всеми участниками) набор графических элементов, в обязательном порядке содержит логическую систему правил, которые раскрывают требования к оперированию (преобразованию). Данные требования и правила системы интерпретации графических изображений в форме схем обязательны для каждого участника консалтинга, что приводит к единству формы выражения их мышления и рефлексии, делая их публичными и открытыми.

Значением схемы как знака могут выступать три типа содержания: автономное (собственное), логика работ, пространство проведения работ. В языке есть знаковая компонента, и его можно трактовать как знаковую систему, но не в употреблении, а, скорее, в исследовательской работе. Грамматика — правила построения высказываний — есть схематическая компонента языка. Схема отличается от знака еще и тем, что она есть чистая форма организации мысли и действий. Рисунок — случайный и необязательный материал-носитель схемы [9, с. 121].

Рефлексия и критериальное ее обеспечение становятся важнейшими условиями самоорганизации и мыслетехнического обеспечения осмысленного пребывания участников консалтинга в позиции знакотехника.

Имея представление о предполагаемой деятельности в режиме внедрения новшества, педагог ощущает потребность (индивидуальную или социально определяемую) в дальнейшем ее осуществлении, для которого требуется построение нормативного представления об её осуществлении. Он организует построение профессионального действия через организацию своего коммуникативного действия «для себя». Использование подобной мыслетехники на этапе обучающей фазы консалтинга облегчает опознавание специфики сюжетного содержания профессиональной практики, позволяет унифицировать конкретику проблем, с которыми столкнулся конкретный педагог в процессе её осуществления.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Многолетние (с 2011 года) исследования процесса освоения языка схем участниками консалтингов по сопровождению инновационных изменений в их профессиональной практике позволяют констатировать результаты относительно свободного владения представленными типами. Из одиннадцати консалтинговых событий, подвергнувшихся исследованию, участники только трёх из них дошли до апеллирования научно-предметными схемами (согласно 70 %-ному показателю усвоения).

Усвоение пяти групп схем (от эпистемологических до гносеологических) наблюдалось у всех участников консалтинговых мероприятий в составе одиннадцати консалтинговых событий. В отдельных мероприятиях наблюдаемых консалтинговых событий зафиксировано «отторжение» (пропуск) группы психологических схем познания объектов и явлений предполагаемой профессиональной деятельности.

В семи из одиннадцати наблюдаемых консалтинговых событий зафиксировано владение участниками методологическими схемами. Использование в процессе учебного познания системомыследеятельностных схем отмечено на уровне отдельных педагогов в составе всех наблюдаемых консалтинговых мероприятий в интервале от 0,5 до 11,0 % от общего числа участников. По ходу индивидуальных бесед с ними установлена предрасположенность последних к свободному конструированию, интерес к работе не по правилам, стремление их нарушить и создавать уникальное и т. п.

На протяжении консалтингового сопровождения непрерывного образования педагогов при внедрении в их профессиональную практику ими же инициированных новшеств нами проводилось анкетирование, в том числе на предмет влияния схемотехники на процесс их

профессионально-личностного развития. На условиях добровольности в опросе по данному направлению приняли участие 189 респондентов.

Освоение и использование схем, по мнению 77,8 % опрошенных, способствует ощущению в себе внутреннего потенциала к саморазвитию и самореализации в процессе реализуемой профессиональной практики. Их постоянное использование в коммуникациях формирует независимость в суждениях и открытость для иного мнения и неожиданных предложений — 88,9 %; способствует развитию их рефлексии (96,3 %), способности построить обобщенный образ требуемого результата (93,1 % участников).

Использование схематехники при консалтинговом сопровождении процесса внедрения в профессиональную практику педагога новшеств в режиме непрерывности способствует массовому развитию их способностей к художественному творчеству (96,3 %), формированию у них системного экспоненциального мышления (84,1 %).

Обсуждая результаты представленного этапа исследования на научных и научно-практических конференциях Республики Беларусь, Республики Болгарии, Республики Польши, Российской Федерации, мы констатировали целесообразность использования схематических изображений при осуществлении консалтингового сопровождения профессиональной практики педагогов.

**Заключение.** В процессе консалтингового сопровождения непрерывного образования педагогов посредством схематизации педагогической деятельности в рамках обсуждаемой профессиональной практики создается учебная ситуация, при которой в обсуждении конкретной анализируемой ситуации участвуют представители с различным уровнем профессиональных компетенций. При этом при наличии у каждого из них собственной точки зрения на дискутируемую проблему они в рамках выработки необходимого компромиссного решения нацелены на разработку единой концепции реализации обсуждаемой педагогической деятельности. Данный процесс, являясь длительным и трудоемким, неизбежно приводит к развитию профессиональных и социально-личностных компетенций участников.

В ходе обсуждения была установлена возможность возникновения противоречивых суждений (иногда конфликтных), которые в естественном порядке приводят участников консалтинговых мероприятий к необходимости использования рефлексивной и аналитической деятельности. Согласно опросу, все участники консалтингового сопровождения непрерывного образования педагогов отмечают потребность отражения результатов рефлексии и анализа в общепринятой форме, которая будет реализована как организация пространства коллективной мыследеятельности. В нашем случае ею является схема, которая как форма экстракта мысли способствует её трансляции через перенос из одной ситуации в другую для её нового развертывания за счет техник схематизации и разложения схем на текстовые цепочки-суждения.

Реализуемый при этом рефлексивно-аналитический процесс способствует стимулированию коллективной мыследеятельности участников консалтингового сопровождения через фиксацию наработанных элементов и фрагментов опыта профессиональной практики посредством схематизации. Эффективность критики, проблематизации, инновационного проектирования конкретной профессиональной практики непосредственно зависит от ухода от стереотипов, от привычных методов и приемов анализа, от сложившихся способов построения и осуществления совместного действия. Данный процесс реализуется как ситуационный анализ, включающий целеопределение и ситуативную проблематизацию предполагаемой профессиональной деятельности в условиях внедрения в неё инициированных педагогами новшеств, фиксируемой языком схем. Схема как знаковая форма, автономная от значений, имеет множество областей употребления в ситуациях мыследеятельности. Таким образом, педагоги-участники консалтингового сопровождения приобретают опытно-практический

(экспериментальный) материал по обсуждаемой профессиональной практике в форме системы компетенций профессиональной деятельности. Последняя обеспечивает уровень сформированности межличностного опыта, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в современном обществе.

Таким образом, использование схематических изображений в процессе консалтингового сопровождения непрерывного образования педагогов является целесообразным и продуктивным, стимулирует их профессиональную и личностную самореализацию, способствует личностно-профессиональному развитию.

#### Список цитированных источников

1. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. — М., 1995. — 213 с.
2. Лукашениа, З. В. Обоснование непрерывности процессно-обучающего консалтингового сопровождения внедрения новшеств в образовательном учреждении / З. В. Лукашениа // Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы и перспективы развития : XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 23 апр. 2019 г. — СПб. : СПбГУП, 2019. — С. 35—38.
3. Анисимов, О. С. Схемы и язык схематических изображений / О. С. Анисимов. — М., 2018. — 267 с.
4. Зинченко, А. П. Игровая педагогика. Система педагогических работ школы Г. П. Щедровицкого / А. П. Зинченко. — Тольятти : Междунар. акад. бизнеса и банк. дела, 2000. — 182 с.
5. Анисимов, О. С. Новая методологическая азбука / О. С. Анисимов. — М., 2018. — 28 с.
6. Difference between System Integration Testing (SIT) and User Acceptance Testing (UAT) [Electronic resource]. — Access mode: <https://www.geeksforgeeks.org/difference-between-system-integration-testing-sit-and-user-acceptance-testing-uat/>. — Access date: 29.10.2019.
7. Lefebvre, V. A. The Golden Section and an Algebraic Model of Ethical Cognition / V. A. Lefebvre // Journal of Mathematical Psychology. — 1985. — 29. — P. 289—310.
8. Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски : монография / Л. М. Митина. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. — 456 с.
9. Лефевр, В. А. Лекции по теории рефлексивных игр / В. А. Лефевр. — М. : Когито-Центр, 2009. — 218 с.

Поступила в редакцию 28.12.2020.

УДК 37.043.2-055.1

**Д. В. Рудая**Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,  
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 40 95 20, dina\_rudaya@mail.ru

## ПРИМЕНЕНИЕ СПОРТИВНОЙ КВЕСТ-ИГРЫ В ОЛИМПИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Основанием для внедрения в образовательный процесс начальной школы олимпийского образования является социальный запрос государства и его направленность на формирование приоритетов, связанных с сохранением и укреплением здоровья, гражданским становлением личности и созданием условий для самореализации каждого школьника. Применение инновационной квест-технологии при организации олимпийского образования в первом классе начальной школы связано с ориентацией на восполнение двигательной потребности детей. В статье представлены результаты экспериментального исследования развития двигательных способностей первоклассников в условиях традиционного обучения и олимпийского образования на основе спортивных квест-игр. Описаны результаты эмпирического исследования физических показателей первоклассников по результатам выполнения серии тестовых упражнений: прыжок в длину, челночный бег, поднимание туловища из положения лежа на спине и вис на согнутых руках, наклон вперед, бег.

**Ключевые слова:** олимпийское образование; обучающиеся; начальная школа; спортивная квест-игра; физические качества.

Библиогр.: 10 назв.

**D. V. Rudaya**Baranovichy State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichy, the Republic of Belarus,  
+375 (163) 40 95 20, dina\_rudaya@mail.ru

## SPORTS QUEST-GAME IN THE OLYMPIC EDUCATION OF FIRST GRADERS

The basis for the introduction of Olympic education in the educational process of primary schools is the social demand of the state and its focus on the formation of priorities related to the preservation and strengthening of health, the civil formation of the individual and the creation of conditions for the self-realization of each student. The use of innovative quest technology in the organization of Olympic education in the first grade of primary school is associated with the focus on filling the motor needs of children. The author presents the results of an experimental study of the development of motor abilities of first-graders in the conditions of traditional training and Olympic education based on sports quest games. The author describes the results of the empirical study of first-graders' physical performance based on the results of a series of test exercises: long jump, shuttle run, lifting the trunk from the supine position and hanging on bent arms, bending forward, running.

**Key words:** Olympic education; students; primary school; sports quest-game; physical qualities.

Ref: 10 titles.

**Введение.** Современный этап развития белорусского общества характеризуется ускорением социально-экономических преобразований и созданием условий для развития и самореализации личности, ее готовности к постоянно меняющейся действительности. Олимпийское образование — это педагогический процесс, базирующийся на использовании актуальных технологий, которые способствуют формированию знаний, умений, ценностных ориентаций у растущей личности [1].

Олимпийское образование сочетает в себе обучение и духовно-нравственное воспитание первоклассников. Отметим, что в его использовании важная роль отводится игре как виду деятельности, в процессе которой формируется личность ребенка [2; 3]. Игра, по мнению исследователей (А. В. Запорожец [4], Д. М. Маллаев [5], Н. П. Аникеева [6] и др.), позволяет ребенку освоить нормы поведения и социальный опыт. В игровом взаимодействии в контексте олимпийского образования ребенок учится следовать ценностным установкам олимпийской культуры, преобразуя опыт нравственного поведения спортсменов в личный.

Внедрение олимпийского образования первоклассников осуществлялось на основе применения спортивной квест-игры. Термин quest в переводе с английского языка означает 'про-

должительный целенаправленный поиск, основанный на приключениях и игре, что предопределяет проявление эмоциональной и интеллектуальной активности детей [7]. Спортивная квест-игра является способом организации поисковой деятельности с сочетанием спортивных и интеллектуальных заданий, связанных между собой общей целью [8].

Значимость применения спортивных квест-игр в олимпийском образовании обусловлена направленностью на развитие у обучающихся физических качеств (быстрота, гибкость, силовые и координационные способности), формирование здорового образа жизни (соблюдение режима дня, выполнение утренней зарядки и др.), повышение воспитательного потенциала путем создания стимулов для усвоения ценностей олимпизма [9].

Организация соревновательно-игровой деятельности по олимпийскому образованию посредством спортивных квест-игр предполагает развитие физических качеств у школьников: быстроты — «Быстро возьми — быстро положи», «Занимай свои места», «Поменяй предмет», «Коршун и наседка», «Посадка картофеля»; гибкости — «Проползай под мост», «Кувырок через обруч», «Гигантские шаги», «Верблюжья бега»; силовых способностей — «Носильщики», «Три прыжка», «Снайперы», «Разгрузи машину»; координационных способностей — «Успей взять», «С кочки на кочку», «Передай мяч», «Мяч сбоку», «Карусель» и др.

Исторически обусловленные идеи развития олимпийского образования, зародившиеся одновременно с Олимпийскими играми Древней Греции в 500—440 годах до н. э., и в настоящее время остаются чрезвычайно востребованными. Великий гуманист, ученый и педагог Пьер де Кубертен, основоположник проведения современных Олимпийских игр в разных странах и континентах, воплотил идеи применения спорта как средства для решения социально-педагогических задач. Результаты его деятельности стали предпосылками к началу реформирования системы образования. В 1979 году на Генеральной ассамблее Ассоциации национальных олимпийских комитетов (НОК) НОК Мальты предложил реализовывать олимпийские идеи в мировом масштабе в программах школ всех ступеней [10].

**Материалы и методы исследования.** В целях обоснования эффективности внедрения олимпийского образования в первых классах начальной школы на основе спортивных квест-игр был реализован педагогический эксперимент в ГУО «Средняя школа № 47 г. Минска», «Средняя школа № 18 г. Барановичи» и «Гимназия № 2 г. Барановичи». В ходе эксперимента осуществлялось тестирование уровня развития двигательных способностей первоклассников по результатам выполнения тестовых упражнений, разработанных Министерством образования Республики Беларусь: прыжок в длину с места (см); челночный бег  $4 \times 9$  м (с); поднимание туловища из положения лежа на спине за 30 с (количество раз) (для девочек) и вис на согнутых руках (с) (для мальчиков); наклон вперед (см); бег 30 м (с) [10].

Для обработки результатов исследования использовались методы математической статистики — непараметрический статистический тест знаковых рангов Вилкоксона (в целях проверки различий между выборками парных изменений в порядковой шкале на основе сопоставления абсолютных величин выраженности сдвигов в том или ином направлении, где все абсолютные сдвиги ранжировались) и статистический тест  $U$ -критерия Манна—Уитни для определения различий между двумя выборками. Экспериментальная группа (далее — ЭГ) включала 56 человек (ЭГ № 1 и ЭГ № 2 — по 28 человек), контрольная группа (далее — КГ) — 56 человек (КГ № 1 и КГ № 2 — по 28 человек). До начала формирующего этапа исследования по каждому тестовому упражнению уровень развития двигательных способностей у обучающихся ЭГ и КГ был схожим (таблица 1).

Результаты математической статистики для определения различий между двумя выборками с помощью  $U$ -критерия Манна—Уитни, где  $U_{\text{крит}}$  — критические значения статистики  $U$ -критерия Манна—Уитни;  $\bar{X}$  — среднее значение исходных данных выборки;  $m$  — стандартное отклонение по выборке;  $U_{\text{набл}}$  — критерий Манна—Уитни, полученный по формуле на основании данных наблюдений;  $p$  — достоверность, статистическая значимость ( $P$  — уровень), представлены в таблице 2. Значимость различий ( $p < 0,05$ ) между двумя выборками определялась при  $U_{\text{набл}}$  ниже или равным  $U_{\text{крит}}$ .

Т а б л и ц а 1. — Среднее значение исходного уровня развития двигательных способностей у испытуемых

Тесты	ЭГ					КГ				
	№ 1, $\bar{X} \pm m$	№ 2, $\bar{X} \pm m$	$U_{\text{набл}}$	$U_{\text{крит}}$	$P$	№ 1, $\bar{X} \pm m$	№ 2, $\bar{X} \pm m$	$U_{\text{набл}}$	$U_{\text{крит}}$	$P$
Прыжок в длину с места, см	110,04 (7,59)	105,75 (7,52)	265,0	291	$p > 0,05$	110,21 (7,70)	107,64 (6,97)	316,5	291	$p > 0,05$
Челночный бег 4 × 9 м, с	13,53 (0,71)	13,74 (0,66)	90,0	291	$p > 0,05$	13,74 (0,58)	13,84 (0,71)	372,0	291	$p > 0,05$
Поднимание туловища, количество раз	7,79 (5,41)	8,57 (4,45)	53,5	291	$p > 0,05$	8,04 (4,14)	8,68 (4,49)	362,0	291	$p > 0,05$
Наклон вперед, см	1,46 (2,69)	0,71 (2,54)	28,5	291	$p > 0,05$	1,25 (2,70)	1,21 (2,39)	384,5	291	$p > 0,05$
Бег 30 м, с	7,24 (0,36)	7,09 (0,25)	17,5	291	$p > 0,05$	7,18 (0,25)	7,25 (0,35)	469,5	291	$p > 0,05$

Т а б л и ц а 2. — Среднее значение итогового уровня развития двигательных способностей у испытуемых

Тесты	ЭГ					КГ				
	№ 1, $\bar{X} \pm m$	№ 2, $\bar{X} \pm m$	$U_{\text{набл}}$	$U_{\text{крит}}$	$P$	№ 1, $\bar{X} \pm m$	№ 2, $\bar{X} \pm m$	$U_{\text{набл}}$	$U_{\text{крит}}$	$P$
Прыжок в длину с места, см	121,57 (8,29)	118,29 (7,03)	291,0	291	$p > 0,05$	117,71 (7,21)	111,46 (6,68)	196,5	291	$p > 0,05$
Челночный бег 4 × 9 м, с	12,56 (0,56)	12,86 (0,48)	254,5	291	$p > 0,05$	13,25 (0,56)	13,38 (0,67)	354,0	291	$p > 0,05$
Поднимание туловища, количество раз	13,25 (6,42)	14,04 (4,41)	352,0	291	$p > 0,05$	11,64 (4,96)	10,86 (4,25)	360,5	291	$p > 0,05$
Наклон вперед, см	3,04 (2,35)	3,86 (2,01)	304,5	291	$p > 0,05$	0,68 (2,28)	0,93 (2,12)	383,0	291	$p > 0,05$
Бег 30 м, с	6,58 (0,19)	6,56 (0,20)	363,5	291	$p > 0,05$	6,80 (0,32)	6,85 (0,40)	370,0	291	$p > 0,05$

**Результаты исследования и их обсуждение.** В таблицах 3, 4 представлены результаты расчета по  $T$ -критерию Вилкоксона каждого тестового упражнения в ЭГ и КГ на констатирующем этапе и после завершения формирующего этапа эксперимента.

Опираясь на полученные результаты расчета среднего значения ( $\bar{X}$ ) шкалы оценки тестовых упражнений, были определены уровни развития двигательных способностей и осуществлен их сравнительный анализ. Результаты расчета среднего значения ( $\bar{X}$ ) шкалы оценки тестовых упражнений у испытуемых девочек ЭГ и КГ до формирующего этапа эксперимента по тестовым упражнениям «Прыжок в длину с места», «Челночный бег 4 × 9 м», «Поднимание туловища» соответствовали уровню развития двигательных способностей ниже среднего.

После формирующего этапа эксперимента были выявлены различия в уровнях развития двигательных способностей в ЭГ и КГ: у исследуемых девочек ЭГ результаты определения двигательных способностей стали соответствовать уровню развития двигательных способностей выше среднего, в то время как в КГ — среднему уровню.

Т а б л и ц а 3. — Среднее значение развития двигательных способностей у испытуемых ЭГ до и после завершения формирующего этапа эксперимента

Тесты	До формирующего этапа эксперимента					После формирующего этапа эксперимента				
	№ 1, $\bar{X} \pm m$	№ 2, $\bar{X} \pm m$	$T_{\text{набл}}$	$T_{\text{крит}}$	$P$	№ 1, $\bar{X} \pm m$	№ 2, $\bar{X} \pm m$	$T_{\text{набл}}$	$T_{\text{крит}}$	$P$
Прыжок в длину с места, см	110,04 (7,59)	105,75 (7,52)	0	130	$p < 0,05$	121,57 (8,29)	118,29 (7,03)	0	130	$p < 0,05$
Челночный бег 4 × 9 м, с	13,53 (0,71)	13,74 (0,66)	1	130	$p < 0,05$	12,56 (0,56)	12,86 (0,48)	0	130	$p < 0,05$
Поднимание туловища (девочки), количество раз, вис на согнутых руках (мальчики), с	7,79 (5,41)	8,57 (4,45)	0	130	$p < 0,05$	13,25 (6,42)	14,04 (4,41)	0	130	$p < 0,05$
Наклон вперед, см	1,46 (2,69)	0,71 (2,54)	0	130	$p < 0,05$	3,04 (2,35)	3,86 (2,01)	0	130	$p < 0,05$
Бег 30 м, с	7,24 (0,36)	7,09 (0,25)	0	130	$p < 0,05$	6,58 (0,19)	6,56 (0,20)	0	130	$p < 0,05$

Т а б л и ц а 4. — Среднее значение развития двигательных способностей у испытуемых КГ до и после завершения формирующего эксперимента

Тесты	Констатирующий эксперимент					Формирующий эксперимент				
	№ 1, $\bar{X} \pm m$	№ 2, $\bar{X} \pm m$	$T_{\text{набл}}$	$T_{\text{крит}}$	$P$	№ 1, $\bar{X} \pm m$	№ 2, $\bar{X} \pm m$	$T_{\text{набл}}$	$T_{\text{крит}}$	$P$
Прыжок в длину с места, см	110,21 (7,70)	107,64 (6,97)	0	130	$p < 0,05$	117,71 (7,21)	111,46 (6,68)	32,5	130	$p < 0,05$
Челночный бег 4 × 9 м, с	13,74 (0,58)	13,84 (0,71)	10,5	130	$p < 0,05$	13,25 (0,56)	13,38 (0,67)	1,5	130	$p < 0,05$
Поднимание туловища (девочки), количество раз, вис на согнутых руках (мальчики), с	8,04 (4,14)	8,68 (4,49)	2,0	130	$p < 0,05$	11,64 (4,96)	10,86 (4,25)	24,0	130	$p < 0,05$
Наклон вперед, см	1,25 (2,70)	1,21 (2,39)	0	130	$p < 0,05$	0,68 (2,28)	0,93 (2,12)	4,5	130	$p < 0,05$
Бег 30 м, с	7,18 (0,25)	7,25 (0,35)	1,0	130	$p < 0,05$	6,80 (0,32)	6,85 (0,40)	0	130	$p < 0,05$

Результаты расчета среднего значения ( $\bar{X}$ ) шкалы оценки по тестовому упражнению «Наклон вперед» в ЭГ и КГ до начала формирующего этапа эксперимента у испытуемых девочек соответствовали среднему уровню развития двигательных способностей, после завершения формирующего этапа в ЭГ результаты улучшились и стали соответствовать высокому уровню, в то время как у девочек КГ они остались без изменения. По тестовому упражнению «Бег 30 м» в ЭГ и КГ исходные результаты соответствовали низкому уровню развития двигательных способностей, после формирующего этапа эксперимента они улучшились у обеих групп. Однако испытуемые девочки ЭГ показали результат значительно выше (высокий уровень), чем испытуемые девочки КГ (средний уровень).

У испытуемых мальчиков ЭГ и КГ также было определено среднее значение ( $\bar{X}$ ) шкалы оценки тестовых упражнений, определены уровни развития двигательных способностей и осуществлен их сравнительный анализ. Результаты расчета среднего значения ( $\bar{X}$ ) шкалы оценки тестовых упражнений «Прыжок в длину с места» и «Челночный бег 4 × 9 м» у испытуемых мальчиков ЭГ и КГ до начала формирующего этапа эксперимента соответствовали уровню развития двигательных способностей ниже среднего. После завершения формиру-

ющего этапа эксперимента в ЭГ результаты значительно улучшились (уровень выше среднего), а у мальчиков КГ результаты улучшились до среднего уровня. Результаты расчета среднего значения ( $\bar{X}$ ) шкалы оценки по тестовым упражнениям «Вис на согнутых руках», «Бег 30 м», «Наклон вперед» у испытуемых мальчиков ЭГ и КГ до начала формирующего этапа эксперимента соответствовали среднему уровню развития двигательных способностей, после завершения формирующего этапа наблюдалось значительное улучшение результатов в ЭГ (уровень выше среднего) в сравнении с КГ (средний уровень).

**Заключение.** Результаты экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности применения комплекса спортивных квест-игр в рамках олимпийского образования первоклассников. Нами были определены средние значения развития двигательных способностей (быстрота, гибкость, силовые и координационные способности) до и после формирующих этапов эксперимента, которые указывают на достоверные различия ( $p < 0,05$ ) в результатах ЭГ и КГ. Сопоставление показателей значения ( $\bar{X}$ ) шкалы оценки тестовых упражнений с уровнями развития двигательных способностей позволили выявить у учащихся ЭГ средний, выше среднего и высокий уровни развития, а у учащихся КГ показатели не изменились или незначительно улучшились.

#### Список цитированных источников

1. Столяров, В. И. Актуальные проблемы теории и практики олимпийского образования детей и молодежи / В. И. Столяров // Физ. культура: воспитание, образование, тренировка. — 1998. — № 4. — С. 13—20.
2. Рудая, Д. В. Организационно-педагогические аспекты олимпийского образования в начальных классах / Д. В. Рудая // Ценности, традиции и новации современного спорта : материалы Междунар. науч. конгр., Минск, 18—20 апр. 2018 г. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры ; редкол.: С. Б. Репкин (гл. ред.) [и др.]. — Минск, 2018. — С. 302—303.
3. Кобринский, М. Е. Методологические основы олимпийского образования / М. Е. Кобринский, И. И. Гуслистова // Мир спорта. — 2006. — № 2. — С. 94—97.
4. Запорожец, А. В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка / А. В. Запорожец // Избр. психол. тр. : в 2 т. / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М., 1986. — Т. 1 : Психическое развитие ребенка. — С. 258—259.
5. Маллаев, Д. М. Гендерная тифлопсихология дошкольного и младшего школьного возраста / Д. М. Маллаев, П. О. Омарова, Д. П. Гаджиева. — М. : Речь, 2013. — 128 с.
6. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой / Н. П. Аникеева. — М. : Просвещение, 1987. — 143 с.
7. Словарь иностранных слов / ред. Ф. Н. Петров. — 18-е изд., стер. — М. : Рус. яз., 1989. — 620 с.
8. Быховский, Я. С. Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс] / Я. С. Быховский // Информационные технологии в образовании. ИТО-99 : материалы Междунар. конф. — М., 1999. — Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/1999>. — Дата доступа: 10.09.2020.
9. Воробьева, И. Н. Теоретические основы формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни средствами физической культуры / И. Н. Воробьева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. «Педагогика, психология». — 2014. — № 1. — С. 37—40.
10. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/guid=12551&p0=W21933745p&p1=1>. — Дата доступа: 22.09.2020.

Поступила в редакцию 22.12.2020.

УДК 159.9 316.6

**И. И. Цыркун**

Учреждение образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств»,  
ул. Рабкоровская, 17, 220007 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 399 09 98,  
+375 (29) 308 68 83, cyrkun2016@yandex.by

## МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ КАК СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ О ЛИЧНОСТИ

В статье описана разработанная автором методика ассоциативного эксперимента «10 слов» для изучения представлений о личности двух групп интеллигенции. Методологическая основа экспериментального исследования — теория социальных представлений С. Московичи. Выявлены структурная и содержательная характеристики ядра ассоциативного поля представлений о личности субъектов культуры и субъектов образовательных отношений, на основе которых создан социально-психологический портрет личности. Личность — это человек/дети, которому/-ым присущи индивидуальность, самосознание, интеллект, мышление, креативность, характер, воля, целеустремленность, высшие нравственные, эстетические, интеллектуальные чувства, образованность, профессионализм. Сравнение представлений о личности двух групп интеллигенции показало их количественную и качественную идентичность. Это свидетельствует о сплоченности и ценностно-ориентационном единстве субъектов культуры и субъектов образовательных отношений, работающих в системе «человек—человек».

**Ключевые слова:** социальные представления; ассоциативный эксперимент; ядро ассоциативного поля; интеллигенция; личность; ценностно-ориентационное единство группы.

Табл. 1. Библиогр.: 12 назв.

**I. I. Tsyркun**

Belarusian State University of Culture and Arts, 17 Rabkorovskaya Str., 220007 Minsk,  
the Republic of Belarus, +375 (29) 399 09 98, +375 (29) 308 68 83, cyrkun2016@yandex.by

## METHOD AND RESULTS OF STUDYING PERCEPTIONS OF INTELLIGETTZIA AS A SOCIAL GROUP ABOUT PERSONALITY

The article describes the method of the associative experiment “10 words” developed by the author to study the ideas about the personality of two groups of intellectuals. The methodological basis of the experimental study is the theory of social representations by S. Moscovici. The structural and content characteristics of the core of the associative field of ideas about the personality of cultural subjects and subjects of educational relations are revealed. On its basis a socio-psychological portrait of the individual was created. A person is a person/children who are characterized by individuality, self-awareness, intelligence, thinking, creativity, character, will, purposefulness, the highest moral, aesthetic, intellectual feelings, education, and professionalism. A comparison of the ideas about the personality of the two groups of intellectuals showed their quantitative and qualitative identity. This indicates the cohesion and value-oriented unity of cultural subjects and subjects of educational relations working in the “person—person” system.

**Key words:** social representations; associative experiment; core of the associative field; intelligentsia; personality; value-oriented unity.

Table 1. Ref.: 12 titles.

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, признанием существенной роли интеллигенции в формировании личности, с другой — неоднозначностью в понимании ее позиции и влияния на общественные процессы. Отсюда и задача изучения представлений интеллигенции об одном из наиболее важных социально-психологических концептов, каковым является личность. Для решения этой задачи были выбраны определения интеллигенции как группы, которые в наибольшей степени отражают ее социально-психологические характеристики.

В своем исследовании идентичности российской интеллигенции М. М. Акулич, И. В. Ильина, Р. Р. Хузяхметов отмечают, что «интеллигенция — это внеклассовая социальная группа, представители которой занимаются умственным трудом высокой квалификации, являются носителями традиционных нравственных образцов и этических качеств, имеют активную общественную позицию и творческий характер деятельности» [1, с. 44].

В статье об интеллигенции в «Социологическом энциклопедическом словаре» подчеркивается, что интеллигенция — это «совокупность людей, занятых умственным трудом. В зависимости от выполняемых социальных функций и типа образования различают: интеллигенцию научно-техническую, инженерно-техническую, гуманитарную, медицинскую, военную, художественную, педагогическую и т. д. совокупность образованных, интеллектуальных людей» [2, с. 107].

Важно учесть, что интеллигенция как группа, социальный слой состоит из нескольких подгрупп, нормы деятельности которых описываются и регламентируются законодательством. В частности, в Кодексе Республики Беларусь о культуре и Кодексе Республики Беларусь об образовании определяются такие понятия, «как субъект культуры» и «субъект образовательных отношений».

Субъекты культуры в соответствии с Кодексом Республики Беларусь о культуре (ст. 3) — это «...граждане, в том числе индивидуальные предприниматели, работники культуры, творческие работники, меценаты культуры; организации культуры, а также учреждения образования, научные организации, другие юридические лица и их подразделения, которые осуществляют и (или) обеспечивают культурную деятельность; коллективы художественного творчества, которые не являются организациями культуры и подразделениями юридических лиц; творческие союзы, другие общественные объединения в сфере культуры; государственные органы и органы территориального общественного самоуправления; международные организации и межгосударственные образования; спонсоры культуры; другие юридические лица, которые содействуют сохранению, развитию и распространению и (или) популяризации культуры» [3].

Субъекты образовательных отношений в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании (ст. 5) — это «...обучающиеся, законные представители несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники, учреждения образования, организации, реализующие образовательные программы послевузовского образования, а также иные организации, индивидуальные предприниматели, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность» [4].

Таким образом, руководители и специалисты системы образования (управленцы, воспитатели, учителя), а также руководители и специалисты музейной деятельности, библиотек, преподаватели художественных и музыкальных школ работают в нескольких профессиональных системах: «человек — художественный образ», «человек — знаковая система», «человек — человек». Ведущей профессиональной системой является система «человек — человек».

Именно личность находится в центре внимания субъектов культуры и субъектов образовательных отношений. Они работают со взрослыми и с детьми, должны осуществлять не только художественную, научную, но и психолого-педагогическую деятельность, ориентированную на формирование и удовлетворение образовательных и культурных потребностей различных социальных групп общества.

Сложная профессиональная деятельность, являющаяся одновременно и художественно-творческой, и образовательной, и управленческой, и психолого-педагогической, предполагает влияние на личность взрослого и ребенка не только в соответствии с утвержденными нормативами и стандартами, но и в соответствии с представлениями о личности, имеющимися у субъектов культуры и субъектов образовательных отношений.

**Методология и методы исследования.** Методологической основой экспериментального исследования является теория социальных представлений С. Московичи, которая представлена и детально разработана в трудах И. Б. Бовиной, Т. Г. Стефаненко, О. А. Тихомандрицкой, Н. Г. Малышевой, Е. О. Голынчик [5].

В рамках концепции социальных представлений проводился свободный ассоциативный эксперимент «10 слов» [6—8].

В исследовании приняли участие 678 респондентов: 408 человек, работающих в учреждениях культуры и повышающих квалификацию в системе Института повышения квалификации и переподготовки кадров БГУКИ, и 270 — работающих в учреждениях образования и повышающих квалификацию в различных учреждениях системы послевузовского образования.

Ассоциативный эксперимент «10 слов» состоит из двух частей. В первой части определяется ядро ассоциативного поля представлений интеллигенции о личности.

Испытуемым предлагается записать на бланке 10 слов-ассоциаций на значимый стимул (слово «личность»). Полученные отклики создают ассоциативное поле, в котором раскрывается содержание исследуемого концепта.

Для обработки результатов использовались подходы С. Московичи и Ж.-К. Абрика [9], а также применен прототипический анализ П. Вержеса. Как отмечают Н. Ю. Шалаева и С. Садран, «метод Вержеса позволяет выявить ядро социального представления на основе анализа частоты и ранга ассоциаций, это помогает приблизиться к глубинным мало осознаваемым слоям социального поведения. Данная методика позволяет выделить структуру социального представления и прогнозировать её возможную динамику, т. к. ассоциации из зоны потенциального изменения социального представления являются возможным источником трансформации представлений в данной группе и в скором времени смогут стать ядерной частью социального представления» [10, с. 110].

Поскольку в исследовании принимали участие субъекты культуры и субъекты образовательных отношений, во второй части исследования сравниваются полученные результаты в этих группах. Сравнение и обработка результатов проводились с помощью метода непараметрического анализа *U*-критерия Манна—Уитни.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Ассоциативный эксперимент «10 слов» в первой части исследования позволил определить ядро ассоциативного поля представлений интеллигенции о личности. Поскольку каждый испытуемый мог записать 10 слов-ассоциаций, сумма процентов может быть больше 100.

В ядро ассоциативного поля входят следующие ассоциаты или смысловые кластеры ассоциатов (расположены в порядке частоты упоминания): 1) человек (32,0 % испытуемых); 2) самосознание (26,0 %); 3) индивидуальность (24,0 %); 4) интеллект/мышление/ум (23,5 %); 5) профессионализм (18,5 %); 6) добро/доброта (15,5 %); 7) коммуникабельность/общение (14,0); 8) порядочность/честность (13,0 %); 9) деятельность/труд (12,5 %); 10) целеустремленность (12,0 %); 11) отрицание (слова с частицей *не* — 11,5 %); 12) творчество/креативность (11,0 %); 13) ответственность (10,5 %); 14) воля / сила воли (10,0 %); 15) уверенность (10,0 %); 16) дети (10,0); 17) знания/грамотность (9,5 %); 18) образование (8,5 %); 19) характер (5,5 %); 20) красота (5,0 %).

Содержание ядра ассоциативного поля позволяет воссоздать психологический портрет личности на основе ассоциатов, содержащихся в нем.

Личность — это человек/дети, живущий/-е, прежде всего, высшими нравственными, интеллектуальными, эстетическими чувствами (красота, добро/доброта, порядочность/честность, ответственность, уверенность).

Это профессионал (знающий, грамотный, образованный), имеющий индивидуальность и самосознание, интеллект, мышление, креативность, характер, волю, целеустремленность.

Более подробную характеристику личности позволяет дать анализ таких кластеров, как самосознание, добро/доброта, отрицание (слова с частицей *не*).

Содержание кластера «самосознание» позволяет получить ответы на вопросы:

1. Какие качества создают устойчивость личности? (Самость, самодостаточность, самобытность).
2. Как личность относится к себе? (Самоуважение).
3. Каковы потребности личности? (Самоуважение и самоутверждение).
4. Какими способами личность удовлетворяет потребности в самоуважении и самоутверждении, какие действия она для этого совершает? (Самопознание, самосовершенствование, самообразование).
5. Какие качества проявляет личность для регуляции своего поведения или состояния? (Самокритичность и самоконтроль).
6. На что готова личность для удовлетворения своих потребностей? (Самопожертвование и даже саморазрушение).

Содержание кластера «добро/доброта» даёт ответы на следующие вопросы:

1. Какие качества характеризуют нравственную личность? (Добродетель и добропорядочность).
2. Какие качества нравственная личность проявляет по отношению к другим людям? (Добродушие, доброжелательность, добросердечие, доброта).
3. Какое качество нравственная личность проявляет в труде/деятельности? (Добросовестность).

Одним из элементов ядра представлений о личности являются слова с частицей *не* как отрицание, противоречие с самим собой и окружающим миром.

Содержание кластера «отрицание (слова с частицей *не*)» составляется из ответов на вопросы:

1. С помощью каких качеств личность отстраняется от окружающего мира, подчеркивает свою самобытность? (Независимость, необычность, неоднозначность, неординарность, неповторимость, непосредственность, непохожесть, непредсказуемость, незаурядность, не такой, как все).
2. В каких характеристиках личность фиксирует то, что она хуже, чем представляет себя сама и другие люди? (Недостатки, неадекватность, недалекость, не достигает, не любит никого).
3. Какие качества характеризуют амбивалентность отношений с собой и окружающим миром? (Неконфликтность и в то же время неподчинение никому; проявление невозмутимости и в то же время неравнодушие).

В целом обращает на себя внимание тот факт, что такие ассоциаты, как деятельность/труд, общение, т. е. внешние проявления активности, занимают меньшее место, чем внутренняя жизнь, которая сосредоточена на переживаниях, познании и самопознании.

Таким образом, в ядре представлений интеллигенции как социальной группы о личности содержится набор признаков, которые можно оценить в соответствии с идеями М. И. Воловиковой и А. Л. Журавлева: существует совокупность характеристик, позволяющих сделать вывод о принадлежности личности к нравственной элите, характеризуемой представлениями о ней как о порядочном человеке [11, с. 44—48].

Во второй части исследования было проведено сравнение результатов двух групп испытуемых (таблица 1).

Различия уровня признака в сравниваемых группах на основании *U*-критерия Манна—Уитни статистически незначимы ( $p > 0,05$ ), т. е. представления о личности практически одинаковы у субъектов культуры и субъектов образовательных отношений.

Представители обеих групп интеллигенции (субъекты культуры и субъекты образовательных отношений) проявили сплоченность и ценностно-ориентационное единство в своих представлениях о личности. Именно эти представления они и будут транслировать в своей деятельности в системе «человек—человек».

Т а б л и ц а 1. — Количественная и качественная характеристика ядра ассоциативного поля концепта «личность», %

Ассоциаты ядра ассоциативного поля концепта «личность»	Количество субъектов культуры, указавших данное слово	Количество субъектов образовательного процесса, указавших данное слово
Человек	31	33
Интеллект/мышление/ум	29	18
Индивидуальность	26	22
Самосознание	25	27
Коммуникабельность/общение	14	14
Добро/доброта	12	19
Воля / сила воли	12	8
Характер	11	0
Профессионализм	10	17
Порядочность/честность	10	16
Отрицание (слова с частицей <i>не</i> )	10	13
Образование	8	9
Целеустремленность	8	16
Творчество/креативность	8	14
Ответственность	8	13
Деятельность/труд	7	18
Знания/грамотность	6	13
Красота	5	0
Уверенность	0	10
Дети	0	10

**Заключение.** В исследовании представлений интеллигенции как социальной группы о личности было выявлено ядро ассоциативного поля, говоря словами С. Л. Рубинштейна, «совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» [12, с. 97].

Интеллигенция как социальная группа ориентирована в своих представлениях о личности, на процессы самосознания, на сохранение нравственных ценностей, высших чувств. Практическое значение полученных результатов состоит в том, что выявлено содержание представлений о личности, которое позволит использовать эти данные в воспитательном процессе, профессиональной ориентации и профессиональном отборе.

#### Список цитированных источников

1. Акулич, М. М. Российская интеллигенция: новые контуры идентичности / М. М. Акулич, И. В. Ильина, Р. Р. Хузяхметов // Вестн. Тюм. гос. ун-та. Соц.-экон. и правовые исслед. — 2017. — Т. 3, № 4. — С. 41—56.
2. Социологический энциклопедический словарь: на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред.-координатор — акад. РАН Г. В. Осипов. — М.: НОРМА-ИНФРА-М, 1998. — 488 с.
3. Кодэкс Рэспублікі Беларусь аб культуры [Электронны рэсурс] : 20 ліп. 2016 г., № 413-3. — Рэжым доступу: <http://www.pravo.by/document/?guid=12551&p0=Hk1600413>. — Дата доступу: 08.11.2020.
4. Кодекс Рэспублікі Беларусь аб образовании [Электронны рэсурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-3. — Рэжым доступу: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. — Дата доступу: 08.11.2020.

5. Россия в современном мире: подход теории социальных представлений [Электронный ресурс] / И. Б. Бовина [и др.] // Знание. Понимание. Умение. — 2009. — № 2. — Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/Vovina&Stefanenko&Tikhomandritskaya&Malysheva&Golynchik/>. — Дата доступа: 10.04.2020.

6. Цыркун, И. И. Динамика профессиональных представлений будущих педагогов начального образования / И. И. Цыркун // Вес. БДПУ. Сер. 1 : Педагогіка, псіхалогія, філалогія. — 2017. — № 4. — С. 56—60.

7. Цыркун, И. И. Ассоциативное поле концепта «учительница начальных классов» у субъектов образовательного процесса / И. И. Цыркун // Актуальные проблемы педагогических исследований : материалы XI Аспирант. чтений, посвящ. 70-летию Победы и 90-летию со дня рождения проф. Н. К. Степаненкова, Минск, 30 апр. 2015 г. / Белорус. гос. пед. ун-т. — Минск, 2015. — С. 131—135.

8. Цыркун, И. И. Представление о личности у субъектов образовательного процесса как элемент профессиональной культуры / И. И. Цыркун // Культура Беларусі: рэаліі сучаснасці: трансфармацыя традыцыйных каштоўнасцей у інфармацыйным грамадстве : матэрыялы V Міжнар. завоч. навук.-практ. канф., Мінск, 27 верас. 2016 г. / уклад.: І. Б. Лапцёнак, І. Р. Голубева, А. А. Галкін ; рэдкал.: І. Б. Лапцёнак (гал. рэд.) [і інш.]. — Мінск : Ін-т культуры Беларусі, 2016. — С. 152—155.

9. Бовина, И. Б. Стратегии исследования социальных представлений [Электронный ресурс] / И. Б. Бовина // Социол. журн. — 2011. — № 3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-issledovaniya-sotsialnyh-predstavleniy>. — Дата доступа: 08.11.2020.

10. Шалаева, Н. Ю. Автоматизированная база данных для исследования социальных представлений по методу П. Вержеса [Электронный ресурс] / Н. Ю. Шалаева, С. Садран // Изв. Самар. науч. центра РАН. — 2015. — № 1-1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizirovannaya-baza-dannyh-dlya-issledovaniya-sotsialnyh-predstavleniy-po-metodu-p-verzhesa>. — Дата доступа: 22.04.2020.

11. Воловикова, М. И. Характеристики нравственной элиты и современные представления о порядочном человеке / М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. «Акмеология образования. Психология развития». — 2018. — Т. 7, вып. 1 (25). — С. 44—48.

12. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн ; [предисл. К. А. Абульхановой, А. Н. Славской]. — М. : Питер, 2012. — 287 с.

Поступила в редакцию 14.12.2020.

УДК 159.922.76

**И. Е. Валитова**

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,  
б-р Космонавтов, 21, 224016 Брест, Республика Беларусь, +375 (29) 725 46 99, irvalitova@yandex.ru

### **ОТНОШЕНИЕ МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ К СЕБЕ И РЕБЕНКУ В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕННЫХ ИЗМЕРЕНИЙ СВОЕГО ЖИЗНЕННОГО ПУТИ**

В статье рассматриваются особенности эмоционального отношения матери к себе и своему ребенку раннего возраста с неврологической патологией в связи с ее отношением к своему прошлому, настоящему и будущему. В статье получены новые данные об эмоциональном благополучии матерей детей раннего возраста с неврологической патологией, о преобладании позитивного отношения матерей к своему ребенку, к самим себе, а также к своему прошлому, настоящему и будущему. Установлено, что негативное отношение матерей значительно чаще наблюдается по отношению к своему прошлому. С помощью невербального цветового теста отношений получены результаты, дополняющие и подтверждающие данные о преимущественно позитивном отношении матерей к детям раннего возраста с неврологической патологией, полученные с помощью опросников.

**Ключевые слова:** дети с отклонениями в развитии; матери детей с отклонениями в развитии; ранний возраст; отношение к себе; отношение к ребенку; временные измерения; жизненный путь; прошлое; настоящее; будущее.

Рис. 3. Табл. 4. Библиогр.: 15 назв.

**I. E. Valitova**

Brest State A. S. Pushkin University, 21 Cosmonauts Ave., 224016 Brest,  
the Republic of Belarus, +375 (29) 725 46 99, irvalitova@yandex.ru

### **MOTHERS' RELATION TO THEMSELVES AND EARLY AGE CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS IN THE CONTEXT OF TIME DIMENSIONS OF THEIR LIFE PATH**

The article examines the features of the emotional relation of a mother to herself and to her early age child with neurological pathology in connection with her relation to the past, present and future. The article provides new data on the emotional well-being of mothers of early age children with neurological pathology, on the prevalence of positive attitudes of mothers to their child, to themselves, as well as to their past, present and future. Negative attitude of mothers is much more often observed in relation to their past. Using a non-verbal "color relationship test", the results were obtained that complement and confirm the data on the predominantly positive attitude of mothers to early age children with neurological pathology obtained using questionnaires.

**Key words:** children with developmental disabilities; mothers of children with developmental disabilities; early age; attitude to themselves; attitude to the child; time dimensions; life path; past; present future.

Fig. 3. Table 4. Ref.: 15 titles.

**Введение.** Рождение ребенка с отклонениями в развитии относится к переломным событиям жизненного пути женщины. Изучение субъективной картины жизненного пути женщин данной категории приобретает особую значимость как для прирастания научного знания

о процессах переживания личностью кризисных жизненных ситуаций, так и для обоснования содержания психологической помощи данной категории клиентов. Субъективная картина жизненного пути личности основана на осознании себя в пространстве временных измерений — прошлого, настоящего и будущего, составляющих транспективу личности.

Психологическое время личности, ее направленность на познание себя в прошлом, настоящем и будущем В. С. Мухина рассматривает как звено в структуре самосознания и трактует его как «индивидуальное переживание своего физического и духовного изменения в течение времени, представленного прошлым, настоящим и будущим в отрезке объективного времени жизни в контексте субъективного восприятия временной непрерывности индивидуальной жизни» [1, с. 700—701].

Рождение ребенка с отклонениями в развитии способствует трансформации субъективной картины жизни матери, которая происходит в пространстве временных модальностей прошлого, настоящего и будущего [2]. Оно прерывает единый поток жизни женщины — ее жизнь разделяется на «до» и «после». Н. Браун, родитель ребенка со слепоглухотой, отмечает: «Мы по-разному воспринимаем себя до и после рождения ребенка» [3, с. 83]. Преимущественная ориентация матери особенного ребенка на одно из временных измерений, оценка большей значимости прошлого, настоящего или будущего определяет разные варианты ее субъективной картины жизни.

В исследованиях матерей, имеющих детей дошкольного и младшего школьного возраста с отклонениями в развитии, описаны некоторые особенности их отношения к прошлому, настоящему и будущему. Матери этих детей сосредоточены преимущественно на настоящем и ближайшем будущем, занимаясь организацией помощи ребенку, пытаюсь улучшить его состояние и поведение, что обозначается как «доминанта настоящего» и соотносится с приоритетом целей воспитания ребенка по сравнению с личными целями и стремлениями матери [4]. Для матерей «их настоящее — это сложный, однообразный, дисгармоничный, мрачный период, в котором много неуверенности (в суждениях, взглядах, оценках, действиях, решениях)» [4, с. 202].

Особенно очевидным это становится в период повышенной активности матери, направленной на преодоление дефицитарности ребенка. Интересы матери в этот период сосредоточиваются только на вопросах лечения ребенка, поиска новых учреждений и методов лечения. Происходит своеобразное сужение сознания матери не только до условных рамок ребенка и его проблем, но даже до конкретных методик его лечения, а всякая другая направленность интересов матери в этот период полностью отвергается [5]. По сравнению с матерями здоровых детей, которые большую значимость придают временному интервалу «настоящее—будущее», матери особенных детей большую значимость придают временному интервалу «прошлое—настоящее» [4].

Ориентация матери на прошлое проявляется в форме труднопреодолимого иррационального чувства вины перед ребенком, перед его отцом и другими родными, которые ожидали ребенка-чудо [6].

Субъективное будущее матерей описывается авторами двояко. Как утверждает И. А. Ральникова, в субъективной картине жизненного пути матерей, имеющих ребенка с отклонениями в развитии, полностью отсутствуют события будущего, так как их жизнь фактически подчинена обеспечению потребностей ребенка. По данным А. В. Лянцевич [7], будущее кажется матерям неопределенным, а потому тревожащим, при этом устойчивая ориентация на будущее дает матери надежду на благополучие ребенка, но только единицы из них думают о далеком будущем.

Матери анализируют свой жизненный путь, оценивая отдельные периоды своей жизни как предпочтительные или негативные. Данные Н. Л. Белопольской [8] свидетельствуют о том, что у 100 % матерей, воспитывающих детей с тяжелой нервно-психической патологией, имеются те или иные нарушения возрастной идентификации. Для всех исследуемых матерей

выполнение задания на определение своего места на шкале возрастов и называние наиболее желаемого возраста, в котором им хотелось бы оказаться, было аффективно насыщенным. Обнаружены регрессивные и сверхрегрессивные тенденции в выборах матерями предпочтительных возрастных образов. Это означает, что самыми приятным возрастным периодом женщины считают детство. Обнаружен также феномен неадекватной возрастной самоидентификации, проявляющийся в том, что собственный возраст и соответствующий ему период женщины оценивают как эмоционально негативный.

Мы полагаем, что отношение матери ребенка с отклонениями в развитии к временным отрезкам своего жизненного пути не может анализироваться вне связи с особенностями ее отношения к ребенку и самой себе как к матери, учитывая, что рождение ребенка с отклонениями в развитии изменяет субъективную картину ее жизненного пути.

В проведенных ранее исследованиях, в том числе в наших собственных, установлены некоторые особенности отношения матери к ребенку и к самой себе, которые были выявлены с помощью опросников (опросник родительского отношения, опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия и другие известные инструменты) [9—11]. Однако опросные методы относятся к вербальным, и достоверность установленных с их помощью результатов в некоторой степени ограничивается возможными искажениями вследствие эффекта социальной желательности. При анализе отношений матери к ребенку с отклонениями в развитии и к себе, как к матери особенного ребенка, следует учитывать также действие механизмов психологической защиты. Возникает необходимость дополнения опросных методов проективными невербальными методами в целях получения более объемной картины отношений матери к ребенку и самой себе в контексте временных измерений субъективной картины жизненного пути.

**Материалы и методы исследования.** В качестве невербальной методики был выбран «Цветовой тест отношений» (далее — ЦТО) А. М. Эткинда [12], разработанный на основе цветоассоциативного эксперимента М. Люшера [13], который предположил, что невербальные компоненты отношений человека к самому себе и значимым другим отражаются в цветовых ассоциациях к ним. Методика позволяет выявлять неосознаваемые компоненты отношений личности, игнорируя механизмы психологической защиты, поэтому авторами она классифицируется как проективная. В соответствии с авторским определением ЦТО рассматривается как «невербальный компактный диагностический метод, отражающий как сознательный, так и частично неосознаваемый уровень отношений человека. Его использование опирается на концепцию отношений В. Н. Мясищева, идеи Б. Г. Ананьева об образной природе психических структур любого уровня и представления А. Н. Леонтьева о чувственной ткани смысловых образований личности» [12, с. 317]. Методика прошла процедуру валидации, она считается валидной и надежной [12; 14].

В эмпирическом исследовании, представленном в данной статье, с помощью ЦТО выявлялись эмоциональные компоненты отношений матери к ребенку, к самой себе, а также ко временным отрезкам своего жизненного пути. В качестве исследуемых выступали матери детей раннего возраста в возрасте от одного года до трех лет с неврологической патологией, имеющих неврологические диагнозы: детский церебральный паралич, последствия раннего органического поражения центральной нервной системы ( $n = 60$ ). Задания ЦТО предъявлялись матерям в формате клинической беседы.

*Процедура проведения ЦТО.* В качестве стимульного набора в ЦТО используется оригинальная восьмицветовая таблица цветового теста Люшера. Первый шаг: цвета из таблиц оригинального теста Люшера раскладываются на белом фоне в одинаковом для всех исследуемых порядке. Исследуемого просят подобрать к каждому из людей и понятий, которые последовательно им называются, подходящие цвета. Выбранные цвета могут повторяться. Цвета должны подбираться в соответствии с характером людей, а не по их внешнему виду

(например, цвету одежды). Комментарии исследуемых вносятся в протокол. При обозначении прошлого у матерей выясняют, какой именно отрезок своей жизни она обозначает выбранным цветом. Второй шаг: после завершения цветового ассоциирования исследуемый ранжирует цвета восьмицветовой таблицы в порядке предпочтения, начиная с самого «красивого и приятного для глаза» и заканчивая «самым некрасивым и неприятным». В таком варианте ЦТО позволяет выявить неосознаваемые компоненты отношения матери к себе, к своей жизненной ситуации, к своему ребенку.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В соответствии с представлениями М. Люшера построенный испытуемым цветовой ряд отражает его личные эмоциональные предпочтения: на первые места ставятся цвета, которые ассоциируются для него с наиболее значимыми эмоциями и переживаниями, на последние места — цвета, связанные с наиболее неприятными эмоциями и переживаниями, что дает возможность оценивать особенности личности испытуемого, степень ее благополучия или неблагополучия. Как отмечает автор ЦТО, «чем выше уровень эмоциональной привлекательности, симпатии в отношении респондента к объектам оценки, тем с более предпочитаемым цветом он ассоциируется» [13, с. 324].

В таблице 1 представлены данные субъективного ранжирования матерями цветового ряда как результат ранжирования цветowych карточек по принципу: чем выше ранг цвета, тем в меньшей степени он является предпочитаемым для респондентов.

Ориентируясь на средние значения рангов цветов в субъективных рядах, можно составить типичный для матерей цветовой ряд по группе в целом: *желтый — зеленый — красный — синий — фиолетовый — серый — коричневый — черный*. Наиболее предпочитаемыми для матерей являются желтый и зеленый цвета, наименее предпочитаемыми — коричневый и черный. Субъективный цветовой ряд свидетельствует об эмоциональном благополучии испытуемых, так как на первые места ставятся основные цвета, на последние — дополнительные.

В таблицах 2, 3 представлены количественные данные выбора респондентами цвета, с которым они ассоциируют себя, своего ребенка и временные измерения своей жизни.

Анализ данных (см. таблицы 2, 3) показывает, что для обозначения своего ребенка матери чаще всего (95 %) выбирали желтый, красный и зеленый цвета, которые занимают первые места в цветовом ряду, т. е. имеют самые высокие ранги (по показателю обратного ранга цвета). Три матери (5 %) выбрали для обозначения своего ребенка синий цвет, одна — фиолетовый цвет, занимающие среднее место в цветовом ряду. Это свидетельство эмоционально положительного отношения матерей к своему ребенку, который вызывает у них позитивные эмоции, чувство принятия.

Т а б л и ц а 1. — Ранговые места цветов в субъективных цветовых рядах, среднее значение

Цвет	Стандартный номер цвета	Всего, N = 60	Дети с НП1, N = 17	Дети НП2, N = 29	Дети НП3, N = 14
Синий	1	4,50	4,11	4,10	3,64
Зеленый	2	3,15	3,41	3,03	3,14
Красный	3	3,25	3,41	3,28	3,00
Желтый	4	2,20	2,41	1,76	2,86
Фиолетовый	5	4,55	4,24	4,90	4,21
Коричневый	6	6,40	6,29	6,45	6,43
Черный	7	7,37	7,65	7,28	7,21
Серый	0	4,87	4,47	4,86	5,36

*Примечание к таблицам 1 и 2.* НП1 — неврологическая патология 1-й степени тяжести; НП2 — неврологическая патология 2-й степени тяжести; НП3 — неврологическая патология 3-й степени тяжести.

Т а б л и ц а 2. — Выбор цвета для обозначения объектов оценки, количество выборов

Категория	Ранг по категории, среднее значение	Синий	Зеленый	Красный	Желтый	Фиолетовый	Коричневый	Черный	Серый
Ребенок	2,25	2	6	8	43	1	0	0	0
Я сама	2,00	4	8	14	21	7	2	1	3
Настоящее	2,75	2	25	10	12	3	3	0	5
Будущее	2,52	4	12	12	28	1	0	0	3
Прошлое	4,42	8	10	8	5	4	6	8	14

Т а б л и ц а 3. — Ранговая характеристика цветовых выборов матери при ассоциировании себя, своего ребенка и временные измерения своей жизни

Показатель	Синий	Зеленый	Красный	Желтый	Фиолетовый	Коричневый	Черный	Серый
Ранг цвета, среднее значение	4,5	3,15	3,25	2,2	4,55	6,4	7,37	4,87
Обратный ранг цвета, среднее значение*	3,5	4,85	4,75	5,8	3,45	1,6	0,63	3,13

*Примечание.* \* — вычисляется по формуле 8 (ранг цвета).

Для обозначения самой себя матери чаще всего выбирают желтый, красный и зеленый цвета (в сумме 71,6 %), что свидетельствует об их положительном и принимающем отношении к самим себе, хотя количество выборов несколько меньше по сравнению с выборами цвета для ребенка. При обозначении самих себя матери используют фиолетовый (7 случаев), серый (3 случая), коричневый и черный (3 случая) цвета, что свидетельствует о негативном или безразличном отношении к самой себе.

Ранги цветов, с которыми респонденты ассоциируют категории оценки, существенно различаются. Самые высокие ранги получили категории «Ребенок» (2,25) и «Я сама» (2,00): эти категории обозначаются цветами, поставленными на первые места в цветовых рядах, составленных респондентами. При этом категория «Я сама» получает более высокую оценку по сравнению с категорией «Ребенок». Категории «Настоящее» и «Будущее» имеют более низкие ранги (2,75 и 2,52), это значит, что респонденты оценивают будущее выше по сравнению с настоящим, будущее для них более предпочтительно. Самый низкий ранг приписывается респондентами прошлому (4,42). Он почти в 1,5—2 раза выше по сравнению с другими категориями. Прошлое оценивается респондентами как наименее привлекательный период своей жизни.

Согласно рекомендациям по анализу результатов ЦТО [15], отношение респондента к объекту оценки определяется в соответствии с ранговым местом в субъективном ряду цветовых выборов. Если цвет, использованный для ассоциирования, занимает первые три места в ранговом ряду цветовых выборов, можно сделать вывод об эмоционально положительном отношении респондента к обозначаемому им объекту; средняя позиция цвета (4—5-е места) — о нейтральном или равнодушном отношении; последние три места (6—8-я позиции) — о негативном или конфликтном отношении.

Цветовые выборы респондентов свидетельствуют о преобладании позитивного отношения к объектам оценки по сравнению с нейтральным и позитивным отношением. Значительно чаще негативное отношение респондентов наблюдается по отношению к прошлому.

Для ответа на вопрос о различиях цветовых выборов матерей в зависимости от степени тяжести нарушений развития у детей вся выборка была разделена на три подгруппы. В каждую подгруппу включены результаты цветовых выборов матерей, имеющих детей первой, второй или третьей степени тяжести нарушений развития. Различия между рангами категорий оценки вычислялись с помощью *H*-критерия Крускала—Уоллиса (таблица 4).

Т а б л и ц а 4. — Выбор цвета для обозначения категорий оценки при разной степени нарушений развития у детей

Категория	Вся выборка	Группа			Значение <i>H</i> -критерия Крускала—Уоллиса*
		Матери детей НП1	Матери детей НП2	Матери детей НП3	
Ребенок	2,25	1,94	2,07	3,00	0,88
Я сама	2,00	1,82	1,86	2,50	1,32
Настоящее	2,76	2,88	2,63	2,86	0,28
Будущее	2,53	2,94	2,39	2,29	1,74
Прошлое	4,42	4,88	4,19	4,29	1,12

*Примечание.* \* — все значения критерия ниже критического значения, различия статистически незначимы.

Данные таблицы 4 позволяют утверждать, что выбор цвета, с которым ассоциируются у матерей объекты оценки, не зависит от степени тяжести нарушений развития у их детей. Таким образом, эмоциональное отношение к себе, своему прошлому, настоящему и будущему, к своему ребенку одинаково у матерей, имеющих детей с разной степенью нарушений развития.

Количество выборов респондентами цвета, с которым связаны разные временные отрезки их жизненного пути, существенно различается ( $\chi^2_{эмп} = 70,184$ ,  $\chi^2_{крит} = 32$  при  $p = 0,01$ ) (рисунки 1—3).

Наиболее позитивно респонденты оценивают свое будущее, используя для его обозначения желтый, красный и зеленый цвета (всего 85 %), однако три матери выбирают для будущего серый цвет. Настоящее респонденты обозначают зеленым, красным и желтым цветами (всего 72 %), что также свидетельствует об эмоционально позитивной оценке настоящего. Однако для остальных респондентов (28 %) настоящее окрашено в менее позитивные цвета, а пять респондентов обозначают настоящее серым цветом, что означает отгороженность и закрытость.

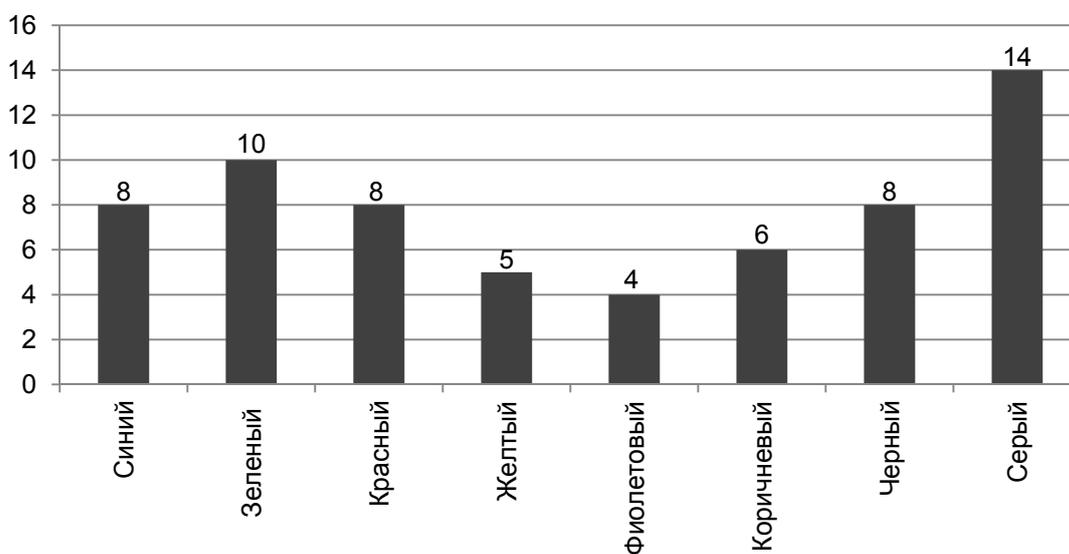


Рисунок 1. — Цветовые ассоциации с прошлым, количество выборов цвета

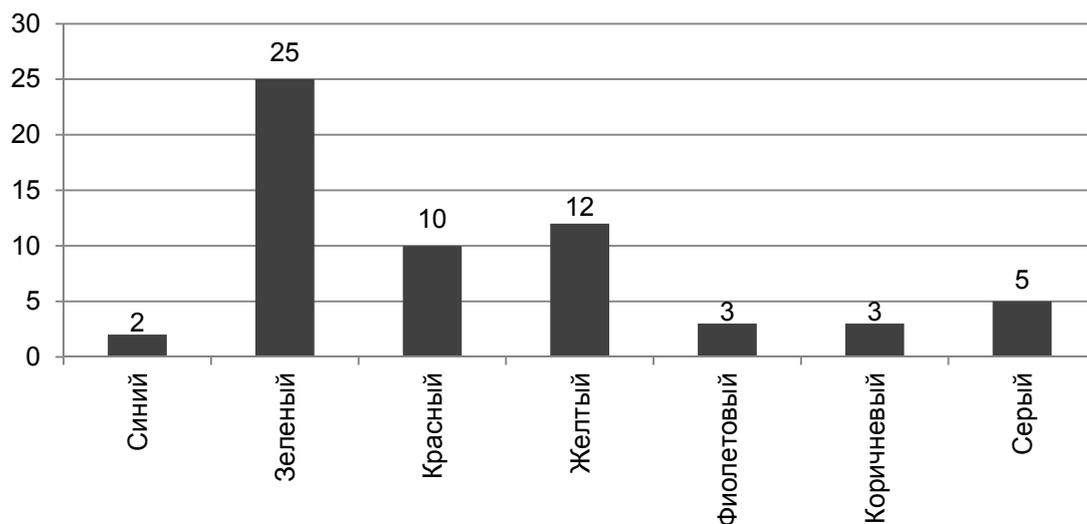


Рисунок 2. — Цветовые ассоциации с настоящим, количество выборов цвета

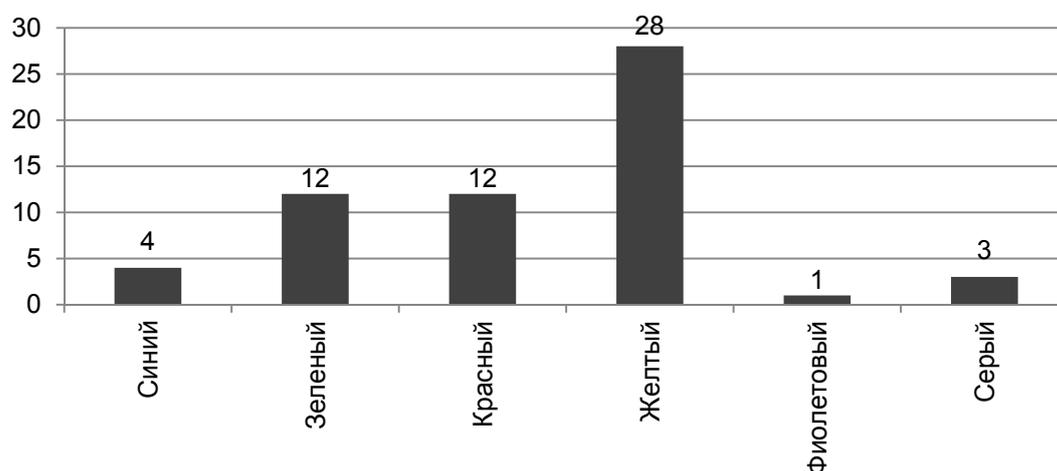


Рисунок 3. — Цветовые ассоциации с будущим, количество выборов цвета

Самые разнообразные оценки матери дают своему прошлому, в данном случае выбор цветов количественно более равномерен. По сравнению с оценками настоящего и будущего в оценках прошлого появляется черный цвет (12,7 %), редко используется желтый (6,34 %). Эти данные свидетельствуют о разнообразном отношении матерей к своему прошлому — позитивном, нейтральном и негативном. Оценивая свое прошлое, матери определяют какой-то отрезок жизни, цветовая ассоциация подбирается к нему в зависимости от его смыслового значения для матери: «жизнь с первым мужем» — серый, «детство» — зеленый, «жизнь до брака» — коричневый, «до рождения дочери» — синий, коричневый, «до беременности» — фиолетовый, «жизнь до Ксюши» — фиолетовый, «до появления детей» — красный, зеленый, «сразу после рождения ребенка» — серый, «после родов, умер один ребенок из двойни» — черный, «до смерти первого мужа» — желтый, «первый год жизни ребенка» — коричневый, «до замужества» — синий. Обращает на себя внимание, что в качестве отрезка прошлого матери выбрали период до появления ребенка, который для них является эмоционально менее привлекательным по сравнению с настоящим.

Совпадение цветов свидетельствует о наличии сильной связи между категориями. Так, совпадение цветов для оценки матерью ребенка и самой себя является свидетельством идентификации матери с ребенком. Был проведен анализ случаев совпадения цветов, которые выбираются для оценки разных категорий.

Идентификация матери и ребенка прослеживается в 16 случаях (26,7 %). Ребенок для матери ассоциирован напрямую с ее настоящим в 15 случаях (25,0 %), с будущим — в 13 случаях (21,7 %), в 2 случаях — с прошлым (3,3 %).

Матери ассоциируют себя преимущественно с будущим (22 случая, или 36,7 %), реже — с настоящим (8 случаев, или 13,3 %) и прошлым (9 случаев, 15,0 %). Эти данные, вероятно, свидетельствуют о надеждах более трети матерей на благополучное будущее или на их сосредоточенности на настоящем. Шестая часть матерей идентифицирует себя со своим прошлым, но при этом они выбирают цвета, стоящие в их субъективном ряду на первой позиции (3 респондента), на второй (4 респондента) и на третьей позиции (2 респондента). Эти матери ассоциируют себя и свое прошлое с приятными для них цветами, выражая тем самым положительное отношение.

**Заключение.** Составленный матерями детей раннего возраста с неврологической патологией субъективный цветовой ряд в целом свидетельствует об их эмоциональном благополучии: на первые места ставятся основные цвета, на последние — дополнительные.

Эмоциональное отношение матерей к своему ребенку, к самим себе, своему прошлому, настоящему и будущему не различается в зависимости от степени нарушений развития у детей.

Выбор матерями цвета и ранги цветов в субъективном ряду для обозначения своего ребенка свидетельствуют об эмоционально положительном отношении матерей к ребенку, который вызывает у матерей позитивные эмоции. Они принимают своего ребенка и любят его. Выбор цвета и ранги цветов в субъективном ряду для обозначения самой себя также свидетельствует о положительном и принимающем отношении к самим себе.

Цветовые выборы респондентов свидетельствуют о существенном преобладании позитивного отношения к ребенку, к самой себе, своему прошлому, настоящему и будущему по сравнению с нейтральным и позитивным отношением. Значительно чаще негативное отношение респондентов наблюдается по отношению к своему прошлому.

Среди временных измерений наиболее позитивно матери оценивают свое будущее, что отражает материнские надежды на благополучие в будущем. Настоящее оценивается матерями преимущественно эмоционально позитивно, однако отдельные матери закрываются и отгораживаются от настоящего, символизируемого серым цветом.

Эмоциональная оценка матерями своего прошлого разнообразна и различается в зависимости от выбора конкретного периода прошлого. При оценке прошлого матери ориентируются на особенности отношений с близкими и сравнение периодов своей жизни до и после рождения ребенка.

Обнаружено несколько видов идентификации матери, которые различаются по частоте встречаемости; наиболее часто встречаются идентификация матери и ребенка, матери и ее будущего, ребенка и его настоящего. Идентификация матери и ребенка с прошлым встречается редко, и она может быть свидетельством как личностного неблагополучия матери, так и высокой значимости прошлого как отрезка жизненного пути.

В статье получены новые данные об эмоциональном благополучии матерей детей раннего возраста с неврологической патологией; о преобладании позитивного отношения матерей к своему ребенку, к самой себе, а также к своему прошлому, настоящему и будущему. Эти данные отличаются от результатов других исследователей, которые описывают более негативное отношение матерей к себе и временным измерениям субъективной картины их жизненного пути, что можно объяснить возрастными и индивидуальными характеристиками

детей раннего возраста и небольшим опытом матерей совладания с трудностями воспитания ребенка с отклонениями в развитии. Данные о преобладании позитивного отношения матерей к детям раннего возраста с неврологической патологией дополняют и подтверждают результаты, полученные ранее с помощью опросных методов исследования.

Методика «Цветовой тест отношений» позволяет выявить неблагоприятные варианты отношения матерей к себе и временным измерениям в субъективной картине жизненного пути. Она может использоваться в работе психолога с матерями особенных детей как компактный и надежный инструмент, позволяющий выявить личностные проблемы матерей и проблемы их отношений с ребенком.

#### Список цитированных источников

1. Мухина, В. С. Личность: Мифы и Реальность. Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты / В. С. Мухина. — М., 2017. — 1090 с.
2. Абульханова, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
3. Браун, Н. Психологические факторы принятия себя родителями слепоглухих детей / Н. Браун // Дефектология. — 1997. — № 6. — С. 81—86.
4. Ральникова, И. А. «Рождение ребенка-инвалида» как событие, инициирующее трансформацию субъективной картины жизни матери / И. А. Ральникова, С. С. Шмакова // Гуманитар. экспертиза. — 2008. — № 4. — С. 194—201.
5. Валитова, И. Е. Ребенок с отклонениями в развитии: кризис родительской идентичности / И. Е. Валитова // Вестн. Брест. ун-та. — 2005. — № 3. — С. 68—79.
6. Сорокин, В. М. Психологическое содержание реакций родителей на факт рождения больного ребенка / В. М. Сорокин // Вестн. С.-Петерб. ун-та. — 2008. — Сер. 12, вып. 3. — С. 166—171.
7. Лянцевич, А. В. Переживание кризиса родителями детей с ОПФР / А. В. Лянцевич // Медико-психологические проблемы реабилитации детей : сб. науч. ст. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. И. Е. Валитовой. — Брест : БрГУ, 2014. — С. 81—90.
8. Белопольская, Н. Л. Исследование возрастной идентификации у матерей, воспитывающих детей с нарушениями психического развития / Н. Л. Белопольская, Н. А. Улькина // Дефектология. — 2010. — № 1. — С. 23—30.
9. Валитова, И. Е. Особенности материнского отношения к детям раннего возраста с отклонениями в развитии / И. Е. Валитова // Вестн. Брест. ун-та. Сер. 3 : Филология. Педагогика. Психология. — 2019. — № 2. — С. 222—229.
10. Захарова, Е. И. Особенности взаимодействия матерей с детьми в условиях «позднего» материнства / Е. И. Захарова // Нац. психол. журн. — 2014. — № 2 (14). — С. 97—101.
11. Сергеева, И. А. Результаты изучения материнского отношения к детям раннего возраста с синдромом Дауна [Электронный ресурс] / И. А. Сергеева // Альм. Ин-та коррекцион. педагогики. — 2004. — № 8. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-8/rezultaty-izucheniya-materinskogo-otnosheniya-k> . — Дата доступа: 24.10.2019.
12. Эткинд, А. М. Цветовой тест отношений / А. М. Эткинд // Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — СПб. : Речь, 2000. — С. 317—326.
13. Люшер, М. Цветовой тест Люшера / М. Люшер ; пер. с англ. А. Никоновой. — М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2007. — 190 с.
14. Эткинд, А. М. Цветовой тест отношений и его применение в исследовании больных невротами / А. М. Эткинд // Социально-психологические исследования в психоневрологии / под ред. Е. Ф. Бажина. — Л., 1980. — С. 110—114.
15. Бажин, Е. Ф. Цветовой тест отношений : метод. рекомендации / Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд. — Л. : Ленингр. науч.-исслед. психоневрол. ин-т им. В. М. Бехтерева, 1985. — 18 с.

Поступила в редакцию 22.10.2020.

УДК 2:159.9.01

**А. Г. Иценко**Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,  
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 246 27 56, alex\_its81@mail.ru**РЕЛИГИОЗНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ: ОТ ТЕОЛОГИИ К ПСИХОЛОГИИ  
(РОССИЙСКИЙ КОНТЕКСТ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ)***Психология религии в России XIX — начала XXI века : коллективная монография / К. М. Антонов [и др.] ; редактор-составитель К. М. Антонов. — Москва : Издательство ПСТГУ, 2019. — 534 с.*

В работе автором представлена рецензия на коллективную монографию по истории развития достаточно специфического и узкого дисциплинарного направления — психологии религии. Проблемное поле монографии хронологически включает российский контекст всего XIX, XX и начала XXI века. В рецензии описана структура монографии, проанализированы отдельные её элементы, рассмотрены методологические подходы (историко-философский, кроссдисциплинарный). Описаны преимущества, проявляющиеся в заполнении лакун по конкретным исследователям (прежде всего дореволюционного периода) и исследовательским традициям в области психологии религии, а также систематичности изложения и репрезентативности школ, направлений и концепций (конфессионально-теистических, «научно-атеистических», общепсихологических). Автор приходит к выводу, что рецензируемое монографическое исследование носит фундаментальный характер и не имеет аналогов на всем постсоветском пространстве ни по широте охвата материала, ни по глубине анализа.

**Ключевые слова:** монография; психология религии; религиоведение; российская психология; христианская психология; теология.

Библиогр.: 5 назв.

**A. G. Itsenko**Baranovichy State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,  
+375 (29) 246 27 56, alex\_its81@mail.ru**RELIGIOUSNESS AS AN OBJECT OF STUDY: FROM THEOLOGY TO PSYCHOLOGY  
(RUSSIAN CONTEXT IN HISTORICAL RETROSPECTIVE)***Psychology of religion in Russia XIX — early XXI century : a collective monograph / K. M. Antonov [et al.]; editor-compiler K. M. Antonov. — Moscow : Publishing house PSTGU, 2019. — 534 p.*

In this work the author presents a review of a collective monograph on the history of the development of a rather specific and narrow disciplinary direction — the psychology of religion. The problematic field of the monograph chronotopically includes the Russian context of the entire 19 th, 20th and early 21 st centuries. The review describes the structure of the monograph, analyzes its individual elements, considers methodological approaches (historical-philosophical, cross-disciplinary). The author describes the advantages manifested in filling the gaps in specific researchers (primarily the period before the 1917 revolution) and research traditions in the field of the psychology of religion, as well as the systematic presentation and representativeness of schools, trends and concepts (confessional-theistic, “scientific-atheistic”, general psychological). The author comes to the conclusion that the peer-reviewed monographic study is fundamental and has no analogues in the entire post-Soviet space, neither in the breadth of coverage of the material, nor in the depth of analysis.

**Key words:** monograph; psychology of religion; religious studies; Russian psychology; Christian psychology; theology.

Ref.: 5 titles.

**Введение.** Еще Аристотель в своем знаменитом труде «Περὶ Ψυχῆς» («О душе»), посвященном философским рефлексиям о природе души, отмечал: «Приступая к исследованию души, необходимо вместе с тем при возникновении трудных вопросов, которые подлежат

выяснению в дальнейшем, принимать во внимание мнения о душе, высказанные предшественниками, чтобы позаимствовать у них сказанное правильно и избежать всего, что ими сказано неправильно» [1, с. 375]. Через много веков после Аристотеля подобную позицию, конечно же, исходя из совсем иных философских предпосылок, выскажет не менее известный философ Э. Гуссерль, когда скажет, что для адекватного понимания какого-либо феномена необходимо первоначально проследить его генезис.

Учитывая современный социокультурный момент, когда многие исследователи (П. Бергер, Б. Грим, Т. Джонсон, Х. Казанова, Ю. Хабермас и др.) отмечают возвращение религиозного в самых различных его проявлениях в публичное пространство, всё большую актуальность приобретает более скрупулёзное и всестороннее научно-академическое изучение религии и её феноменов через призму всех религиоведческих направлений: философии религии, истории религии, социологии религии, феноменологии религии, антропологии религии, когнитивного религиоведения и, конечно же, такой важной области, как психологии религии. Возвращаясь к логике подхода Аристотеля, невозможно понять современное состояние этого раздела религиоведения, не изучив опыт предыдущих поколений психологов религии, среди которых выдающимся исследовательским срезом выступает российская психология религии с XIX века и по наше время.

**Материалы и методы исследования.** Базовыми методами данной рецензии указанного монографического исследования выступили критико-аналитический подход, историко-философский и компаративный анализ. Поскольку работа имеет рецензионный характер, автор исходил прежде всего из общенаучного принципа объективности.

**Результаты исследования и их обсуждение.** После 1990-х годов, ознаменовавшихся распадом СССР и ослаблением идеологического давления на гуманитарную сферу, в русскоязычном научно-исследовательском дискурсе (как философском, религиоведческом, так и психологическом) тематика, посвященная психологическому осмыслению феномена религиозности, не так уж и нова. Попытки писать о религии в категориях психологии и через призму психологических методов, теорий и подходов предпринимались как профессиональными психологами, так и представителями конкретных конфессий (в России в силу известных причин это православные миряне и священнослужители). В этой связи можно вспомнить такие имена, как Б. С. Братусь, Д. А. Авдеев, Ф. Е. Василюк, протоиереи Б. Нечипоров и А. Лоргус, иеромонах Анатолий (Берестов) (следует отметить, что указанные священнослужители имели учёные степени по психологии и медицине или получили базовое психологическое образование) и др. Однако это были попытки, во-первых, рассматривать конкретные проблемы, во-вторых, осуществлялись они, по большому счету, с вполне определенных конфессиональных методологических позиций. Комплексной же и системной работы, которая бы охватывала генезис психологии религии в российском контексте, за исключением некоторых попыток (и то достаточно поверхностным обзором), не имелось.

Рецензируемая монография [2], по существу, — первая фундаментальная работа, посвященная рассмотрению истории психологии религии в России, да еще и с таким масштабным хронологическим охватом, затрагивающим эпоху, полностью или частично, почти в три столетия: с XIX по начало XXI века.

Как нам представляется, особой ценностью данной монографии является её специфический междисциплинарный (кроссдисциплинарный) подход к анализу исследуемой проблемы — попытка схватить исследуемый феномен в его философско-религиоведческом (с историко-философским анализом концептуальных подходов конкретных психологов религии), психологическом и даже богословском аспектах. И нужно отметить, что авторскому коллективу эта задача вполне удалась. Прежде всего на уровне подбора авторского коллектива, в числе которых есть и представители философского цеха религиоведения (К. М. Антонов, П. Н. Ко-

стылев, Н. Н. Павлюченко, Д. С. Дамте, И. С. Вевюрко и др.), и представители молодого поколения российских психологов религии (А. М. Двойнин), богословы (прот. П. Хондзинский) и историки (Б. Б. Сажин), что, конечно же, говорит об особой заслуге в этом прежде всего главного редактора. При этом редактор уже в предисловии оговаривает, что психология религии в монографии «рассматривается... скорее не как раздел психологии, но как раздел религиоведения» [2, с. 14].

Главным редактором-составителем и автором отдельных структурных блоков монографии выступил известный российский учёный, исследователь-философ, специалист по русской религиозной философии, доктор философских наук, профессор К. М. Антонов. Следует сказать, что для К. М. Антонова это не первый успешный проект, связанный с исследованием религиоведческого научного направления «Психология религии». В 2015 году увидел свет сборник статей «Психология религии: между теорией и эмпирикой» [3], через два года под его же редакцией выходит еще одна работа — коллективная монография «Отечественная и зарубежная психология религии: параллели и пересечения в прошлом и настоящем» [4], в том же 2017 году реализуется еще один проект в виде хрестоматии «Современная западная психология религии», одним из редакторов которого наряду с А. М. Двойниным, Т. В. Малевич, К. А. Колкуновой выступает также и К. М. Антонов [5].

Как и в любом историко-ориентированном исследовании, в рецензированной работе авторы ставили своей целью реконструкцию идей представителей школ и концепций психологии религии в топике российской научно-исследовательской действительности указанного хронологического среза, при этом интегрируя историю психологии религии в «более общую картину становления науки о религии в целом». Среди исследовательских задач авторы выделяют: «предварительную периодизацию истории психологии в России»; «каталогизацию основных текстов, персоналий, идей»; выявление магистральных направлений российской психологии религии; прослеживание динамики становления исследуемого дисциплинарного направления в контексте фонового развития мировой науки и «концептуальных пересечений» российской и зарубежной психологии религии [2, с. 14].

По своей структуре работа, исходя из своего тематического историко-психологического и историко-религиоведческого направления, построена по проблемно-историческому принципу. Выделяется три базовых блока: 1) «Богословы, философы, психиатры: дореволюционный период в (пред)истории отечественной психологии религии» [2, с. 21—191]; 2) «"Религиозный опыт" & "вера в сверхъестественное": отечественная психология религии от революции до перестройки» [2, с. 192—340]; 3) «Психология религии в современной России» [2, с. 341—394]. Указанные блоки-разделы, в свою очередь, разделены на главы и параграфы.

Прежде всего нужно указать, что в монографии присутствует достаточно основательный тематический массив, посвященный дореволюционному этапу развития психологии религии в России. Как справедливо отметил главный редактор профессор К. М. Антонов, предыдущими исследователями в силу определённых причин игнорировались (полностью умалчивались или упоминались частично) представители психологии религии дореволюционного периода, а среди них представители религиозной и духовно-академической философии. В рамках советской историографии это было достаточно объяснимо, поскольку с господствовавших тогда позиций «научного атеизма» попытки рассмотреть религиозными философами и профессурой духовных академий феномен религиозности априори рассматривался как «не научный». Таким образом, эти дореволюционные исследователи или выступали исключительно как объект критики, или вообще замалчивались. В постсоветских русскоязычных исследованиях представители этих направлений присутствуют дискретно и спорадически на уровне отдельных статей или небольших разделов диссертационных работ и монографий. В данном монографическом исследовании эти лакуны успешно заполнены, представлен скрупулёзный и глубокий обзор творческого наследия в области изучения

религиозности как с позиций религиозно-философского направления (В. С. Соловьев, В. В. Зеньковский, В. В. Розанов, П. А. Флоренский и др.), так и духовно-академической традиции (протоиерей Ф. А. Голубинский, В. Д. Кудрявцев-Платонов, С. С. Глаголев, П. П. Соколов, В. А. Снегирёв и др.), развертывающейся в рамках исследовательской работы четырёх духовных академий Российской империи: Санкт-Петербургской, Московской, Киевской и Казанской. При этом авторы этого блока монографии дают многочисленные ссылки со всеми исходными данными на работы конкретных исследователей вышеуказанных направлений. В целом по монографии достаточно много ссылок, что является дополнительным положительным аспектом работы, так как у читателя есть возможность пройти по ссылке и углубить свои представления о конкретном учёном или школе. В этой связи отметим, что источниковую базу рецензируемой монографии традиционно для такого типа исследований составили непосредственные труды авторства конкретных представителей российской психологии религии.

Необходимо также указать на один из важных аспектов, имеющих отношение к объективности освещения отдельных периодов развития психологии религии. В постсоветский период (особенно первое десятилетие) в религиозноведческой литературе имела место крайне негативная оценка советского периода развития религиоведения в целом. Критики обращали внимание на идеологическую ангажированность советских исследователей религии, справедливо указывая на методологическую зависимость последних от марксистско-ленинской философской матрицы и тяготение «научного атеизма» над всеми исследованиями, посвященными религии и её феноменам. Авторы монографии смогли дистанцироваться от узости такого подхода и достаточно объективно оценить весомый вклад советской школы психологии религии, представленной такой плеядой учёных, как А. И. Клибанов, К. К. Платонов, Д. М. Угринович, И. Н. Яблоков, А. А. Попова, Р. А. Лопаткин, М. И. Шахнович и др., отметив также и вышеуказанные методологические ограничения (марксистский «социологизаторский редукционизм» и т. д.) периода советской психологии религии.

Отдельный интерес представляет описание и анализ альтернативных «научному атеизму» тематических дискурсов в исследованиях психологии религии советского периода. Эти альтернативные исследовательские позиции были представлены в различных формах: от «самиздата» до специфических специализированных изданий. Прежде всего указываются востоковеды-буддологи (Б. Дандарон, А. М. Пятигорский), специалисты по древнерусской духовности и византисты (яркий пример — православный мирянин и известный учёный философ, культуролог, филолог С. С. Аверинцев), представители православной иерархии и духовенства (архиепископы Лука (Войно-Ясинецкий) и Михаил (Мудьюгин), протоиерей А. В. Мень) [2, с. 315—334].

Еще одним достоинством указанного монографического труда, о котором невозможно не упомянуть, является его приложения [2, с. 395—535], важная находка как для учёного-исследователя, так и для начинающего психолога религии. Приложения разделены на три части, включающие исследовательски-концептуальный и справочный блоки. Первый блок состоит из статей, посвященных конкретным проблемным аспектам психологии религии, авторства Д. С. Дамте и Т. А. Фолиевой («отношение к трансцендентному» и вера в сверхъестественное», проблема «религиозного чувства» в русской психологии религии, педагогический аспект — «дети и религия» советской психологии религии 60—70-х годов XX века). Второй блок включает обширнейший материал: «Библиографический справочник по психологии религии в России XIX — нач. XXI века» и «Аннотированный библиографический указатель по психологии религии в России 2-й пол. XIX — 80-х гг. XXI в.». В библиографическом справочнике авторы (Т. А. Фолиева, А. М. Двойнин, К. М. Антонов) собрали короткие сведения житнетворчества самых ярких представителей русской психологии религии, указали их основные труды и литературу. Аннотированный указатель (подготовлен Д. С. Дамте и А. В. Кольцовым) включает в себя краткие аннотации к наиболее значимым работам данной проблемной области, хронологически структурированным, начиная с «Учебника психологии» С. П. Автократова 1865 года издания, заканчивая фундаментальной

статьей Б. З. Никифоровой «Социально-психологические функции нетрадиционной религиозности», опубликованной в «Вопросах научного атеизма» в 1989 году.

Касательно замечаний к рецензируемой монографии следует сказать, что здесь сложно что-либо отметить, проделана кропотливая работа, кодифицированы и систематизированы огромные массивы идей, текстов, направлений в исследуемом проблемном поле. Единственное, что хотелось бы отметить, — по персоналиям из представителей духовно-академической психологии религии. Представляется, что можно было бы добавить к плеяде большого количества указанных авторов также имя достаточно активно публикующегося исследователя конца XIX — начала XX века, доктора богословия, профессора Киевского императорского университета Святого Владимира протоиерея П. Я. Светлова (1861—1941/45). Прежде всего заслуживает внимания его фундаментальная работа «Мистицизм конца XIX века и его отношение к христианской религии и философии» (1897), где автор рассматривает такие феномены, как телепатия, вещие сны, гипноз, психологические практики в оккультизме и т. д. Небезынтересными в данном проблемном поле представляются и другие исследования профессора Светлова: «Пророческие и вещие сны. Апологетическое исследование в области библейской психологии» (1892), «Человек и животное в психическом отношении» (1892), «Излечения психическим влиянием и чудесные исцеления: библейско-апологетический очерк» (1896), «Гигиена веры, или о способах сохранения, развития и укрепления веры» (1911), «Жизнь во Христе, или внутренний христианский опыт, как главное основание христианской уверенности» (1911). Однако отмеченное пожелание несколько не умаляет и не принижает научной значимости и фундаментальности проделанной авторами работы указанного исследования.

**Заключение.** Авторский коллектив рецензируемой монографии в полной мере справился с поставленной целью, успешно решил все исследовательские задачи. Монография логично структурирована, опирается на научно выверенную, корректно сконструированную авторским коллективом периодизацию, контент полностью соответствует сформулированной теме, написана понятным и ясным языком, не перегруженным терминологией, но в то же время выдержана в научно-академической стилистике. Главным «атомом» исследовательского анализа монографии выступает жизнотворчество конкретного представителя психологии религии в рамках определённого направления.

Думается, что рецензируемая исследовательская работа будет интересна не только историкам психологии и религиоведения, но и представителям других дисциплинарных направлений, так или иначе касающихся затрагиваемого предметного поля: историкам русской религиозной философии, философам религии, представителям когнитивного религиоведения, практическим психологам и т. д. Прежде всего в ситуации дефицита учебной литературы по курсу психологии религии монография будет полезна как исследователям (для продолжения более детального и глубокого изучения конкретных представителей, школ, направлений), преподавателям (в подготовке к занятиям, составлении методических материалов и т. д.), так и студентам, занимающимся изучением этой относительно новой на постсоветском пространстве гуманитаристики религиоведческой дисциплины.

#### Список цитированных источников

1. *Аристотель*. Сочинения : в 4 т. / Аристотель ; ред. В. Ф. Асмус. — Т. 1. — М. : Мысль, 1976. — 550 с.
2. Психология религии в России XIX — начала XXI века / К. М. Антонов [и др.] ; ред.-сост. К. М. Антонов. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2019. — 534 с.
3. Психология религии: между теорией и эмпирикой : сб. науч. ст. / К. М. Антонов [и др.] ; под ред. К. М. Антонова. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2015. — 184 с.
4. Отечественная и зарубежная психология религии: параллели и пересечения в прошлом и настоящем / К. М. Антонов [и др.] ; сост. К. М. Антонов. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2017. — 248 с.
5. Современная западная психология религии : хрестоматия / под ред. К. М. Антонова, К. А. Колкуновой. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2017. — 700 с.

Поступила в редакцию 10.11.2020.

УДК 316.6

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

## **ДЕТОЦЕНТРИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ДЕТОЦЕНТРИЗМА**

В статье раскрывается феномен детоцентризма как центральная характеристика современной семьи через многоаспектность данного явления, характеризующего современное отношение общества к детству. Детоцентризм рассматривается как явление, характеризующее принятие детей как преимущественной ценности для общества, государственной социальной политики и семьи. Описаны причины появления детоцентризма как социального явления. Представлены и охарактеризованы научные категории, связанные с детоцентризмом, а также описаны широко представленные в социуме явления, антагонистичные детоцентризму. Определена методология детоцентризма. Детоцентризм автором рассматривается как междисциплинарная категория с определённой методологией, которая представлена в ряде научных теорий и концепций: теории детоцентризма (Д. Дьюи, Э. Кей), структурно-функционального подхода (Э. Дюркгейм, Р. Мертон, Т. Парсонс, У. Мур и др.).

**Ключевые слова:** детство; семья; детоцентризм; детоцентрическая семья; методология детоцентризма.

Библиогр.: 19 назв.

**E. A. Klescheva**Baranovichy State University, 62 Parkovaya Str., 225320 Baranovichy, the Republic of Belarus,  
+375 (29) 726 19 60, elena-klescheva@yandex.ru

## **CHILD-CENTRISM IN THE MODERN FAMILY: PHENOMENOLOGY AND METHODOLOGY OF CHILD-CENTRISM**

The article reveals the phenomenon of child-centrism as a central characteristic of the modern family through the multidimensional nature of this phenomenon, which characterizes the modern attitude of society to childhood. Child-centrism is considered as a phenomenon that characterizes the acceptance of children as a primary value for society, state social policy and the family. Describes the causes of child-centrism as a social phenomenon. Also presented and described scientific categories associated with child-centrism. And described widely represented in society phenomena antagonistic to child-centrism. Defined methodology of child-centrism. Child-centrism is considered by the author as an interdisciplinary category with a specific methodology, which is presented in a number of scientific theories and concepts: the theory of child-centrism (J. Dewey, E. Key), structural-functional approach (E. Durkheim, R. Merton, T. Parsons, W. Moore, etc.).

**Key words:** childhood; family; child-centrism; child-centrism family; methodology of child-centrism.

Ref.: 19 titles.

**Введение.** Детоцентризм как феномен повсеместно проявляется в семейных взаимоотношениях и стал одной из центральных характеристик современной семьи. Описание феномена детоцентризма принципиально важно для понимания механизмов функционирования современной семьи. Детоцентрическая семья может рассматриваться как самостоятельный тип современной семьи. Для белорусской психологической науки исследования социально-психологических аспектов детоцентрической семьи являются совершенно новыми. Собственно, сама семья детоцентрического типа не попадала в поле зрения исследователей в области психологии, а социологи предлагают рассматривать её в рамках классификации по типу лидерства в семье.

Назревшая необходимость исследования связана с общей тенденцией появления, а ныне и преобладания семей, где культ ребёнка становится семейной идеологией. Общество сталкивается с поколением людей, обладающих рядом нетипичных для предыдущих поколений характеристик как личности, как взаимодействия, так и особенностей самосознания, мировоззрения и т. д. Новое поколение взрослых людей при всех их безусловных преимуществах испытывает сложности на этапах социализации. Давно признан факт социальной инфантилизации детей. Возникло новое поколение инфантильных родителей, не способных принимать жизненно важные решения, эгоцентричных детей, которые выросли в ситуации гиперопеки и привыкли к некритичному и сиюминутному удовлетворению любых потребностей. Инверсия семейной иерархии, когда ребёнок становится на её вершине, может приводить к нарушению социализации на этапе адаптации к новым жизненным обстоятельствам, на этапе индивидуализации из-за отсутствия социальных навыков. Так называемые инфантильные взрослые не способны к принятию новых социальных ролей: родителя, супруга из-за страха перед ответственностью, эгоцентризма, неспособности к осуществлению осознанного выбора.

Детоцентризм рассматривается как философская и социальная категория, как педагогический принцип в образовании, а как социально-психологическая категория не получила глубокого и содержательного исследования в психологической науке. Без описания феномена детоцентризма как психологической категории не представляется возможным описание социально-психологических характеристик детоцентрической семьи.

**Материалы и методы исследования.** Методы теоретического исследования: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение. Материалы исследования: научная литература и источники по проблеме исследования.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Наше теоретическое исследование проблемы детоцентризма показало многоаспектность данного явления. Социологические и психологические исследования отношения общества к детству разнородны и могут быть представлены в основных позициях [1—3]: 1) детство является самостоятельной научной и общественной категорией; 2) детство является важным фактором, модифицирующим общественные процессы; 3) детские взаимоотношения имеют свою специфику и требуют специального методологического подхода; 4) дети выступают субъектами собственной жизни, способными к ее конструированию и модификации; 5) детство как субкультура оказывает влияние на механизмы функционирования современной семьи.

Детоцентризм как явление, характеризующее принятие детей как преимущественной ценности для общества и государственной социальной политики, широко распространяется в Европе со второй половины XIX века, а в России, Беларуси и ряде стран современного постсоветского пространства — с середины XX века. Этот период связан с одним из социальных потрясений общества — изменением социальных ролей мужчины и женщины во всех сферах жизнедеятельности взрослого человека (профессиональной, досуговой, семейной), в области права. Мужчина и женщина получают равные возможности в самореализации, в организации быта семьи, определении своей роли в семье, зачастую отличной от традиционных: «женщина — мать, хозяйка», «мужчина — глава семьи, добытчик». Как следствие, происходит изменение роли ребёнка в социальной структуре общества.

Изменению общества в сторону усиления ценности детства предшествовали следующие трансформации [2; 4]. На уровне общественных отношений — это кризис моногамии, проявляющийся в лояльности общества к разводам или сожительству с несколькими партнёрами в течение жизни, в обесценивании брака как института семьи и т. д. К общественным трансформациям относят акцентирование на личностное своеобразие каждого члена семьи и позиционирование ребёнка как особой культурной ценности. Ребёнок становится равно-

правным, самостоятельным, компетентным субъектом, таким образом, обеспеченным равными со взрослыми правами на защиту, равноправие детских сообществ с другими социальными группами. Изменяется роль взрослого как посредника в передаче культурного опыта от общества к ребёнку, когда ранее преимущественное право на это имел родитель. Возрастание культурного престижа детства отразилось на средствах массовой информации. Они стали, с одной стороны, основным транслятором положительного образа детства как субкультуры равноправной субкультуре взрослых, с другой стороны, конкурирующим с родителями посредником в трансляции общечеловеческого опыта между ребёнком и обществом.

Детоцентризм стал проявляться на уровне семьи, что трансформировало её структуру. Эти изменения объясняются улучшением благосостояния семьи; подготовкой подростков и юношей к осознанному (ответственному) родительству (Е. А. Клещёва, Р. В. Овчарова и др.) [5; 6]; планированием рождения долгожданного и часто единственного ребёнка; проекцией родительских неудовлетворённых потребностей в прародительских семьях; осмысленным выбором взрослого человека реализовываться исключительно через родительскую роль и т. д. Российские и зарубежные учёные (С. Н. Майорова-Щеглова, С. Фенд, И. Шютце) [7] констатируют, что концентрация семьи на ребёнке становится социальной нормой современности, а отклонением от данной нормы определяют социальное сиротство и осознанную бездетность семьи.

В этой связи факторами принятия ребёнка как ценности на уровне общественных и социальных отношений стали [2; 8]: необходимость продолжения рода; самореализация личности взрослого человека через единственно оставшуюся однозначную, недвусмысленную социальную роль родителя; унифицированный способ стабилизации семейных отношений.

Детоцентризм является категорией междисциплинарной. С точки зрения социологии и социальной практики детоцентризм рассматривается как широкое социальное явление принятия детей как духовной и эмоциональной ценности для общества и государственной политики [9, с. 148]. Детоцентризм становится ответом общества на такое социальное явление, как эйджизм — дискриминацию групп людей по возрастному признаку, когда «умышленно группа ставится в невыгодное положение, лишаясь в сравнении с иными группами прав, статуса, доступа к ресурсам и участию в принятии решения» [9, с. 382].

Дискриминация детей — эдалтизм [9, с. 383] — исторически сложившееся общественное явление вплоть до XIX века, сегодня принимает иные, косвенные, формы. Эдалтизм представляет собой действие, при котором с ребёнком обращаются несправедливо. К таким действиям относят отторжение, обиду, которая наносится родителем или другим взрослым человеком. К крайним формам эдалтизма относят эдалтоцентризм (учёт общественных интересов только взрослого поколения) и взрослократию (общественное устройство, при котором все решения в отношении детей принимаются только с учётом мнения взрослых) [9, с. 385]. Эти явления привнесли в науку такие понятия, как «приглушённая группа», «группа меньшинства» (Л. Вирт) [10], «зависимые дети» (Дж. Боссард) [11], определяющие более низкую статусную позицию детей в структуре общества. Эти современные понятия, которые отражают не совсем новые, но до этого времени малоизучаемые социальные явления, позволяют рассматривать детоцентризм и с позиции борьбы общества с дискриминацией.

В более узкой трактовке детоцентризм рассматривается с позиции функционирования семьи как социальной единицы общества. В таком случае он трактуется как социальное явление восприятия ребёнка в семье как основы, центра, ядра и предписание детям особой роли, придающей браку социальную значимость и повышающей общественный статус супругов-родителей [9, с. 148]. Современное понимание родительства не сводится лишь к функционалу родителя. Это интегральное психологическое образование личности, проявляющееся как на субъективно-личностном, так и на надындивидуальном уровне [6]. На субъективно-личностном уровне родительство является если не «фундаментом», то «кирпичом в несущей стене строения» личности. На надындивидуальном уровне родительство включает

и предполагает осознание духовного единства, согласованность действий, общие установки с брачным партнёром по отношению к детям. Следовательно, отказ от роли родителя, её невыполнение в соответствии с требованиями общества или частичный или полный отказ супругов от обязательств по воспитанию ребёнка искажают или нарушают целостность личности взрослого человека.

Полярное детоцентризму социальное явление с учётом данных научных позиций — чайлдфри (англ. *childfree*). Чайлдфри рассматривается как некоторая идеология, характеризующаяся сознательным желанием обоих супругов не иметь детей. В данном случае не рассматриваются ситуации, при которых супружеская пара не может по физиологическим причинам иметь ребёнка или у пары нет готовности на данном этапе развития семьи стать родителями, или нет чёткой позиции в отношении родительства, которая впоследствии может трансформироваться в осознанное принятие роли отца или матери. Чайлдфри — это устойчивая осознанная позиция супругов создать семью без продолжения рода, исключив из перечня собственных социальных ролей роль родителя. Исследования феномена чайлдфри показали причины популярности данного явления, к которым относят глобальные изменения установок современной молодёжи на семью [12]. Отмечено преобладание у молодёжи утверждений о том, что дети могут стать помехой для жизни и самосовершенствования, карьеры, интимных отношений, любви. Идея, что жизнь может быть яркой и интенсивной без детей, становится приоритетной. Минимизировались социальные запреты на нелюбовь к детям, демонстрация антипатии к детям перестала быть социально неодобряемой. Ряд исследователей, психологов-практиков поддерживают идеологию чайлдфри. Так, Д. Гилберт утверждает, что семейные пары бывают счастливы в периоды, не обременённые детьми: в начале брака и в период ухода ребёнка из родительской семьи. М. Г. Митякина [3] в своих исследованиях обнаруживает тенденцию, согласно которой семья чайлдфри сохраняется более длительный период, избегая развода. Есть мнения, подталкивающие молодёжь к выбору чайлдфри как альтернативной форме семейного устройства: для пар чайлдфри характерно равноправие; на мужчину не налагается роль главного кормильца, так как оба супруга несут ответственность за семейный бюджет; женщина может не выполнять обязанностей по хозяйству, так как эти обязанности делятся равномерно; такие пары являются более искренними по отношению друг к другу, так как нет необходимости сохранять супружеские отношения ради детей.

В педагогической науке преобладают идеи детоцентризма. Обнаруживается целая семейная воспитательная концепция, согласно которой интересы семьи концентрируются исключительно на ребёнке [13, с. 64]. С педагогических позиций детоцентризм — стиль воспитания ребёнка, в основе которого лежит культ ребёнка, приоритет его интересов и желаний по отношению ко всему его окружению [14]. Так же детоцентризм рассматривается как дидактический принцип, согласно которому интересы ребёнка становятся приоритетом и обеспечивают ему равноправность и субъектность в образовательном процессе.

Психологическая наука не даёт чёткого определения детоцентризму. Используется заимствованный из социологии термин, который прочно укрепился в словосочетании «детоцентрическая семья» (С. Голод) [15]. Этот термин определяет тип семьи с позиции семейной иерархии и лидерства. В отличие от традиционной родительской семьи в детоцентрической семье на вершине семейной иерархии находится ребёнок. Ему определена лидерская позиция, однако она не обременяется основными функциями принятия ключевых семейных решений. Лидерство ребёнка обеспечивается родителями, так как он становится центральной фигурой в семье, потребности которого удовлетворяются. Риски развития ребёнка в детоцентрической семье, угрозы целостности личности родителя и семейной системы предопределяют появление нового термина — «негативный детоцентризм» [9, с. 150].

Сложность исследования детоцентризма как феномена объясняется его неоднозначной и весьма противоречивой методологией.

Так, представители собственно теории детоцентризма (Д. Дьюи, Э. Кей) вывели принципы воспитания ребёнка с ориентацией на его индивидуальные особенности, потребности. Однако общеизвестные гуманистические идеи имеют обоснования, объясняющие в целом философию детоцентризма. По мнению Э. Кей [16], ребёнок имеет преимущественное право на выбор родителя. Это право может быть реализовано самими родителями на этапе его зачатия, подходя к самому процессу осознанно и ответственно. Родители настолько ответственны за своего ребёнка, что должны просить прощение у него за навязанную жизнь. Мир детства противопоставляется миру взрослых. Ребёнок является священным для родителей, что даёт возможность обезопасить ребёнка от посягательств мира взрослых. Роль взрослых в жизни ребёнка различна. Главную роль играет мать, которая имеет обязанности по отношению к ребёнку, следовательно, в первую очередь удовлетворяет его потребности, а не свои. Одна из позиций теории — поддержка инфантильности родителя. Это объясняется тем, что организовать взаимопонимание ребёнка и родителя возможно, если родитель становится равным ребёнку. Умение взрослому оставаться ребёнком среди детей, по мнению автора теории, является ключевым для содействия в нравственном росте ребёнка. Эти спорные положения сталкиваются с противоречием внутри самой теории. Так, Э. Кей выступала против гиперопеки и жертвенности родителя, отказа от личной жизни, так как это формирует у ребёнка образ его исключительности, главной ценности не только для родителей, но и для общества в целом.

С позиции структурно-функционального подхода (Э. Дюркгейм, Р. Мертон, Т. Парсонс, У. Мур и др.) [17] социальный статус рассматривается как базовый элемент социальной структуры. Интерпретируя принципы теории социальной стратификации, детство представляет собой некий статус индивида, оно наделено функциями и выполняет определённую роль в развитии личности, однако имеет неравные позиции с иными статусами. Социальное неравенство необходимо, так как такое устройство гарантирует обществу, что наиболее важные позиции займут наиболее квалифицированные, компетентные люди — взрослые. Сторонники подхода разделились на полярные позиции от отрицания самого статуса детства у населения, имеющего особый социальный статус и социальную роль (не считая семейной роли) (А. И. Кравченко) [18], до признания статуса детства как некоего отличного от взрослого мира с абсолютной защищённостью от экономического, политического влияния, сексуального притязания с приоритетом потребностей ребёнка (Дж. Гарбарин) [19].

**Заключение.** Описанная феноменология детоцентризма, междисциплинарность данной категории, неоднозначность методологии ставят перед нами ряд перспективных вопросов. Какая роль в выборе детоцентрической стратегии отводится семье? Как детоцентризм проявляется в детско-родительском взаимодействии? Не связаны ли обозначенные проблемы развития человека с культом ребёнка в семье? Каковы риски развития ребёнка в условиях детоцентризма? Позиция детоцентризма имеет, безусловно, свои позитивные стороны, выражающиеся в особом отношении государства к детству: правовая защита, обеспечение неприкосновенности и приоритетной ценности жизни и здоровья ребёнка, предоставление возможностей для эмансипации, гуманизация образования и т. д. Однако следствием изменения статуса детства на общественном уровне может стать изменение позиции взрослого в целом, когда он, как равный партнёр ребёнку, теряет ряд авторитетных позиций. В детоцентрической семье может обнаруживаться разрушение традиционных практик воспитания, что является следствием кризиса авторитета родителя. Таковы характеристики глобального кризиса традиционной семьи.

#### Список цитированных источников

1. Квас, Е. В. Проблема детоцентризма в современных гуманитарных исследованиях / Е. В. Квас // Детство, отрочество и юность в контексте научного знания : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., 25—26 апр. 2011 г. — Пенза — Шадринск — Ереван : Социосфера, 2011. — С. 7—17.

2. Мамычева, Д. И. От детоцентризма к «потреблению» детства / Д. И. Мамычева // *Философия права*. — 2011. — № 4 (47). — С. 79—82.
3. Митякина, М. Г. Представление о семье в рамках постмодернистского общества: структурно-функциональный сдвиг / М. Г. Митякина // *Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. «Философ. науки»*. — 2014. — № 2. — С. 65—72.
4. Нагевичене, В. Я. Гендерные ролевые девиации как фактора кризиса семьи / В. Я. Нагевичене // *Вестн. Южноур. гос. ун-та. Сер. «Соц.-гуманитар. науки»*. — 2012. — № 10 (269). — С. 189—192.
5. Клещёва, Е. А. Подготовка молодёжи к семейной жизни: практ. пособие для кураторов групп / Е. А. Клещёва, Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2016. — 122 с.
6. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. — 324 с.
7. Майорова-Щеглова, С. Н. Диалог культур: поиск универсальных подходов к детству / С. Н. Майорова-Щеглова // *Вестн. РГГУ. Сер. «Философия. Социология. Искусствоведение»*. — 2008. — № 2. — С. 212—218.
8. Дармодехин, С. В. Государственная семейная политика: проблемы теории и практики / С. В. Дармодехин. — М. : Гос. НИИ семьи и воспитания, 1998. — 47 с.
9. Детство XXI века: социогуманитарный тезаурус : темат. сл.-справ. / отв. ред. С. Н. Майорова-Щеглова. — М. : Изд-во РОС, 2018. — 638 с.
10. Вирт, Л. Избранные работы по социологии : сб. пер. / Л. Вирт ; пер. с англ. В. Г. Николаева ; отв. ред. Л. В. Гирко. — М. : ИНИОН, 2005. — 244 с.
11. Крихтова, Т. М. Социология семьи и детства в работах Джеймса Боссарда / Т. М. Крихтова. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologiya-semi-i-detstva-v-rabotah-dzheymasa-bossarda/viewer> . — Дата доступа: 09.09.2020.
12. Михалева, А. А. Чайлдфри как проявление кризиса семьи / А. А. Михалева // *Человеч. фактор: Соц. психолог.* — 2018. — № 2 (36). — С. 189—197.
13. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая рос. энцикл., 2002. — 528 с.
14. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. — Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. — 135 с.
15. Голод, С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. — СПб. : Петрополис, 1998. — 272 с.
16. Кей, Э. Век ребёнка / Э. Кей. — М. : Изд-во Д. П. Ефимова, 1905. — 296 с.
17. Девис, К. Некоторые принципы стратификации / К. Девис, У. Мур // *Социология*. — 2016. — № 3. — С. 3—8.
18. Добреньков, В. И. Социология / В. И. Добреньков, А. И. Кравченко. — М. : Вуз. кн., 2005. — Т. 2 : Соц. структура и стратификация. — 535 с.
19. Garbarino, J. Childhood: what do we need to know? / J. Garbarino // *Childhood: A Global journal of child research*. — 1993. — № 1. — P. 23—30.

Поступила в редакцию 30.10.2020.

УДК 159.924.24

**Е. И. Комкова<sup>1</sup>, Е. Ф. Нестер<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (017) 237 06 99, lena-komkova@yandex.ru<sup>2</sup>Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 68 00 95, Elenanester75@mail.ru

## ПРОФИЛЬ ЛИЧНОСТИ КРЕАТИВНЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается дефиниция понятия «креативность». Проведена дифференциация феноменов «креативность» и «творчество». Обоснована востребованность общества в креативных специалистах и в развитии абнотивности будущих специалистов системы образования на этапе обучения в учреждении высшего образования. Приведены результаты эмпирического исследования интегральных креативных качеств студентов педагогических специальностей. Описан их психологический профиль креативности, включающий сознательные, подсознательные и пограничные (сознательно-подсознательные) процессы. Раскрываются эмпирически установленные предикторы составляющих креативности из числа коммуникативных, интеллектуальных, регулятивных личностных свойств будущих специалистов системы образования. Обозначены необходимые векторы развития компонентов креативности и личностных черт креативной личности в высшей школе. Приведена аргументация отнесения студентов педагогических специальностей, обладающих низким уровнем интеллектуальных способностей, застенчивых, робких и доверчивых, к группе риска с точки зрения низкой вероятности реализации креативного потенциала личности.

**Ключевые слова:** креативность; креативные качества личности; психологический профиль креативности; личностные черты; студенты педагогических специальностей.

Рис. 1. Табл. 2. Библиогр.: 5 назв.

**E. I. Komkova<sup>1</sup>, E. F. Nester<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (017) 237 06 99, lena-komkova@yandex.ru<sup>2</sup>Baranovichy State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichy, the Republic of Belarus, +375 (163) 68 00 95, Elenanester75@mail.ru

## PERSONALITY PROFILE OF CREATIVE STUDENTS PEDAGOGICAL SPECIALTIES

The article discusses the definition of the concept of “creativity”. It carries out the differentiation of the phenomena “creativity” and “creation”. The demand of the society in creative specialists and in the development of abnotiveness of future specialists of the education system at the stage of training in a higher education institution has been substantiated. The article presents the results of an empirical study of the integral creative qualities of students of pedagogical specialties. It describes their psychological profile of creativity, including conscious, subconscious and borderline (conscious-subconscious) processes. The authors reveal the empirically established predictors of the components of creativity from the number of communicative, intellectual, regulatory personal properties of future specialists in the education system. They also indicate necessary vectors of the development of the components of creativity and personality traits of a creative personality in higher education. The article gives the argumentation of attributing students of pedagogical specialties, who have a low level of intellectual abilities, shy, timid and trusting, to the risk group, from the point of view of the low probability of realizing the creative potential of an individual.

**Key words:** creativity; creative personality traits; psychological profile of creativity; personality traits; students of pedagogical specialties.

Fig. 1. Table 2. Ref.: 5 titles.

**Введение.** В актуальных условиях развития общества становится очевидным, что доминирующей позицией образования является поворот в сторону развития креативности всех субъектов образовательного процесса, так как не только процесс социализации сказывается на развитии креативности конкретной личности, но и современное общество нуждается

в творческих людях. Креативный потенциал личности необходим во всех сферах деятельности и особенно в педагогической, так как требования к уровню профессиональной компетентности педагога зачастую вступают в противоречие с его неготовностью создавать оптимальные условия для развития одаренности обучающихся. Один из возможных способов разрешения данного противоречия — целенаправленное развитие абнотивности (ключевым компонентом которой выступает наличие развитой креативности педагога) уже на этапе подготовки будущих специалистов системы образования в высшей школе.

В настоящее время существует множество определений понятия «креативность», однако практически все они несут в себе общую характеристику — наличие способности создавать нечто новое, оригинальное путем преодоления привычных, шаблонных способов мышления и действий.

Разводя понятия «творчество» и «креативность», М. М. Кашапов делает акцент на том, что креативность — это потенциал, в котором реализуется внутренний ресурс человека, а творчество — это процесс, выражающийся в рассмотрении вещи, явления под другим, новым, необычным углом зрения [1, с. 19].

Белорусский исследователь И. А. Малахова отмечает своеобразие креативности в том, что она составляет продуктивный аспект личности, выражающийся в ее способности к творчеству и проявляющийся в критическом анализе своего и чужого предшествующего опыта, понимании и выработке новых идей, умении видеть и решать проблемы, способности отказать от точки зрения, опровергнутой обстоятельствами, развитой интуицией и ощущении совершенства достигнутого результата [2, с. 26].

В своих работах Н. Ф. Вишнякова креативность трактует как потребностно-преобразовательное отношение личности к действительности, которое реализуется при активном взаимодействии с объектом окружающего мира и проявляется как интегральная личностная категория [3, с. 108].

По мнению Л. Б. Ермолаевой-Томиной, креативность — это личностное свойство, базирующееся на развитии высших психических функций, когда творчество как автоматизированный навык включается во все виды деятельности, поведения, контакта со средой [4, с. 65].

Креативность, как онтогенетическое образование, развивается через активное взаимодействие человека с окружающей средой. Креативные новообразования возникают поэтапно в различные возрастные периоды.

Отличительная особенность юношеского возраста — высокий уровень системы ценностей на основе тонкой психической организации креативной личности [3, с. 81]. Поэтому в данном исследовании ставится вопрос о том, какие черты имеют представители юношеского возраста, обладающие развитыми креативными качествами, готовые связать свою профессиональную деятельность с педагогикой и психологией.

**Материалы и методы исследования.** В эмпирическом исследовании, проведенном в 2020 году, приняли участие студенты педагогических специальностей учреждения образования «Барановичский государственный университет» в возрасте 17—24 лет ( $n = 122$ ). В качестве диагностического инструментария мы использовали тест «Креативность» Н. Ф. Вишняковой [3, с. 230—237] и «Многофакторный личностный опросник» Р. Кеттелла [5, с. 70—110].

**Результаты исследования и их обсуждение.** В целях установления особенностей проявления креативных качеств студентов педагогических специальностей и выявления психологического профиля креативной личности мы использовали методику Н. Ф. Вишняковой, которая позволяет диагностировать креативные качества личности, включающие в себя: сознательные процессы творческой личности — творческое мышление, любознательность, творческое отношение к профессии; подсознательные процессы — эмоциональность, эмпатия, интуиция, воображение; сознательно-подсознательные процессы — оригинальность, чувство юмора.

Низким уровнем творческого мышления как способности находить и применять новые идеи для решения профессиональных и личностных задач обладают 29,5 % опрошенных; средним уровнем — 60,7 %; высоким уровнем — только 9,8 %. Данный факт указывает на то, что обучающиеся еще не в полной мере готовы искать неординарные способы решения задач как в профессиональной, так и в личностной сфере. Доминирование средних показателей творческого мышления свидетельствует о том, что будущие педагоги, несомненно, обладают творческим потенциалом.

Любознательность, проявляющаяся в потребности получения новой информации, в большинстве случаев выражена на среднем уровне — 60,7 % респондентов. Высокий уровень выявлен у 11,4 % испытуемых, низкий — у 27,8 %.

Было установлено, что у 40,9 % будущих педагогов, принимавших участие в исследовании, творческое отношение к профессии развито на низком уровне, у 52,5 % — на среднем и только у 6,6 % — на высоком. Возможно, у студентов данной выборки еще не сформировано отношение к педагогической профессии, как к творческой.

Высокий уровень таких креативных показателей, как эмоциональность и эмпатия, выявлен у 34,4 % опрошенных, средний — у 54,1 %, низкий — у 11,5 %. Данный факт указывает на наличие у будущих педагогов способности понимать и принимать обучающихся с особыми образовательными потребностями, применять в своей профессиональной деятельности индивидуально-дифференцированный подход.

Интуиция рассматривается как специфический метод познания, когда истина познается мгновенно, без предварительного рассуждения. Это свойство личности теоретически и индивидуально «всматриваться», способность непосредственного постижения истины без логического рассуждения [2, с. 130—131]. Полученные данные показывают, что у 34,4 % испытуемых высокий уровень интуиции, у 49,2 % — средний, у 16,4 % — низкий. Высокие показатели интуиции могут указывать на то, что испытуемые в своей будущей профессиональной деятельности способны в ходе информационного взаимодействия с окружающими отражать наряду с прямым (осозанным) побочный (неосозанный) продукт.

У респондентов данной выборки доминирует средний уровень развития воображения (63,9 %), высокий уровень выявлен у 24,6 % будущих педагогов, низкий — у 11,5 % опрошенных. Наличие творческого воображения способствует формированию своеобразной основы для развития исследовательской инициативности и активности, познавательной наблюдательности как у самого педагога, так и у обучающихся.

Оригинальность как креативное качество личности у 26,2 % опрошенных развита на высоком уровне, у 52,5 % — на среднем и у 21,3 % — на низком. Высокие показатели оригинальности указывают на готовность будущих педагогов к внедрению нестандартных, инновационных идей в свою профессиональную деятельность. Развитие оригинальности у студентов педагогических специальностей позволяет им преодолевать психологическую инертность, шаблонность мышления.

Результаты, полученные в ходе исследования, указывают, что у 31,2 % опрошенных чувство юмора развито на высоком уровне, у 45,9 % — на среднем, у 22,9 % — на низком. Многие ученые сходятся во взглядах о том, что юмор в педагогической деятельности следует рассматривать не только как черту характера, но и как одно из средств обучения. Так как в его основе положен поиск несоответствия, создание комического в целях акцентирования внимания и формирования благоприятного климата среди субъектов образовательного процесса.

На основании средних значений показателей креативных качеств личности нами был построен усредненный психологический профиль креативности студентов педагогических специальностей (рисунок 1). При анализе полученного профиля можно отметить, что у будущих педагогов лучше развиты качества, отражающие подсознательный компонент креативности (эмоциональность, эмпатия, интуиция, воображение), а также пограничный — сознательно-подсознательный (чувство юмора и оригинальность).



**Рисунок 1. — Психологический профиль креативности студентов педагогических специальностей**

Анализируя установленные уровневые характеристики проявления креативных качеств у будущих педагогов, можно отметить, что наиболее выражены оригинальность, воображение, интуиция, эмоциональность, эмпатия и чувство юмора, относящиеся к подсознательным и сознательно-подсознательным процессам. Эмоциональность и эмпатия относятся к одним из ключевых профессиональных качеств будущих педагогов, определяющих их эффективное взаимодействие с участниками образовательного процесса. Оригинальность позволяет представителям педагогической профессии адекватно воспринимать обучающихся, применять индивидуальный подход, находить нестандартные решения в педагогических ситуациях.

Воображение необходимо при обучении будущих педагогов для формирования профессиональных навыков, лучшего понимания учеников. Чувство юмора у представителей педагогических профессий может способствовать снятию напряжения, предотвращению межличностных и внутриличностных конфликтов, препятствует развитию негативных эмоций, предупреждает деструктивные поспешные действия, что имеет первостепенное значение при работе с одаренными детьми.

Наименее развиты такие креативные качества, как любознательность, творческое мышление и творческое отношение к профессии. Вероятно, творческое отношение к профессии воспринимается будущими педагогами как один из показателей профессионализма. Такое отношение к профессии возможно при определенном уровне владения знаниями, умениями и навыками. Для совершенствования этих качеств будущий специалист в сфере образования должен проявлять любознательность и активно использовать творческое мышление, т. е. развивать сознательный психологический профиль креативности.

Полученные результаты указывают на то, что при подготовке специалистов педагогических профессий необходимо уделять внимание развитию профессиональной любознательности, творческого мышления, творческого отношения к будущей профессии.

Для выявления личностных предикторов креативности мы провели регрессионный анализ данных с применением прямого пошагового метода. В результате были получены регрессионные модели, которые отражают личностные черты (группы черт), проявление которых у юношей и девушек указывает на наличие выраженных креативных качеств личности (таблицы 1, 2).

Т а б л и ц а 1. — Результаты регрессионного анализа креативных качеств и личностных черт студентов педагогических специальностей

Первичные факторы*	Креативные качества								
	творческое мышление	любопытность	творческое отношение к профессии	эмоциональность, эмпатия	интуиция	воображение	оригинальность	чувство юмора	общий показатель креативности
A	—	—	$B = 0,21;$ $p = 0,09$	$B = 0,05;$ $p = 0,73$	$B = 0,23;$ $p = 0,04$	$B = -0,27;$ $p = 0,07$	—	—	—
B	—	—	—	—	—	$B = 0,32;$ $p = 0,01$	—	—	$B = 0,17;$ $p = 0,13$
C	—	—	$B = 0,39;$ $p = 0,003$	—	—	—	—	$B = 0,17;$ $p = 0,25$	—
E	—	$B = 0,25;$ $p = 0,04$	—	—	$B = 0,42;$ $p = 0,001$	—	$B = 0,12;$ $p = 0,31$	$B = 0,23;$ $p = 0,08$	$B = 0,23;$ $p = 0,05$
F	—	—	—	—	—	—	—	$B = -0,38;$ $p = 0,007$	—
G	—	—	—	—	—	$B = 0,19;$ $p = 0,18$	$B = 0,14;$ $p = 0,26$	—	—
H	$B = 0,18;$ $p = 0,20$	—	$B = 0,43;$ $p = 0,003$	$B = 0,27;$ $p = 0,09$	—	$B = 0,35;$ $p = 0,02$	$B = 0,38;$ $p = 0,005$	—	$B = 0,33;$ $p = 0,009$
I	—	—	—	$B = 0,24;$ $p = 0,07$	—	—	$B = -0,29;$ $p = 0,01$	$B = 0,27;$ $p = 0,04$	—
L	$B = 0,29;$ $p = 0,02$	$B = 0,33;$ $p = 0,02$	$B = 0,44;$ $p = 0,006$	—	$B = 0,28;$ $p = 0,009$	—	$B = 0,31;$ $p = 0,01$	$B = 0,29;$ $p = 0,04$	$B = 0,48;$ $p = 0,001$
M	—	—	—	—	$B = -0,23;$ $p = 0,04$	—	$B = 0,32;$ $p = 0,01$	—	—
N	—	—	—	—	—	—	—	—	—
O	—	$B = 0,15;$ $p = 0,28$	—	—	—	—	—	—	—
Q1	$B = 0,22;$ $p = 0,09$	—	—	—	—	—	—	—	—
Q2	$B = 0,19;$ $p = 0,17$	—	—	—	—	—	$B = 0,15;$ $p = 0,21$	—	—
Q3	$B = -0,18;$ $p = 0,17$	—	$B = 0,17;$ $p = 0,14$	$B = 0,34;$ $p = 0,01$	—	—	—	—	$B = 0,13;$ $p = 0,26$
Q4	—	$B = -0,33;$ $p = 0,03$	$B = -0,17;$ $p = 0,21$	$B = -0,24;$ $p = 0,13$	—	—	—	$B = -0,28;$ $p = 0,08$	$B = -0,28;$ $p = 0,03$

*Примечания.*

1. Первичные факторы: А — «замкнутость — общительность»; В — «интеллект»; С — «эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность»; Е — «подчиненность — доминантность»; F — «сдержанность — экспрессивность»; G — «низкая нормативность поведения — высокая нормативность поведения»; H — «робость — смелость»; I — «жесткость — чувствительность»; L — «доверчивость — подозрительность»; M — «практичность — мечтательность»; N — «прямолинейность — дипломатичность»; O — «спокойствие — тревожность»; Q1 — «консерватизм — радикализм»; Q2 — «конформизм — неконформизм»; Q3 — «низкий самоконтроль — высокий самоконтроль»; Q4 — «расслабленность — напряженность».

2. \* — для регрессионных коэффициентов со знаком «-» учитывается первый полюс качеств из методики «Многофакторный личностный опросник» Р. Кеттелла.

Т а б л и ц а 2. — Результаты регрессионного анализа креативных качеств и групп первичных факторов личностных черт студентов педагогических специальностей

Тест «Креативность» Н. Ф. Вишняковой (креативные качества)	«Многофакторный личностный опросник» Р. Кеттелла (группы первичных факторов)		
	Коммуникативные свойства	Интеллектуальные свойства	Регуляторные свойства
Творческое мышление	$B = 0,30; p = 0,01$	—	$B = -0,24; p = 0,06$
Любознательность	$B = 0,25; p = 0,04$	—	—
Творческое отношение к профессии	$B = 0,22; p = 0,08$	—	$B = -0,15; p = 0,25$
Эмоциональность, эмпатия	$B = 0,31; p = 0,02$	$B = -0,15; p = 0,22$	—
Интуиция	$B = 0,43; p = 0,005$	$B = -0,15; p = 0,20$	$B = -0,14; p = 0,25$
Воображение	—	$B = 0,17; p = 0,18$	—
Оригинальность	$B = 0,34; p = 0,006$	—	—
Чувство юмора	—	$B = 0,16; p = 0,22$	—
Общий показатель интегрированных качеств креативности	$B = 0,43; p = 0,0004$	—	$B = -0,19; p = 0,09$

Значимыми предикторами высокого уровня творческого мышления у испытуемых выступают такие свойства личности, как общительность, смелость, независимость, восприимчивость к переменам, самостоятельность, находчивость. В то же время у испытуемых с высокими показателями творческого мышления могут проявляться низкая дисциплинированность, следование своим желаниям, зависимость от настроений, неумение контролировать свои эмоции.

Будущие педагоги, для которых характерен высокий уровень развития внутренней заинтересованности в получении новой информации в целях удовлетворения познавательной потребности (хорошо развита любознательность как особенность творческой личности), отличаются самостоятельностью, настойчивостью, напористостью, склонностью к предчувствиям, уравновешенностью и нефрустрированностью.

Основными предикторами творческого отношения к профессии у студентов педагогических специальностей выступили: легкость в общении, готовность к сотрудничеству, внимательность к окружающим, эмоциональная чувствительность, способность принимать самостоятельные, неординарные решения, самостоятельность и независимость в социальном поведении, целенаправленность, собранность и энергичность.

Эмоциональность и эмпатия интенсивнее проявляются у респондентов, склонных к сотрудничеству, богатству эмоциональных переживаний, мягкосердечности. Однако возможно наличие у них так называемой «толстокожести» в общении, которая позволяет переносить жалобы и слезы окружающих, трудности в общении с людьми в эмоционально напряженных ситуациях. Они склонны проявлять заботу о социальной репутации.

Интуиция более развита у непринужденных, естественных в поведении, независимо мыслящих юношей и девушек с высокой скоростью решения практических задач.

Значимыми предикторами развития воображения будущих педагогов выступают скрытность, обособленность, отчужденность, развитое абстрактное мышление, быстрая обучаемость, деловая направленность и настойчивость.

Проявление оригинальности мышления свойственно студентам, обладающим такими личностными чертами, как своенравие, настойчивость, способность принимать неординарные решения, гибкость и практичность в суждениях, заинтересованность во внутренней

психической жизни, поглощенность своими идеями, внутренними иллюзиями, находчивость и независимость.

Наличие чувства юмора присуще будущим педагогам, склонным к эмоциональной устойчивости, самостоятельности, благоразумию, романтизму, осторожности, невозмутимости.

Основными предикторами высокого уровня общего показателя креативных качеств будущих педагогов выступают: развитое абстрактное мышление, высокая обучаемость, высокий уровень общей культуры, самостоятельность, предприимчивость и активность, целенаправленность, умение контролировать свои эмоции и поведение, нефрустрированность.

Показательно, что высокие значения группы коммуникативных свойств выступают основными предикторами всех креативных качеств личности, кроме развитого чувства юмора. Это значит, что будущим педагогам, обладающим высоким уровнем развития креативности, свойственно легко и быстро, часто по собственной инициативе вступать в контакт с незнакомыми и малознакомыми людьми, не испытывать напряжение в большой аудитории, сохранять уверенность в себе, отстаивать свою точку зрения при общении с референтными людьми, использовать общение как основной способ решения своих проблем. Кроме того, данной категории испытуемых присуще стремление к лидирующим позициям в группе, наличие собственной точки зрения по ряду вопросов и критичного отношения ко мнению других людей, они отдают предпочтение самостоятельным решениям, не поддаваясь давлению со стороны группы.

Неоднозначными предикторами креативности выступают факторы, входящие в группу интеллектуальных свойств личности. Так, высокие интеллектуальные способности, развитое образное мышление, легкость решения абстрактных задач, установление причинно-следственных связей между явлениями, наличие богатой фантазии положительно влияют на развитие воображения и чувства юмора и затрудняют проявление эмоциональности, эмпатии и интуиции.

Высокий уровень развития регуляторных личностных черт препятствует развитию креативных качеств у будущих педагогов. В частности, способность мобилизовать себя на достижение поставленной цели вопреки внутреннему сопротивлению и внешним препятствиям, умение сохранять самообладание в критических ситуациях, регулировать внешние проявления эмоций, высокое проявление ответственности с ярко выраженным чувством долга негативно отражаются на формировании творческого мышления, творческого отношения к профессии, развитию интуиции и креативных качеств личности в целом.

**Заключение.** Результаты проведенного исследования показали, что значимыми предикторами развития креативных качеств в первую очередь выступают коммуникативные и интеллектуальные характеристики личности. Группу риска с точки зрения проявления креативности как процесса в учебной и профессиональной деятельности составляют будущие педагоги, обладающие низким уровнем интеллектуальных способностей, застенчивые, робкие и доверчивые. Очевидно, применение инновационных дидактических методов в высшей школе, ориентированных на развитие креативности у студентов, не приведет к достижению ожидаемых результатов у данной категории обучающихся. Поскольку наличие внутренней слабости «Я» (дефензивность), некритичность не позволяют им проявлять должную социальную смелость в генерировании творческих идей, как следствие, у них будет закрепляться негативный опыт решения творческих задач, что может привести к избеганию креативной деятельности как таковой. Реализация педагогического процесса в высшей школе должна осуществляться посредством разнообразных форм работы (семинаров, консультаций, деловых игр, семинаров-практикумов, тренинговых занятий и т. д.), направленных на развитие креативных свойств личности обучающихся.

**Список цитированных источников**

1. *Кашапов, М. М.* Креативность как когнитивный ресурс в лечебной деятельности начинающих врачей / М. М. Кашапов, О. А. Скакунова // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. «Психология». — 2019. — Т. 27. — С. 16—31.
2. *Малахова, И. А.* Развитие креативности личности в социокультурной сфере : педагогический аспект / И. А. Малахова. — Минск : Бел. гос. ун-т культуры искусства, 2006. — 327 с.
3. *Вишнякова, Н. Ф.* Креативная психопедагогика : монография / Н. Ф. Вишнякова. — Минск : Нац. ин-т образования Респ. Беларусь : РИВШИГО, 1995. — 240 с.
4. *Ермолаева-Томина, Л. Б.* Психология художественного творчества : учеб. пособие / Л. Б. Ермолаева-Томина. — М. : Академ. проект, 2003. — 304 с.
5. *Пономарева, М. А.* Психологическая диагностика личности: теория и практика / М. А. Пономарева. — Минск : Изд-во Гревцова, 2008. — 240 с.

Поступила в редакцию 27.07.2020.

УДК 159.99

**Е. В. Лешкевич**Государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы»,  
ул. Московская, 15, 220007 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 525 03 34, 5250334@gmail.com

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Эволюционные процессы, происходящие во всем мире, ежедневно сталкивают человечество с неопределенностью. В данных условиях личности необходимо научиться принимать неопределенность как неотъемлемую часть ежедневной жизни и пробовать конструктивно ее преобразовывать. Поэтому важным является развитие толерантности к неопределенности как стратегически значимого умения для успешной жизнедеятельности. В статье раскрыты подходы к диагностике толерантности к неопределенности в психологии. Описано эмпирически установленное влияние стиля принятия решений, структурно-содержательных характеристик жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска), социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, карьерных ориентаций на уровень толерантности к неопределенности / интолерантности / межличностной интолерантности к неопределенности студентов. Подчеркнута значимость введения в образовательные программы педагогических специальностей в высшей школе авторского курса для развития толерантности к неопределенности студентов.

**Ключевые слова:** толерантность к неопределенности; интолерантность; межличностная интолерантность к неопределенности; жизнестойкость; установки в мотивационно-потребностной сфере; якоря карьеры.

Библиогр.: 7 назв.

**E. V. Leshkevich**National Institute For Higher Education, 15 Moskovskaya Str., 220007 Minsk,  
the Republic of Belarus, +375 (29) 525 03 34, 5250334@gmail.com

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF TOLERANCE TO UNCERTAINTY IN ADOLESCENCE

Evolutionary processes taking place all over the world daily confront humanity with uncertainty. In these conditions, the individual must learn to accept uncertainty as an integral part of daily life and try to transform it constructively. Therefore, it is important to develop a tolerance for uncertainty as a strategically significant skill for successful life. The article describes approaches to the diagnosis of tolerance to uncertainty in psychology. It also describes empirically established influence of decision-making style, structural and content characteristics of resilience (involvement, control, risk taking), socio-psychological attitudes of a person in the motivational-need-sphere, career orientations on the level of tolerance to uncertainty / intolerance / interpersonal intolerance to the uncertainty of students. The importance of introducing the author's course into educational programs of pedagogical specialties in higher education for the development of students' tolerance to uncertainty is emphasized.

**Key word:** tolerance to uncertainty; intolerance; interpersonal intolerance to uncertainty; vitality; attitudes in the motivational-need-related sphere; career anchors.

Ref.: 7 titles.

**Введение.** В современном обществе с высокоразвитыми технологическими возможностями, высоким уровнем развития человеческого потенциала ситуация неопределенности продолжает существовать во всех сферах обыденной и профессиональной жизни, вызывая у личности напряжение и когнитивный диссонанс. Поэтому значимость приобретает готовность личности к принятию неопределенности, способствующая развитию толерантности к ней.

Конструкт «неопределенность» достаточно многогранен и многоаспектен. В своей работе мы будем придерживаться определения Т. Г. Лешкевич, которая под неопределенно-

стью рассматривает категорию, фиксирующую ситуацию неединственности вариантов развития, многофакторности хода событий [1].

В рассмотрении диагностического инструментария толерантности к неопределенности существуют два подхода. В первом подходе, предложенном С. Баднером, толерантность/интолерантность к неопределенности рассматривается как полюс единой шкалы, где толерантность к неопределенности — это высокий уровень, а интолерантность к неопределенности — это низкий уровень. Во втором подходе, предложенном Т. В. Корниловой, оценка толерантности/интолерантности к неопределенности производится как отдельных переменных, предлагается различать их от таких латентных переменных, как принятие неопределенности и риска, непринятие неопределенности. В своей работе мы придерживаемся второго подхода, позволяющего проанализировать данные конструкты отдельно друг от друга, выделяя при этом уровни развития [2, с. 94].

Т. В. Корнилова под толерантностью к неопределенности понимает свойство личности, побуждающее к изменениям, новизне и оригинальности, к принятию неопределенности; под интолерантностью к неопределенности — стремление к ясности, упорядоченности во всем и непринятие неопределенности; межличностной интолерантностью — стремление к ясности в отношениях и контролю, ощущение дискомфорта и непринятия неопределенности во взаимоотношениях [3].

Целью нашего исследования является выявление социально-психологических предикторов толерантности к неопределенности студентов педагогических специальностей.

**Материалы и методы исследования.** Для проведения исследования нами были использованы следующие методики:

- 1) «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой;
- 2) «Мельбурнский опросник принятия решений» (валидизирован Т. В. Корниловой) — диагностирует индивидуальный стиль принятия решений в ситуациях неопределенности;
- 3) «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой (сокращенный вариант)). Жизнестойкость трактуется как согласованность или несогласованность между привычным и реально необходимым для данной ситуации уровнями активации [4, с. 9—10];
- 4) «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной. Установки в мотивационно-потребной сфере в нашей работе анализируются с позиции общепсихологического подхода, в котором социальные установки — это состояние готовности к положительной или отрицательной ситуации, определяющее поведение личности, сложившееся на основе жизненного опыта, как предрасположенность индивида действовать определенным образом в определенных ситуациях [5, с. 23];
- 5) «Якоря карьеры» Э. Шейна (перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова). В методике описываются карьерные ориентации личности через систему диспозиций, ценностных ориентаций, социальных установок, интересов, социально обусловленных к деятельности, позволяющих взглянуть на карьерный путь и продвижение личности с различных позиций.

Исследуемые нами феномены так или иначе связаны с неопределенностью и готовностью принятия/непринятия неопределенности как неотъемлемой части жизнедеятельности, позволяющей личности совершенствоваться и достигать значительных результатов.

Выборку исследования составили студенты учреждения образования «Барановичский государственный университет» специальностей «Практическая психология» ( $N = 69$ ) и «Физическая культура» ( $N = 80$ ). Объем всей выборки составил  $N = 149$  студентов I—IV курсов. Сбор диагностического материала осуществлялся с помощью разработанного мини-сайта. Данные собирались персонифицированно [6].

Обработка осуществлялась с помощью дескриптивной статистики (среднее значение), регрессионного анализа и  $t$ -критерия Стьюдента (Статистика 6.0).

**Результаты исследования и их обсуждение.** При вычислении средних значений показателей исследуемых категорий не было выявлено различий между данными выборками, поэтому мы акцентировали внимание на наиболее высоких средних показателях в данных методиках.

У студентов интолерантность к неопределенности ( $X_{cp} = 65$ , ст. откл = 31,3) выражена в большей степени, чем толерантность к неопределенности ( $X_{cp} = 58$ , ст. откл = 27,8), т. е. для студентов характерен догматизм, негибкость и консерватизм при столкновении с неопределенностью. При этом индивидуальный стиль принятия решения «бдительность» ( $X_{cp} = 15$ , ст. откл = 6,3) преобладает, что подчеркивает рациональность и рефлексивность в принятии решений [7].

Уровень «жизнестойкости» ( $X_{cp} = 58$ , ст. откл = 27,8) и «вовлеченности» ( $X_{cp} = 18$ , ст. откл = 7,8) студентов средний, но значительно выше, чем «контроль» ( $X_{cp} = 13$ , ст. откл = 5,3) и «принятие риска» ( $X_{cp} = 9$ , ст. откл = 3,3), т. е. такой компонент как «вовлеченность», является наиболее выраженным в структуре жизнестойкости студентов. Это свидетельствует об убежденности студентов в том, что вовлеченность позволяет испытать удовлетворенность от деятельности, способствуя при этом достижению значительных результатов при построении успешного карьерного пути.

В мотивационно-потребностной сфере студентов преобладают установки на «процесс» ( $X_{cp} = 7$ , ст. откл = 2,3) и на «свободу» ( $X_{cp} = 7$ , ст. откл = 2,3). Студенты готовы трудиться при наличии достаточной свободы в принятии решений и отсутствии одноплановых задач в карьере.

Якоря карьеры «стабильность» ( $X_{cp} = 7$ , ст. откл = 2,3), «служение» ( $X_{cp} = 7$ , ст. откл = 2,3), «интеграция» ( $X_{cp} = 7$ , ст. откл = 2,3) свидетельствуют о необходимости иметь стабильную работу, на которой можно воплощать свои идеалы и ценности, сохраняя гармонию между личной жизнью и карьерой.

Результаты вычисления  $t$ -критерия Стьюдента ( $p > 0,1$ ) в данном исследовании показали, что нет отличий между студентами специальностей «Практическая психология» и «Физическая культура» в таких психологических конструктах, как: принятии/избегании неопределенности; стиле принятия решений в условиях неопределенности; развитии жизнестойкости; личностном профиле, отражающем особенности социально-психологических установок; в выделении ведущей карьерной ориентации. Поэтому предикторы толерантности/интолерантности к неопределенности нами определялись для объединенной выборки без дифференциации на специальности.

Анализ полученных данных с помощью регрессионного анализа позволяет нам утверждать, что толерантность к неопределенности связана положительно с составляющим конструктом жизнестойкости «вовлеченность» ( $\beta = 0,24$ ;  $p = 0,04$ ) и якорями карьеры «автономия» ( $\beta = 0,22$ ;  $p = 0,04$ ) и «свобода» ( $\beta = 0,27$ ;  $p = 0,02$ ). Для студентов толерантных к неопределенности значимой является вовлеченность в любом виде деятельности. Для студентов важно, чтобы деятельность приносила удовольствие. Они уверены, что вовлеченность дает максимальный результат в достижении успеха. При этом важным компонентом толерантности к неопределенности является свобода, которая позволяет творчески подходить к решению возникающих задач. Напротив, ограничения и жесткие рамки создают условия для развития интолерантности к неопределенности.

Студенты, толерантные к неопределенности, могут жестко отстаивать свои границы даже при мнимой опасности. Они предпочитают решать сложные задачи, выходя за рамки классических представлений. Неопределенность воспринимается как индикатор к действию.

Важным компонентом успешной профессиональной деятельности для них является автономность, предполагающая свободу и независимость в ситуациях неопределенности. Они с трудом воспринимают жесткий распорядок дня и дисциплинированность. Предпочитают работу с удобным для них графиком, приятным темпом и по собственным стандартам. Для таких студентов первоочередная задача развития карьеры — получить возможность работать

самостоятельно, самому решать, как, когда и что делать для достижения целей. Карьера для них — это, прежде всего, способ реализации их свободы, поэтому любые рамки и строгое подчинение оттолкнул их даже от внешне привлекательной вакансии. Делают выбор в сторону организаций, обеспечивающих достаточную степень свободы.

Чем ниже толерантность к неопределенности, тем значительнее влияние установки в мотивационно-потребностной сфере на «деньги» ( $\beta = -0,24$ ;  $p = 0,029$ ). Для данных студентов при построении карьерного пути заработная плата и стремление к увеличению своего благосостояния являются более приоритетными, чем заинтересованность.

Предиктором интолерантности к неопределенности является высокий уровень развития «контроля» ( $\beta = 0,99$ ;  $p = 0,00$ ) в системе жизнестойкости. Сталкиваясь с неопределенностью, студенты ощущают острую необходимость преодоления чувства беспомощности. Такие студенты не пассивные наблюдатели, а активные участники, борющиеся за свои убеждения, хоть часто и не успешно.

Предиктор низкого уровня интолерантности к неопределенности — высокий уровень жизнестойкости ( $\beta = -1,44$ ;  $p = 0,27$ ) и высокий уровень выраженности установок в мотивационно-потребностной сфере на «власть» ( $\beta = -0,24$ ;  $p = 0,05$ ). Сталкиваясь с неопределенностью, данные студенты готовы препятствовать возникновению внутреннего напряжения за счет восприятия неопределенности как незначимой. Установка в мотивационно-потребностной сфере на «власть», выражающаяся в стремлении студентов чувствовать контроль над другими, влиять на других и на общество в целом, определяет низкий уровень их интолерантности к неопределенности.

Для студентов, обладающих высоким уровнем межличностной интолерантности, характерен высокий уровень ориентации на «служение» ( $\beta = 0,39$ ;  $p = 0,01$ ). Такие студенты стремятся к ясности и определенности при построении взаимоотношений и испытывают дискомфорт при неопределенности. Чаще монологичны и статичны в отношениях в коллективе. Если задача для них малопривлекательна, то она рассматривается как нерешаемая. Ценностная сторона деятельности для них важнее, чем наличие способностей к ней. Для них очень важно, чтобы труд их деятельности был замечен и оценен коллективом. Они готовы работать на благо общей цели, хотя при этом испытывают дискомфорт от непонимания со стороны коллектива. Такие студенты консервативны, тяжело воспринимают неприятие со стороны коллектива, хотя и стремятся быть понятыми и принятыми. Кроме того, как интолерантные студенты, студенты с межличностной интолерантностью нуждаются в повышении уровня жизнестойкости ( $\beta = -0,74$ ;  $p = 0,004$ ) и ориентации в мотивационно-потребностной сфере на «власть» ( $\beta = -0,41$ ;  $p = 0,007$ ).

Развивая такие карьерные ориентации студентов, как «интеграция стилей жизни» ( $\beta = -0,27$ ;  $p = 0,039$ ) и «автономия» ( $\beta = -0,41$ ;  $p = 0,019$ ), мы будем понижать межличностную интолерантность, которая будет способствовать установлению конструктивных взаимоотношений в коллективе. Для таких студентов, отличающихся межличностной интолерантностью к неопределенности, не характерна склонность жертвовать взаимоотношениями ради карьеры. Они стремятся к гармонизации внешнего и внутреннего мира. При ощущении благоприятной атмосферы могут проявлять конформность. При этом работу предпочитают выполнять в своем темпе и своим способом. Ценят независимость и отсутствие жестких правил и ограничений. В свободе видят ресурс для самореализации своего потенциала. Стремятся к общению и взаимопониманию, хотя и не всегда это получается.

**Заключение.** Студенты педагогических специальностей чаще интолерантны к неопределенности, чем толерантны к неопределенности. Для снижения интолерантности и межличностной интолерантности к неопределенности необходимо повышать уровень жизнестойкости студентов, создавать условия для формирования карьерной ориентации «власть» и умения нести за нее ответственность. Этому может способствовать разработка авторского курса по психологии предпринимательства в образовании и его реализация в высшей школе.

Толерантные к неопределенности студенты обладают высоким уровнем «жизнестойкости». При построении карьеры ориентированы на «автономию» с установкой в мотивационно-потребностной сфере на «свободу». На наш взгляд, с этими конструктами может гармонично сочетаться развитие ориентации на «предпринимательство», так как толерантные к неопределенности студенты стремятся построить независимую карьеру.

#### Список цитированных источников

1. *Лешкевич, Т. Г.* Неопределенность в мире и мир неопределенности (философские размышления о порядке и хаосе) : монография / Т. Г. Лешкевич. — Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1994. — 231 с.
2. *Корнилова, Т. В.* Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера / Т. В. Корнилова // Эксперим. психология. — 2014. — Т. 7, № 1. — С. 92—110.
3. *Корнилова, Т. В.* Новый опросник толерантности к неопределенности / Т. В. Корнилова // Психол. журн. — 2010. — Т. 31, № 1. — С. 74—86.
4. *Фомина, А. Н.* Жизнестойкость личности : монография / А. Н. Фомина. — М. : МГПУ : Прометей, 2012. — 121 с.
5. *Донога, Л.* Влияние социальных установок на процесс адаптации старшеклассников и родителей в семье : дис. ... канд. психол. наук : 513.03 / Л. Донога. — Кишинэу, 2016. — 216 л.
6. *Лешкевич, Е. В.* Блок диагностических методик [Электронный ресурс] / Е. В. Лешкевич. — Режим доступа: <http://psy-tests.by/test1>. — Дата доступа: 01.12.2020.
7. *Корнилова, Т. В.* Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация / Т. В. Корнилова // Психол. исслед. — 2013. — Т. 6, № 31. — С. 4—26.

Поступила в редакцию 11.12.2020.

УДК 372.881.111.1

**Ж. Б. Манкевич**Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Парковая, 62,  
225320 Барановичи, +375 (33) 322 22 81, Zhanna1080@ya.ru**ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ  
И МЕХАНИЗМОВ РЕЧИ У ПОЗДНИХ БИЛИНГВОВ**

Статья посвящена анализу теоретических представлений и данных экспериментальных исследований отечественных и зарубежных ученых по вопросу особенностей функционирования межполушарной асимметрии головного мозга в процессе изучения иностранных языков и соотношения их с механизмами речи у поздних билингов. Обнаружено, что многие авторы сходятся во мнении об активизации субдоминантного полушария на начальном этапе изучения иностранного языка, что свидетельствует об использовании нетрадиционной для обучающегося стратегии. В то же время сами компоненты механизмов речи остаются неизменными: в качестве ключевых выступают вероятностное прогнозирование и переключение языковых кодов.

Автор приходит к выводу, что языковому прогнозированию необходимо специально обучать как умению выдвигать гипотезы, причем на родном языке, а на иностранном — умению подтверждать их на всех языковых уровнях. Однако стиль работы с правополушарными и левополушарными обучаемыми должен несколько различаться.

Автор выдвигает гипотезу о целесообразности изучения обучающего потенциала восприятия двуязычного аудитивного материала в дихотическом режиме.

**Ключевые слова:** межполушарная асимметрия; механизмы речи; билингвизм; иностранный язык; восприятие речи; вероятностное прогнозирование.

Библиогр.: 26 назв.

**Zh. B. Mankevich**Baranovichy State University, 62 Parkovaya Str., 225320 Baranovichy, the Republic of Belarus,  
+375 (33) 322 22 81, Zhanna1080@ya.ru**INTERCONNECTION OF THE FEATURES OF INTERHEMISPHERAL ASYMMETRY  
AND MECHANISMS OF SPEECH IN LATE BILINGUALS**

The article is devoted to the analysis of domestic and foreign scientists' theoretical ideas and research data on the peculiarities of the brain interhemispheric asymmetry functioning during the process of foreign languages learning and their correlation with the mechanisms of late bilinguals' speech. It is found that many authors agree on the activation of the subdominant hemisphere at the initial stage of a foreign language learning. Accordingly, during this period, a foreign language linguistic reality is processed through a slightly different strategy, which is not peculiar to the student. At the same time the key speech mechanism components remain themselves unchanged: probabilistic forecasting and language code switching.

The author comes to the conclusion that language forecasting should be specially trained as the ability to put forward hypotheses (on the bases of a native language), and in a foreign language — the ability to confirm the hypotheses at all language levels. However, the style of work with right-brain and left-brain trainees should be somewhat different.

The author puts forward a hypothesis about the expediency of studying the learning potential of bilingual auditory material perception in a dichotic mode.

**Key words:** interhemispheric asymmetry; speech mechanisms; bilingualism; foreign language; speech perception; probabilistic forecasting.

Ref.: 26 titles.

**Введение.** Процесс обучения иностранным языкам (далее — ИЯ), как и сам обучающийся, является объектом исследования педагогики и психологии на протяжении многих лет. Однако уровень владения ИЯ школьниками и студентами оставляет желать лучшего: наблюдается противоречие между устойчивыми индивидуально-типическими особенностями

ми учащихся в овладении ИЯ и несколько односторонним применением обучающих технологий. Данный факт указывает на необходимость дальнейшего научного поиска. Весьма интересным видится изучение особенностей межполушарной асимметрии и ее соотнесение с механизмами речи при изучении ИЯ поздними билингвами, каковыми является практически вся учебная аудитория нашей страны.

При изучении механизмов интеллектуальных актов ряд ученых обращает внимание на координацию деятельности полушарий головного мозга [1]. Каждое полушарие вносит свой специфический вклад в данный процесс и доминирует на определенных этапах осуществления деятельности [2], что, в свою очередь, оказывает влияние на особенности построения и восприятия картины мира, ее концептуализации, характер реагирования и поведения [3].

Существует большое количество научных данных о различных аспектах функциональной межполушарной асимметрии как в норме, так и при различных патологических процессах [4—6]. Однако проблема зависимости функционирования механизмов речи на родном языке (далее — РЯ) и ИЯ от специфики ведущего полушария является на сегодня изученной недостаточно в силу сложности самого феномена, к тому же законченной теории, объясняющей функциональную асимметрию гемисфер головного мозга, пока не существует [7]. В то же время результаты подобных исследований могут лечь в основу учебных пособий нового поколения, позволяющих оптимизировать процесс обучения ИЯ в целом.

**Материалы и методы исследования.** Для раскрытия характера связей между особенностями межполушарной асимметрии и механизмами речи у поздних билингов при изучении ИЯ теоретическому анализу были подвергнуты работы российских, белорусских и зарубежных ученых. Использовались такие методы: метод анализа и синтеза, выдвижение гипотез, абстрагирования, мысленного моделирования.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Ученые единогласны во мнении, что в процессе обучения человек использует как право-, так и левополушарные стратегии, и они оказываются в разной степени успешными в зависимости от вида обучения. При слуховой рецепции, например вербального материала, активизируется как левое, так и правое полушарие. Правая гемисфера, однако, склонна производить только такие словесные формулы, которые служат обозначением целой ситуации: «Здравствуйте!», «Пожалуйста!», «Простите!». Данная гипотеза подтверждена опытом, накопленным при нейрохирургических операциях при рассечении полушарий [8]. Обнаружено, что правая гемисфера осуществляет интеграцию сенсорной информации на конкретном, образном, первосигнальном уровне, левая — обобщает поступающие данные на второсигнальном уровне [9]. Слуховая функция и механизмы звукопроизношения свойственны обоим полушариям, но различаются по своему функциональному назначению и в плане эволюционного формирования; так, наиболее древние механизмы речеобразования и связаны со структурами правого полушария [10].

В. В. Иванов считает, что грамматический и смысловой виды анализа высказываний разделены между двумя полушариями. Левое полушарие анализирует и порождает предложения, используя не всю грамматическую информацию, а лишь ту часть информации о значении слов, которая прямо примыкает к грамматике. Так, к функциям левого полушария относится различение предлогов *над* и *под* не по отношению к конкретной модели мира, а в общем смысле, пригодном для любых ситуаций, где применимы эти слова [11]. Левое полушарие, которое в основном и занято построением речевых высказываний, по-видимому, запоминает схемы структуры более, чем сами словосочетания, образующие эти структуры. В отличие от него правое полушарие помнит целостные, которые в нем не делятся на составные части [12].

По мнению Ж. Моно, в левом полушарии грамматическая информация хранится в форме, общей для разных языков благодаря наличию некоторых генетически передаваемых

форм записи этой информации [13]. Многие исследователи сходятся во мнении, что ИЯ человек выучивает позднее через соотнесение с теми универсальными языковыми правилами, которые реализованы на примере этой грамматики в его речевом полушарии. Это наводит на мысль, что для запоминания слов и форм новых языков могут использоваться *ассоциации* между ними и уже известными языками, в частности, родным. Действительно, имеется ряд данных, согласно которым овладение новым языком связано с недоминантным (в норме правым) полушарием, в котором осуществляются различные ассоциативные операции [14] (особенно активируется противоположное полушарие в области слухового анализатора).

При раннем изучении ИЯ и совершенном владении им различий в латеральных эффектах на обоих языках нет; данный факт рассматривается как свидетельство общей для обоих языков мозговой организации [15]. На начальных этапах весьма существенна опора на активность субдоминантного (правого) полушария, затем ведущую роль начинает играть доминантное, активность которого в речи на ИЯ значительно превосходит таковую на родном. М. Вандерварт, изучая мозговые механизмы речи при двуязычии, пришел к выводу, что правое полушарие обеспечивает формирование глубинных семантических структур РЯ, тогда как левое обеспечивает появление аналогичных структур ИЯ и поверхностных обоих языков. При естественном двуязычии одна и та же глубинная структура обеспечивает формирование двух поверхностных структур [16].

Данные выводы, в принципе, согласуются с исследованиями зарубежных ученых, высказывающих идею о существовании общего семантического кода. В нескольких работах, например, содержится мысль, что пара «образы — называющие их слова» и пара «слова одного языка — слова другого языка» представляют собой две поверхностные формы идентичных понятий. Характер ассоциаций между словами двух (или нескольких) языков, вероятно, аналогичен таковому между словами и образами [17]. Нет пока единства во мнениях относительно того, имеют ли эти поверхностные формы одно и то же концептуальное представительство или же они представлены двумя различными кодами. Существует теория, согласно которой билингвы хранят информацию в независимом от языка коде, а согласно другой — в двух отдельных языковых кодах [18]. В связи с этим наблюдаются различия при объяснении функционирования механизма переключения в процессе речемыслительной деятельности билингвов.

Интересную точку зрения высказал Р. К. Миньяр-Белоручев, считающий, что в функционировании речевых механизмов профессиональных переводчиков лексические единицы одного языка не подавляют, а, наоборот, активизируют смысловые связи аналогичной подсистемы другого языка, подключая одну семантическую систему к другой [19]. Это явление отмечали в своих экспериментах А. Р. Лурия и О. С. Виноградова, наблюдая факт искусственного формирования более широкой семантической системы путем подкрепления другой семантической подсистемы [20]. Именно этот процесс лежит в основе механизма переключения. У профессиональных переводчиков он формируется в процессе многочисленных тренировок, у других билингвов — создается окказионально, и далеко не всегда его функционирование доводится до уровня навыка. Очевидно, что сущность механизма переключения составляют не смысловые, а знаковые связи. Смысловые связи, существенные для семантических систем или подсистем, не выходят за рамки одного языка. Эта закономерность объясняется тем, что система значений у человека формируется в единстве с обозначениями, а процесс формирования системы значений, как правило, ограничен одним кодом [21]. Чаще всего этот код представлен родным языком. Но если становление новой системы значений происходило на базе второго языка, как это бывает у представителей развивающихся стран, проходящих обучение за пределами своей страны, то это будет система лексем второго языка.

Функционирование механизма переключения имеет свои закономерности. Первая: он функционирует успешно в случае неоднократного подкрепления слова одного языка его иноязычным эквивалентом. Вторая: доминирующими по направлению связями являются та-

ковые от родного языка к иностранному. Это подтверждается с результатами эксперимента, проведенного на кафедре психологии МГЛУ под руководством профессора Н. Т. Ерчака [21]. Испытуемые переводили фразы с родного языка на иностранный и наоборот. Судя по величинам латентных периодов, количество случаев, когда испытуемые начинали перевод фраз с РЯ на ИЯ, не выслушав их до конца, было во много раз больше, чем при переводе с ИЯ на РЯ. Отсутствие затруднений в понимании содержания фразы концентрировало внимание испытуемого на перекодирование воспринятой мысли, поэтому реакции, вызванные раздражителями доминантного языка, имеют большую готовность, чем такие же реакции, вызванные раздражителями недоминантного языка [22].

Третья закономерность функционирования механизма переключения определяется самой его сущностью: на уровне навыка он опирается на знаковые связи [23]. При этом можно рассматривать несколько вариантов возбуждения знаковых связей при работе данного механизма: а) знаку РЯ соответствует эквивалент в ИЯ (*animal* — животное); б) знаку РЯ соответствует несколько слов в ИЯ (дом — *home, house*); в) знаку РЯ нет соответствующего знака в ИЯ (ходок — нет отдельного слова).

Чтобы понять, как происходит переключение с одного языка на другой, необходимо принять во внимание закономерности функционирования психологического механизма, посредством которого осуществляется, планируется, программируется деятельность вообще и речевая деятельность в частности. И. А. Зимняя, Л. И. Апатова, Э. Г. Волчков, О. В. Мезина и ряд других ученых считают:

– механизмы речевой деятельности на РЯ и ИЯ одни и те же, но отличаются уровнем функционирования, способами формирования и формулирования мысли, особенностями организации артикуляционной и интонационной программ;

– все виды речевой деятельности имеют общие для всех и отличные для каждого из них уровни речевого общения [23; 24].

Рассматриваемые положения представляют интерес в плане формирования иноязычных речевых механизмов, так как они закономерно подводят к выводам о возможности переноса в нескольких направлениях: с одного языка на другой, с одного вида речевой деятельности на другой, с одного умения на другое. Известно, что взаимодействие механизмов речи на РЯ и ИЯ носит сложный диалектический характер. Следует подчеркнуть то обстоятельство, что они неоднозначно проявляются на РЯ и ИЯ: уровень их функционирования отличается качественно.

Как показывает практика обучения, механизмы, сформированные на РЯ, не переносятся полностью и автоматически на ИЯ, поэтому возникает необходимость управления этим переносом [14]. В процессе обучения ИЯ для учащегося важно объективировать, осознать данный механизм, а это по целому ряду причин, в том числе и в целях экономии времени, целесообразно, на наш взгляд, сделать на РЯ, даже если имеются в виду механизмы, успешность функционирования которых в значительной степени определяется знанием лингвистических связей на ИЯ. Здесь речь идет о вероятностном прогнозировании. Успешность владения ИЯ, действительно, во многом зависит от сформированности данного механизма. Именно из-за его неразвитости на ранних этапах обучения ИЯ, когда коммуникативный опыт обучающихся еще не велик, восприятие устного и письменного сообщения происходит очень медленно [25]. Хотя при восприятии речи механизму вероятностного прогнозирования принадлежит ключевая роль, он не является единственным звеном, обеспечивающим успешное аудирование. Все механизмы рецепции — долговременная и оперативная память, осмысление и вероятностное прогнозирование — функционируют одновременно и представляют динамическую целостность, находятся в сложном взаимодействии.

Признание универсальности действия механизма вероятностного прогнозирования дает возможность утверждать, что его осознание может быть осуществлено на материале РЯ: в таком случае мы даем аудитору возможность осознать механизм, понять основной принцип

действия, абстрагируясь от языковых трудностей, так как человеку труднее организовать связи, если они фиксированы на ИЯ. Однако следует отметить, что в реальных условиях прогнозирование чаще осуществляется сначала на РЯ, а затем на ИЯ. Обучение не всегда повторяет логику самого явления, которое в данном случае еще недостаточно изучено. Целесообразность первоначального обучения на РЯ определяется не столько необходимостью выдвигать гипотезы на РЯ, переводимые затем на ИЯ, сколько задачей упрочить сам механизм вероятностного прогнозирования. При этом объективация вероятностного прогнозирования на РЯ является только первым вспомогательным звеном формирования данного механизма [26].

Существенным для целей обучения является также положение о неоднородном характере процесса прогнозирования. Это особенно отчетливо проявляется при прогнозировании на таком сложном объекте, как текст. В связи с тем, что при аудировании или чтении текста прогнозирование реализуется в двух планах — на уровне выдвижения смысловых гипотез и уровне конкретной вербальной их реализации, обучение прогностическим умениям должно осуществляться с учетом каждого уровня. Смысловому прогнозированию следует обучать как умению *выдвигать* гипотезы (которые потом детализируются на языке), и это может быть осуществлено более эффективно на РЯ, а на ИЯ — как умению *подтверждать* гипотезы каждый раз на разных уровнях: слова, словосочетания, предложения [25]. Так формируется механизм вероятностного прогнозирования при первоначальной опоре на РЯ, далее — при восприятии материала на ИЯ, т. е. обучающийся постепенно вырабатывает для себя «схему» действия, опираясь на РЯ, а затем переносит ее на ИЯ. Подобная стратегия изучения ИЯ, по-видимому, более приемлема для левополушарных учащихся, привыкших к скрупулёзному анализу. При ведущем правом полушарии прогнозирование осуществляется на уровне мысли и лексическом оформлении речи в ущерб грамматическому, такие учащиеся предпочитают выполнять коммуникативные задания и не обращают внимания на ошибки.

Малоизученными по настоящее время остаются механизмы одновременного (дихотического) восприятия речи на РЯ и ИЯ. Причина, возможно, заключается в сложности самого объекта исследования, невозможности непосредственно наблюдать процесс восприятия и переработки мозгом информации на двух языках и в существующем мнении об узкой практической сфере применения данного навыка. Кроме того, большинство исследователей склоняются ко мнению, что мозг человека может осознанно воспринимать лишь одно из конкурирующих сообщений, и ключевая роль в данном процессе принадлежит сообщению объекту внимания, так как фильтрующий механизм ослабляет информацию по другому каналу, препятствуя ее попаданию в высшие мозговые центры [26]. Считается, что фильтр может детектировать физические признаки, такие как качество голоса и его локализация, но с трудом пригоден для определения значения опознаваемого. Предполагаемая причина — наличие информационных препятствий для параллельного развертывания независимых, но аналогичных схем.

По-иному происходит рецепция идентичного по содержанию речевого материала на РЯ и ИЯ в дихотическом режиме. В этом плане интерес представляет функционирование механизмов вероятностного прогнозирования и переключения с одного языка на другой в условиях одновременного слушания. Можно предположить, что более успешными в данном виде речевой деятельности окажутся правополушарные обучаемые в силу особенностей восприятия речевого кода правой гемисферой.

**Заключение.** Анализ различных точек зрения на проблему межполушарной асимметрии и функционирование речевых механизмов в процессе изучения ИЯ поздними билингвами позволил сделать следующие выводы:

– аспекты восприятия и понимания иноязычного устноречевого сообщения весьма разнообразны и проявляются через соотнесение индивидуально-возрастных параметров с уров-

нем владения ИЯ, особенностями внимания, памяти, мышления, когнитивного стиля обучающегося в целом (определяемого характером межполушарной асимметрии головного мозга);

- при восприятии речи механизму вероятностного прогнозирования принадлежит ключевая роль;
- смысловому прогнозированию следует обучать как умению *выдвигать* гипотезы (скорее на РЯ), а на ИЯ — умению подтверждать гипотезы на уровнях слова, словосочетания, предложения;
- реализация механизмов прогнозирования и переключения с одного языка на другой имеет свои особенности у левополушарных и правополушарных учащихся. Данный вопрос требует дополнительного изучения, в том числе и в условиях дихотического восприятия.

### Список цитированных источников

1. Современные аспекты изучения функциональной межполушарной асимметрии мозга (обзор литературы) / Ю. П. Игнатова [и др.] // Экология человека. — 2016. — № 9. — С. 30—39.
2. Авин, А. И. Амбилатеральная организация психических функций, ее вероятные механизмы и адаптивная роль / А. И. Авин // Современные направления исследований функциональной межполушарной асимметрии и пластичности мозга : материалы Всерос. конф. с междунар. участием. — М., 2010. — С. 28—31.
3. Функциональная асимметрия мозга и индивидуальные психофизиологические особенности человека [Электронный ресурс] / Л. К. Антропова [и др.] // Медицина и образование в Сибири. — 2011. — № 3. — Режим доступа: [http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/text\\_full.php?id=485](http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=485). — Дата доступа: 07.07.2020.
4. Черноситов, А. В. Функциональная асимметрия мозга и неспецифическая резистентность. Функциональная межполушарная асимметрия : хрестоматия / А. В. Черноситов, В. И. Орлов. — М. : Науч. мир, 2004. — С. 444—480.
5. Боголепова, А. Н. Особенности когнитивных нарушений у больных ишемическим инсультом в зависимости от очага поражения. Функциональная межполушарная асимметрия : хрестоматия А. Н. Боголепова. — М. : Науч. мир, 2004. — С. 586—593.
6. Жаворонкова, Л. А. Правши-левши: межполушарная асимметрия мозга человека / Л. А. Жаворонкова. — М. : Наука, 2006. — 248 с.
7. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. — 4-е изд. — СПб., 2005. — 496 с.
8. Lansker, D. V. Heterogeneity in Language and Speech: Neurolinguistic Studies / Working Papers in Phonetic / D. V. Lansker. — Los Angeles, 1979. — 275 p.
9. Лунева, Е. Н. Некоторые аспекты билатерального регулирования в онтогенезе [Электронный ресурс] / Е. Н. Лунева // Проблемы общей и инженерной психологии. — Режим доступа: [http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/Library/DocDescription?doc\\_id=67411](http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/Library/DocDescription?doc_id=67411). — Дата доступа: 23.11.2020.
10. Балонов, Л. Я. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий [Электронный ресурс] / Л. Я. Балонов, В. Л. Деглин. — Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007664233>. — Дата доступа: 20.11.2020.
11. Иванов, В. В. Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем [Электронный ресурс] / В. В. Иванов. — Режим доступа: [http://lib.ru/ntl/kibernetika/iwanow\\_w/odd\\_even.txt](http://lib.ru/ntl/kibernetika/iwanow_w/odd_even.txt). — Дата доступа: 12.11.2020.
12. Гладкий, А. В. Формальные грамматики и языки [Электронный ресурс] / А. В. Гладкий. — Режим доступа: <http://inis.jinr.ru/sl/vol2/Mathematics/Мат.логика/Гладкий%20А.В.,%20Формальные%20грамматики%20и%20языки,%20201973.pdf>. — Дата доступа: 10.11.2020.
13. Monod, J. Le Hasar et La Necessite [Electronic resource] / J. Monod. — Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/272788487\\_Jacques\\_Monod\\_le\\_hard\\_et\\_la\\_necessite\\_zhak\\_mwnw\\_ts\\_adf\\_w\\_drwrt](https://www.researchgate.net/publication/272788487_Jacques_Monod_le_hard_et_la_necessite_zhak_mwnw_ts_adf_w_drwrt). — Date of access: 15.10.2020.
14. Ерчак, Н. Т. Иностранные языки: психология усвоения : учеб. пособие / Н. Т. Ерчак. — Минск : Новое знание ; М. : Инфра-М, 2020. — 336 с.
15. Котик, Б. С. Нейропсихологический анализ билингвизма / Б. С. Котик // Психол. журн. — 1988. — Т. 9, № 3. — С. 139—147.
16. Vanderwart, M. Priming by Pictures in Lexical Decisions / M. Vanderwart // J. of Verbal Learning & Verbal Behavior. — 1984. — Vol. 23, № 1. — P. 67—83.
17. Glucksberg, S. Commentary: The Functional Equivalence of Common and Multiple Codes / S. Glucksberg // J. of Verbal Learning & Verbal Behavior. — 1984. — Vol. 23. — № 1. — P. 100—104.
18. Durgunoglu, A. S. Test Differences in Accessing Bilingual Memory / A. S. Durgunoglu, H. L. Roediger // J. of Memory. & Language. — 1987. — Vol. 26, № 4. — P. 377—391.
19. Миньяр-Белоручев, Р. К. Механизмы билингвизма и проблема неродного языка при обучении иностранному / Р. К. Миньяр-Белоручев // ИЯШ. — 1991. — № 5. — С. 15—19.
20. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Электронный ресурс] / А. Р. Лурия. — Режим доступа: [https://www.studmed.ru/view/luriya-ar-yazyk-i-soznanie\\_2eeb12f6201.html?page=1](https://www.studmed.ru/view/luriya-ar-yazyk-i-soznanie_2eeb12f6201.html?page=1). — Дата доступа: 02.10.2020.

21. *Ерчак, Н. Т.* Индивидуальные особенности перевода в свободном и регулируемом режимах деятельности / Н. Т. Ерчак // Вестн. МГЛУ. Сер. 2 : Психология, педагогика и методика преподавания иностр. яз. — 2000. — № 2. — С. 3—10.
22. *Жинкин, Н. И.* Речь как проводник информации [Электронный ресурс] / Н. И. Жинкин. — Режим доступа: <https://superlinguist.ru/psikho-i-neirolingvistika-skachat-knigi-besplatno/zhinkin-n-i-rech-kak-provodnik-informacii.html> . — Дата доступа: 02.10.2020.
23. *Мезинова, О. В.* Психофизиологические основы функционирования механизмы догадки в процессе чтения на иностранном языке [Электронный ресурс] / О. В. Мезинова. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihofiziologicheskie-osnovy-funktsionirovaniya-mehanizma-dogadki-v-protseste-chteniya-na-inostrannom-yazyke> . — Дата доступа: 14.09.2020.
24. *Зимняя, И. А.* Психология обучения иностранному языку в школе / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 222 с.
25. *Морозов, Д. Л.* Роль механизма вероятностного прогнозирования в процессе смыслового восприятия иноязычной речи на слух [Электронный ресурс] / Д. Л. Морозов. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-mehanizma-veroyatnostnogo-prognozirovaniya-v-protseste-smyslovogo-vostryatiya-inoazychnoy-rechi-na-sluh> . — Дата доступа: 14.09.2020.
26. *Манкевич, Ж. Б.* Двухязычная стимуляция как способ интенсификации процесса обучения иностранным языкам : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ж. Б. Манкевич. — Минск, 2002. — 145 с.

Поступила в редакцию 23.12.2020.

УДК: 159.922.2

**А. В. Шевцов**Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,  
б-р Космонавтов, 21, 224016 Брест, Республика Беларусь, +375 (29) 303 86 27, naykaandrew@mail.ru

## ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ЭМПАТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО И РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается целесообразность применения педагогами конструктивных средств информационных технологий для создания условий развития эмпатии у учащихся в образовательном процессе. Теоретически обосновывается важность роли развития эмпатии в гармоничном формировании субъекта в реалиях современного общества, приобретение обучающимися навыков культуры применения современных информационных технологий в учебной деятельности и иных сферах активности личности. Приводится описание психодиагностического инструментария, который может быть использован для исследования эмпатии учащихся и роли информационных технологий в ее развитии. Представлены результаты эмпирического исследования эмпатии у учащихся подросткового и раннего юношеского возраста, использующих и не использующих информационные технологии. Аргументируется эффективность использования конструктивных средств информационных технологий в педагогической деятельности с учащимися, которые имеют разный уровень эмпатии.

**Ключевые слова:** информационные технологии; образовательный процесс; учащиеся; эмпатия; конструктивные средства информационных технологий (почтовые, новостные, познавательно-образовательные, коммуникативные интернет-сервисы).

Рис. 3. Табл. 1. Библиогр.: 6 назв.

**A. V. Shevtsov**Brest State A. S. Pushkin University, 21 Cosmonauts Ave., 224016 Brest, the Republic of Belarus,  
+375 (29) 303 86 27, naykaandrew@mail.ru

## THE POTENTIAL OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF EMPATHY OF TEENAGE AND EARLY ADOLESCENT STUDENTS

The article considers the expediency of using constructive means of information technologies by teachers to create conditions for the development of students' empathy in the educational process. The importance of the role of empathy development in the harmonious formation of the subject in the realities of modern society, the acquisition by students of the skills of culture of the use of modern information technologies in educational activities and other areas of personal activity is theoretically justified. The article describes psychodiagnostic tools that can be used to study students' empathy and the role of information technologies in its development. The results of an empirical study of empathy in teenage and early adolescent students using and not using information technologies are presented. The article argues the effectiveness of using constructive means of information technologies in teaching activities with students who have different levels of empathy.

**Key words:** information technology; educational process; students; empathy; constructive information technology tools (postal, news, cognitive and educational, communicative Internet services).

Fig. 3. Table. 1. Ref: 6 titles.

**Введение.** В настоящее время усиление влияния информационных технологий на современное подрастающее поколение содержит в себе потенциальную возможность для целесообразного применения их положительного потенциала в развитии эмпатии у молодых людей в современной образовательной среде. Информационные технологии, являющиеся способами получения определенного типа данных с помощью использования различных средств цифровой техники, используются наиболее часто подростками ввиду наличия большого разнообразия различного контента, который представляет для них определенный интерес и значимость.

В последние годы интересы многих исследователей сконцентрированы на возрастающей роли информационных технологий в формировании и развитии личности обучающихся в условиях современной образовательной среды (Г. И. Аркадьев, А. Е. Войскунский, В. А. Емелин и др.). Ряд авторов приходит к выводу, что с помощью информационных технологий в принципе невозможно формирование нравственных черт человека и эмпатии (Р. П. Ершова, Г. В. Лосик, А. Ш. Тхостов). Существует и противоположная гипотеза, что такое формирование все-таки возможно, но дидактически затруднительно. Поэтому актуально: 1) вскрыть причину, почему информационные технологии в отдельных случаях могут, а в других не могут быть инструментом в передаче учащемуся некоторых видов знания и навыков; 2) найти и научно обосновать возможность формирования эмпатии у учащихся посредством информационных технологий. До сих пор большинство исследований эмпатии в подростковом возрасте проводилось в целях определения ее выраженности. Однако вклад использования конструктивных средств информационных технологий, экспериментальное доказательство их потенциала в развитии эмпатии до сих пор не стали предметом научного осмысления.

К данным конструктивным средствам информационных технологий относятся почтовые, новостные, познавательные-образовательные и коммуникативные интернет-сервисы. Благодаря применению почтовых интернет-сервисов, происходит обмен информацией между собеседниками вне зависимости от расстояния. Новостные интернет-сервисы дают возможность расширения кругозора субъекта на различные события, происходящие в мире. Научные и познавательные-образовательные интернет-сервисы позволяют не только расширить кругозор, но и получить всю интересующую информацию о любом аспекте действительности. Применение коммуникативных интернет-сервисов позволяет преодолеть застенчивость и робость, расширить социальные контакты, но при этом значимость приобретает критичность и ответственность субъекта за собственные действия при виртуальном контакте [1].

В психологических исследованиях эмпатия выступает как осознанное понимание внутреннего мира и эмоционального состояния другого человека (А. А. Бодалев, Т. П. Гаврилова, И. С. Кон, Ю. А. Менеджерицкая, А. М. Прихожан, Н. А. Щербакова) [2]. Российские психологи по-разному раскрывают определение понятия эмпатии. Они рассматривают эмпатию либо как способность, либо как процесс, либо как состояние, связывая ее с психическими процессами и особенностями личности [3; 4]. Развитие эмпатии в подростковом возрасте напрямую связано с развитием личности и нравственных чувств человека [5]. В этом возрасте интенсивно формируются новые взгляды на жизнь, расширяется система межличностных отношений. Подростковый возраст является сензитивным для формирования понимания чувств, мыслей, ценностей другого человека. Однако подросткам свойственна и эмоциональная неустойчивость, что осложняет результативность постановки самого себя на место другого человека, необходимой для развития эмпатии [6].

Возникает вопрос: могут ли информационные технологии и глобальная сеть Интернет быть инструментом саморазвития эмпатии у субъекта? С одной стороны, именно развитие эмпатии способствует лучшему пониманию самого себя как индивида современной социальной действительности. С другой стороны, информационные технологии могут не только содействовать, но и препятствовать развитию у учащихся эмпатии в условиях современного образовательного процесса.

Нам представляется, что если расширить научные знания о роли информационных технологий как инструмента развития эмпатии в подростковом возрасте, то можно найти способы их конструктивного применения в современной педагогической деятельности. В свою очередь, данное применение поможет становлению более ответственного, осознанного поведения обучающихся в сети Интернет, лучшему пониманию действий персонажей из телевизионных программ, а также усилению познавательного интереса к общеобразовательным учебным дисциплинам.

**Материалы и методы исследования.** Целью нашего экспериментального исследования являлось нахождение эффективных способов и методов использования положительного потенциала информационных технологий в условиях современного педагогического процесса для саморазвития эмпатии у учащихся.

В исследовании нами были использованы следующие методики:

1) тест «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, Н. Эпштейн) — позволяет определить степень выраженности уровня эмпатии у испытуемых, т. е. изучить способность субъекта становиться на место другого человека, понимать его взгляды, интересы, ценности и личностные предпочтения;

2) проективная методика «Тематический апперцептивный тест» (Г. Мюррей) — ориентирована на выявление уровня выраженности эмпатии, исходя из описания испытуемыми ситуаций с изображенными персонажами. Согласно инструкции, испытуемые должны описать суть происходящей ситуации, определить уровень ответственности изображенных субъектов по отношению как к самим себе, так и к окружающей их действительности в целом, т. е. попытаться соотнести собственный внутренний мир с персонажами, изображенными на стимульном материале. Нами использовался метод контент-анализа при обработке полученных ответов респондентов;

3) проективная методика «Незаконченные предложения» (Г. В. Лосик, А. В. Шевцов) — позволяет определить уровень выраженности эмпатии, значимость для развития эмпатии видеозаписей, удаленного общения, коммуникации посредством использования средств информационных технологий. Применялся метод контент-анализа при обработке полученных ответов респондентов;

4) проективная методика «Письмо к профессору» (А. Б. Прусак), состоящая из двух блоков: блок «А» (личностная рефлексия) и блок «Б» (эмпатия). Был использован только блок «Б». Его цель — сбор описания испытуемыми своих учебных интересов, а также развитие у них навыка самопонимания и поддержки, определение уровня выраженности эмпатии. Обработка ответов респондентов осуществлялась с помощью метода контент-анализа.

В ходе проведения исследования испытуемые были поделены на две группы: учащиеся, которые не использовали средства информационных технологии в своей жизнедеятельности, и учащиеся, которые применяли их. Численный состав каждой группы составил по 30 человек: 15 человек из 8—9-х классов, 15 человек из 10—11-х классов.

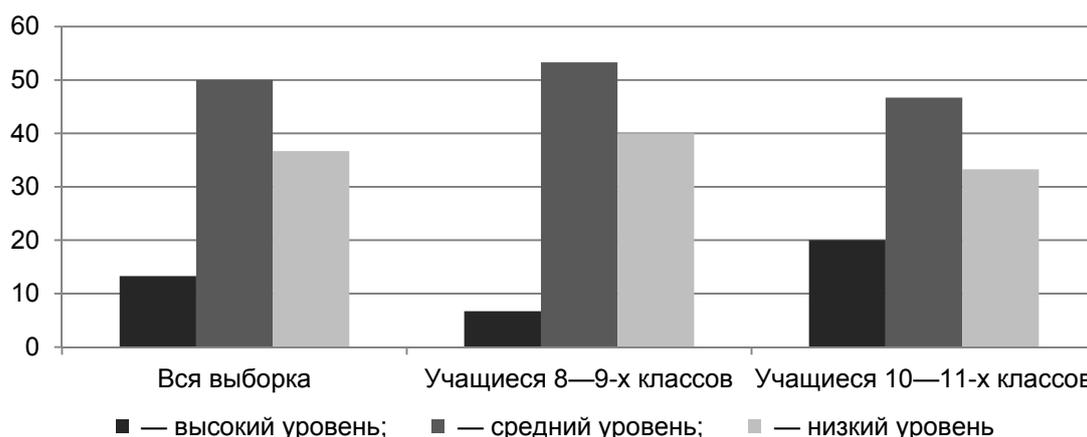
Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Турецкий учебно-педагогический комплекс детский сад-средняя школа» в 2019/2020 учебном году. Для того чтобы определить эффективность применения конструктивных средств информационных технологий, был организован развивающий эксперимент. В кабинете информатики проводились занятия с учащимися с периодичностью 1—2 раза в неделю. Для эксперимента были взяты выборки учащихся, статистически значимо не различающиеся уровнем развития эмпатии. В статье приведено описание результатов контрольного этапа эксперимента.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Рассмотрим результаты исследования эмпатии у учащихся, которые не использовали информационные технологии (рисунок 1).

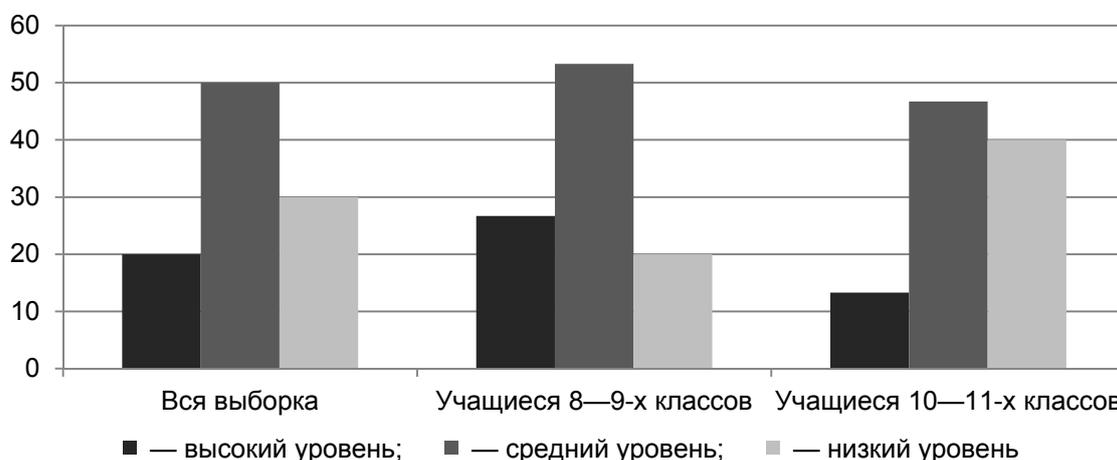
Расчет критерия Фишера показал, что различия в уровне эмпатии между выборками учащихся подросткового и раннего юношеского возраста находятся в зоне незначимости ( $F^*_{эмп} = 0,381$ ).

При этом расчет критерия Фишера показал, что различия выраженности эмпатии по отношению к другому человеку между юношами и девушками, с одной стороны, и подростками, с другой стороны, находятся в зоне незначимости ( $F^*_{эмп} = 1,21$ ) (рисунок 2).

Примером высокого уровня выраженности эмпатии по отношению к изображенным персонажам на стимульном материале является следующая ситуация: *«Женщине очень тяжело терять любимого мужчину, но она должна это сделать ради его счастья. Я бы тоже так поступила, потому что для меня важно благополучие не только моё, но и близких мне людей».*



**Рисунок 1. — Результаты исследования уровня эмпатии учащихся, не использовавших информационные технологии, %**



**Рисунок 2. — Результаты исследования уровней эмпатии по методике «Тематический апперцептивный тест» учащихся, не использовавших информационные технологии, %**

Приведем пример среднего уровня выраженности эмпатии: *«Мальчик смотрит в окно и страдает, ведь он упустил шанс погулять с девочкой, которая пошла в кино с его одноклассником. Если бы я был на его месте, то просто пошел и погулял бы с другой своей подругой»*; слабого уровня выраженности: *«Человек, стоящий под фонарем, сильно промок в ожидании автобуса. Я на его месте просто не вышел бы на улицу вообще»*.

В данном случае следует предположить, что для развития эмпатии в период подросткового возраста учащихся, которые не использовали потенциал конструктивных информационных технологий, учителям, педагогу-психологу, классному руководителю целесообразно в классные и информационные часы вводить различного рода дискуссии и обсуждения поступков, действий и отношений после просмотра вырезок из сериалов и фильмов. Предметом анализа должен выступать детальный разбор поведения каждого персонажа, его личностного отношения к другому человеку. В анализе различного рода ситуаций должны быть грамотно, структурно и логично изложены действия каждого учащегося как по отношению к самому себе и другим, так и ко всей окружающей действительности. Это, в свою очередь, и раскрывает положительную роль конструктивных средств информационных технологий в современной образовательной среде и, что немаловажно, в саморазвитии личности каждого учащегося в целом.

Рассмотрим результаты исследования эмпатии у учащихся, которые не использовали информационные технологии в жизнедеятельности (почтовые, новостные, познавательные-образовательные интернет-сервисы) (таблица 1).

При анализе эффективности применения информационных технологий в образовательном процессе было установлено следующее. Уровень *эмпатии* в целом по выборке средний — 40,0 %, при этом в группе учащихся 8—9-х классов чаще выявляется низкий уровень эмпатии — 40,0 %, а в группе учащихся 10—11-х классов преобладает средний (46,7 %) с тенденцией к высокому — 33,3 %. Однако различия в уровне эмпатии находятся на уровне тенденций, расчет критерия Фишера показал, что различия находятся в зоне незначимости ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,21$ ). Примером высокого уровня эмпатии у пользователей информационных технологий в период подросткового и раннего юношеского возраста является ситуация: «Если во время моей компьютерной игры главный герой сильно переживает, я пытаюсь понять суть данной ситуации, чтобы правильно сделать свой выбор **не в ущерб ни себе, ни другим**. Это важно для меня»; среднего: «Если во время моей компьютерной игры главный герой сильно переживает, я пытаюсь сделать так, чтобы **он выполнил задачу**. Если можно — отвлечь его от “нехороших” эмоций»; низкого уровня: «Если во время моей компьютерной игры главный герой сильно переживает, я **не обращаю** на это никакого внимания, ведь это всего лишь игра и не более».

Если говорить о сфере образования, то применение информационных технологий в *образовании* в целом по выборке оценивается на среднем уровне (46,7 %). Различия между учащимися подросткового и раннего юношеского возраста находятся в зоне незначимости ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,928$ ). Примером высокого уровня значимости для обучающихся информационных технологий в образовании являются высказывания вида: «Дополнительный учебный материал в Интернете помогает мне найти любую интересующую тему, тем самым давая возможность **подготовить классный учебный проект по любому предмету**».

Т а б л и ц а 1. — Применение информационных технологий в различных областях жизнедеятельности учащихся, %

Сферы применения информационных технологий в образовательном процессе по уровням	Группы респондентов		
	вся выборка	учащиеся 8—9-х классов	учащиеся 10—11-х классов
Эмпатия:			
высокий	30,0	26,7	33,3
средний	40,0	33,3	46,7
низкий	30,0	40,0	20,0
Образование:			
высокий	33,3	20,0	46,7
средний	46,7	53,3	40,0
низкий	20,0	26,7	13,3
Видеоэкскурсии:			
высокий	26,7	26,7	26,7
средний	56,6	46,6	66,7
низкий	16,7	26,7	6,6
Удаленное общение (коммуникация):			
высокий	26,7	13,3	40,0
средний	53,3	53,4	53,4
низкий	20,0	33,3	6,6

Примером средней частоты применения обучающимися информационных технологий в учебной деятельности являются высказывания следующего вида: «*Дополнительный учебный материал в Интернете очень полезен для написания реферата и выступления на уроке*»; низкого уровня: «*Дополнительный учебный материал в Интернете можно использовать как подсказку для быстрого выполнения домашнего задания*».

Мы исследовали представления обучающихся о возможности применения **видеоэкскурсий** (конструктивная досуговая деятельность) в учебной деятельности. Учащиеся указывают на среднюю степень целесообразности в применении видеоэкскурсий в образовании (56,6 % по всей выборке; 46,6 % подростков и 66,7 % юношей и девушек). Например, возможно применение средств мультимедиа для виртуального исследования различных точек планеты Земля в образовательном процессе, однако к подбору материала надо подходить внимательно и избирательно в зависимости от конкретной учебной ситуации. Расчет критерия Фишера показал, что различия между учащимися подросткового и раннего юношеского возраста находятся в зоне незначимости ( $\varphi^*_{эмп} = 1,539$ ). Примером представления учащихся о высокой значимости видеоэкскурсий, реализуемых с помощью информационных технологий, являются высказывания следующего вида: «*Благодаря видеоэкскурсиям можно узнать очень много о разных странах, особенностях климата и жизни людей для того, чтобы сравнить одну страну с другой и не только*». Примером представления учащихся о средней степени значимости видеоэкскурсий выступают высказывания: «*Благодаря видеоэкскурсиям, можно “побывать” в любой точке земного шара. Для меня это интересно и занимательно*»; низкого уровня: «*Благодаря видеоэкскурсиям, можно выбрать лучшее место отдыха*».

Значимость информационных технологий, как средства удаленного общения, оценена учащимися обеих групп на среднем уровне (53,4 % каждая). При этом расчет критерия Фишера показал, что различия находятся в зоне неопределенности ( $\varphi^*_{эмп} = 1,936$ ). Примером высокого уровня важности удаленного общения для учащихся являются суждения: «*В социальных сетях я обычно обсуждаю, как решить лучшие домашние задание и предложить, если необходимо, свою помощь*»; среднего: «*В социальных сетях я обычно обсуждаю то, что меня интересует, с лучшими друзьями, так проще, чтобы никого особо не нагружать*»; низкого уровня: «*В социальных сетях я обычно обсуждаю все подряд, лишь бы себя хоть чем-то занять*».

Нами было проведено исследование учащихся, которые использовали почтовые интернет-сервисы, средства удаленной коммуникации в целях виртуального общения с вымышленным собеседником с помощью проективной методики «Письмо к профессору» (А. Б. Прусак), блок «Б» (эмпатия) (рисунок 3).

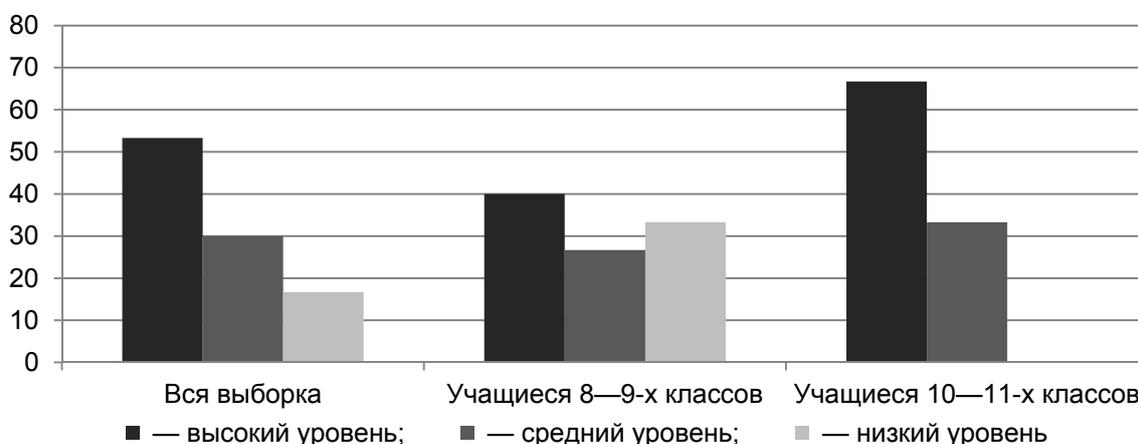


Рисунок 3. — Результаты исследования уровня эмпатии учащихся, использовавших информационные технологии, %

Расчет критерия Фишера показал, что различия находятся в зоне значимости ( $F^*_{\text{эмп}} = 2,316$ ). В целом по группе учащихся, которые использовали информационные технологии, преобладает высокий уровень эмпатии — 53,3 %. В обеих возрастных группах также преобладает высокий уровень, однако в группе учащихся 8—9-х классов в 33,3 % случаев встречается низкий уровень эмпатии, а в группе учащихся 10—11-х классов низкий уровень не выявлен. Кроме того, в раннем юношеском возрасте высокий уровень выявлен в 66,7 % случаев, в подростковом — только в 40,0 %.

Примером высокого уровня эмпатии будет являться следующий вариант письма к профессору: *«Ой, здравствуйте, уважаемая моя ученица. Извините, что я не смог ответить Вам сразу. Был сильно занят, хотя это меня **не оправдывает**. Высылаю Вам номер своего телефона, чтобы Вы всегда могли пообщаться со мной по любому трудному вопросу в учёбе. Примите, пожалуйста, еще раз мои искренние извинения»;* среднего: *«Заболел, не смог связаться с Вами вовремя, мне было очень **неловко** и даже стыдно. Я сейчас Вам отправлю решение этой задачи, а Вы мне можете также писать, что у Вас не получается в учёбе»;* низкого уровня: *«Сегодня вернулся из командировки, получил Ваше сообщение. У меня **много других забот и мало времени**, так что отвечу Вам попозже».*

Таким образом, информационные технологии, включая почтовые, новостные, познавательно-образовательные, коммуникативные интернет-сервисы (mail.ru, gmail.com, rambler.com, bbs news, euronews.com, aif.ru, wikipedia.org, khanacademy.org, lektorium.tv, Google Maps, WhatsApp), могут выступать эффективным средством развития эмпатии у обучающихся. При этом важными аспектами являются личностная заинтересованность, инициативность и мотивация учащихся в гармоничном и осознанном становлении самих себя как активных субъектов современной социальной цифровой действительности.

**Заключение.** Проведенное исследование показало, что у учащихся, которые использовали конструктивные средства информационных технологий, отмечаются более высокие показатели уровня эмпатии в отличие от тех учащихся, которые не применяли информационные технологии в своей жизнедеятельности. При этом имеет место позитивная динамика в развитии уровня эмпатии у учащихся раннего юношеского возраста в большей степени, чем у учащихся подросткового возраста, в условиях целенаправленного применения педагогами информационных технологий в образовательном процессе. Данные средства информационных технологий могут потенциально использоваться в качестве дополнительного инструментария в образовательном процессе для более успешного развития эмпатии у обучающихся. В свою очередь, использование педагогом-психологом проективной методики «Письмо к профессору» (А. Б. Прусак), учителями-предметниками — почтовых, познавательно-образовательных, новостных интернет-сервисов, а также диалога удаленной коммуникации содержит в себе возможность для повышения пользовательской культуры в сети Интернет у обучающихся.

#### Список цитированных источников

1. Войскунский, А. Е. Психология и Интернет / А. Е. Войскунский. — М. : Акрополь, 2010. — 439 с.
2. Бодалев, А. А. Познание человека человеком / А. А. Бодалев. — СПб. : Речь, 2005. — 322 с.
3. Клименкова, Е. Н. Развитие ментализации и эмпатии в онтогенезе: обзор эмпирических исследований / Е. Н. Клименкова // Консультатив. психология и психотерапия. — 2016. — Т. 24, № 4 (93). — С. 126—137.
4. Пашукова, Т. И. Механизмы и функции эмпатии / Т. И. Пашукова, Е. А. Троицкая // Вестн. МГЛУ. — 2010. — № 7 (586). — С. 197—209.
5. Клименкова, Е. Н. Качество привязанности и способность к эмпатии в подростковом возрасте / Е. Н. Клименкова // Консультатив. психология и психотерапия. — 2018. — Т. 26, № 4. — С. 125—129.
6. Божович, Е. Д. Психологические особенности развития личности подростка / Е. Д. Божович. — М. : Знание, 1979. — 37 с.

Поступила в редакцию 10.09.2020.

УДК 159.922.7

**В. А. Ямаева**

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,  
б-р Космонавтов, 21, 224016 Брест, Республика Беларусь, +375 (29) 207 28 50, viktoriya\_2209@mail.ru

## **ОБРАЗ ТЕЛЕСНОГО «Я» МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НОРМОТИПИЧНЫМ ТЕЛОМ, ИЗБЫТОЧНОЙ МАССОЙ ТЕЛА, ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

В статье обосновано влияние сформированного в младшем школьном возрасте образа телесного «Я» на протекание пубертатного кризиса и развитие самосознания в подростковом возрасте. Описаны результаты эмпирического исследования образа телесного «Я» у детей 9—10 лет, а также представлений родителей о теле детей. Выделены две группы детей, имеющих индивидуальные особенности образа телесного «Я». Первая группа — дети, удовлетворенные своим внешним обликом, вторая группа — дети, не удовлетворенные своим телом и желающие его изменить. Описаны также результаты изучения взаимосвязи оценок со стороны родителей и сверстников и удовлетворенности телом у детей младшего школьного возраста. Представлены результаты бивариантного корреляционного анализа показателей, установленных при контент-анализе неоконченных предложений и беседы по шкалам самооценки.

**Ключевые слова:** образ телесного «Я»; младший школьный возраст; нормотипичное тело; избыточная масса тела; детский церебральный паралич.

Табл. 2. Библиогр.: 6 назв.

**V. A. Yamaeva**

Brest State A. S. Pushkin University, 21 Cosmonauts Ave., 224016 Brest, the Republic of Belarus,  
+375 (29) 207 28 50, viktoriya\_2209@mail.ru

## **THE BODY IMAGE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH A NORMATIVE BODY, EXCESSIVE BODY MASS, CEREBRAL PALSY**

The article substantiates the influence of the image of the bodily “I” formed in primary school age on the course of pubertal crisis and the development of self-awareness in adolescence. It describes the results of an empirical study of the image of the bodily “I” of 9—10 year-old children as well as the ideas of parents about the body of children. Two groups of children with individual characteristics of the image of the bodily “I” were formed. The first group is children who are satisfied with their appearance, the second group is children who are dissatisfied with their body and want to change it. It also describes the results of studying the relationship between parent and peer assessments and body satisfaction in primary school children. The results of a bivariate correlation analysis of indicators established during the content analysis of unfinished sentences and conversations on self-assessment scales are presented.

**Key words:** body self-image; junior school age; normal body; overweight; cerebral palsy.

Table. 2. Ref.: 6 titles.

**Введение.** В подростковом возрасте развитие самосознания переходит на качественно новый уровень, однако предпосылки его развития складываются на протяжении предыдущего возрастного периода — младшего школьного возраста. Кризисный характер подросткового периода развития традиционно связывается с пубертатным периодом, поэтому в содержании самосознания особую значимость приобретает образ телесного «Я», отражающий внешние физические изменения подростка. Рассмотрение динамики телесного «Я» в структуре самосознания на протяжении младшего школьного возраста позволяет приблизиться к решению указанной актуальной теоретической проблемы. Отсутствие этих данных не позволяет понять, как складываются предпосылки кризиса подросткового возраста и почему уже к началу подросткового возраста у детей зачастую формируется искаженный образ телесного «Я», вызывающий проблемное поведение. Актуальным становится определение

факторов, механизмов и причин, которые оказывают влияние на становление образа телесного «Я» и приводят к каким-либо его деформациям.

Исследования в области «Я-концепции» рассматривают образ телесного «Я» в качестве ведущей составляющей образа «Я». Образ телесного «Я» можно описать как единство восприятия, представлений и оценок человеком своего тела и внешности [1]. Ключевой составляющей образа телесного «Я» С. Л. Алмазова [2] считает внешний облик (внешность). Внешний облик, по мнению А. А. Бодалева [3], можно описать как совокупность анатомических, функциональных и социальных признаков человека, отличающих его от других людей. Ко внешнему облику относятся: физический облик (тип сложения, половые, возрастные и расовые особенности, лицо и его черты, волосы), функциональные признаки (мимика, жесты, осанка, голос, походка, взгляд, улыбка), «оформление» внешнего облика (одежда, причёска, украшения, имидж, стиль).

В структуре телесного «Я» можно выделить следующие компоненты:

- 1) когнитивный, включающий концепцию тела (знания о теле, как организме, которые могут быть выражены при помощи известных символов);
- 2) аффективный (эмоциональный), включающий образ тела (восприятие установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функцией тела);
- 3) функциональный, включающий схему тела (обеспечивающий регуляцию положения частей тела, контроль и коррекцию двигательного акта в зависимости от внешних условий).

**Материалы и методы исследования.** Эмпирическое исследование было проведено на базе средних школ города Бреста и Брестского областного центра медицинской реабилитации детей с психоневрологическими заболеваниями «Тонус». В исследовании приняли участие 90 детей 9—10 лет, имеющих различные особенности физического облика (50 детей с нормотипичным телом (далее — НТ), 20 детей, имеющих избыточную массу тела (далее — ИМТ), и 20 детей с детским церебральным параличом (далее — ДЦП), а также 87 их родителей.

Детям предлагались методики в следующем порядке.

1. Модифицированная проективная методика The Color-A-Person Test (САРТ) — невербальная методика «Цветомузыка на неудовлетворенность собственным телом» [4]. Испытуемым был предложен бланк с инструкцией и изображением контура тела человека спереди и сзади. Детям необходимо было представить, что это их тело, и раскрасить его с помощью трех карандашей в соответствии с тем, насколько они удовлетворены или не удовлетворены своим телом и его частями. Они раскрашивали синим карандашом, если тело или его части полностью их удовлетворяют, серым — если они нейтрально относятся к частям своего тела, красным — если какая-то часть тела их не удовлетворяет. Каждая часть тела оценивалась отдельно в баллах (от 0 до 2) в зависимости от того, насколько дети удовлетворены какой-либо частью тела. Общая оценка удовлетворенности телом заключается в суммировании оценок 15 частей тела, включающих живот, верхнюю часть бедер, нижнюю часть бедер, ягодицы, гениталии, голову, лицо, ступни, голень, кисти, предплечье, плечевой пояс, грудь, верхнюю часть живота и спину.

2. Модифицированная методика Дембо—Рубинштейн [5], направленная на изучение самооценки показателей внешности. Вместо классических шкал использовались семь шкал, касающихся разных компонентов внешности: красота, внешность, тело, лицо, одежда, причёска, мода. Детям предлагалось отметить, на каком уровне они находятся по каждой шкале в данный момент времени («Я-реальное»), на каком уровне они бы хотели находиться по каждой шкале в идеале («Я-идеальное»). Также им задавались следующие вопросы: почему ты здесь находишься? Были ли ситуации, когда ты находился ниже? Были ли ситуации, когда ты находился выше? Где бы ты хотел находиться по данной шкале? Какие люди находятся выше всех по данной шкале? Какие люди находятся ниже всех на данной шкале?

3. Проективная методика «Незаконченные предложения», направленная на выявление представлений детей о своем телесном образе. Детям предлагалось завершить 10 незакон-

ченных предложений, которые условно можно разделить на четыре группы: 1-я группа — представления детей о своем внешнем облике («мне нравится в себе...», «моя внешность...», «мое тело...»); 2-я группа — желаемый образ телесного «Я» («если бы можно было что-то изменить в себе, я бы...», «если бы у меня была другая внешность...», «внешне я бы хотел...»); 3-я группа — сравнение себя со сверстниками и отношения с ними («в отличие от других детей я...», «многие дети меня...»); 4-я группа — отношение родителей к ребенку («моя мама говорит, что я...», «мой папа говорит, что я...»).

Родителям предлагались методики в следующем порядке.

1. Модифицированная проективная методика The Color-A-Person Test (САРТ) — невербальная методика «Цветоуказания на неудовлетворенность собственным телом». Родителям необходимо было представить, что контуры тела человека — это тело их ребенка, и раскрасить в соответствии со степенью удовлетворенности частями тела своего ребенка.

2. Методика «Личностный дифференциал» [6], предназначенная для изучения определенных свойств личности, ее самосознания, межличностных отношений. Эта методика была модифицирована нами для целей исследования. Целью модифицированной методики является изучение образа реального и идеального ребенка в сознании родителей, а затем сравнение этих двух образов. Мы предлагали испытуемым два бланка: на одном они оценивали своего ребенка, а на втором — идеального. Методика состоит из набора черт (всего 21 черта), в наибольшей степени характеризующих полюса трех классических факторов семантического дифференциала: 1) оценки (фактор О); 2) силы (фактор С); 3) активности (фактор А). Каждая черта характера имеет два полюса.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Данные, полученные в эмпирическом исследовании, позволяют описать особенности развития образа телесного «Я» на протяжении младшего школьного возраста, в том числе при наличии у детей отличительных особенностей тела. Однако несмотря на то, что к концу младшего школьного возраста для детей становится значимым их внешний облик и происходят изменения всех компонентов образа телесного «Я», выделяется группа детей, для которых их собственный внешний облик остается не столь значимым. Поэтому мы поставили задачу выяснить, почему у части детей к концу младшего школьного возраста появляется неудовлетворенность телом и желание его изменить.

Мы проанализировали и обобщили результаты всех методик, полученные от детей 9—10 лет и их родителей, что позволило выделить две группы детей, имеющих индивидуальные особенности образа телесного «Я».

Группа 1 — дети, не удовлетворенные своим телом и желающие его изменить: 53 ребенка (59 %), из них 25 детей с НТ (50 %), 16 детей с ИМТ (80 %) и 12 детей с ДЦП (40 %).

Группа 2 — дети, удовлетворенные своим телом: 37 детей (41 %), из них 25 детей с НТ (50 %), 4 ребенка с ИМТ (20 %) и 8 детей с ДЦП (40 %). В таблице 1 представлены основные критерии, по которым дети были определены в одну или в другую группу.

Из таблицы 1 видно, что у детей группы 2, не удовлетворенных своим телом и желающих его изменить, по сравнению с детьми из группы 1, ниже показатель удовлетворенности своим телом (значимость различий по  $U$ -критерию Манна—Уитни:  $U_{\text{эмп}} = 684$  при  $U_{\text{кр}} = 696$ ,  $p \leq 0,01$ ), ниже показатели самооценки телесных компонентов (красоты:  $U_{\text{эмп}} = 488$  при  $U_{\text{кр}} = 696$ ,  $p \leq 0,01$ ; внешности:  $U_{\text{эмп}} = 601$  при  $U_{\text{кр}} = 696$ ,  $p \leq 0,01$ ; тела:  $U_{\text{эмп}} = 615$  при  $U_{\text{кр}} = 696$ ,  $p \leq 0,01$ ; лица:  $U_{\text{эмп}} = 597$  при  $U_{\text{кр}} = 696$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Статистический анализ эмпирических данных, полученных с помощью беседы по методике изучения самооценки Дембо—Рубинштейн и методики «Незаконченные предложения», проведенный с помощью критерия углового преобразования  $\phi$  Фишера, показал существование различий между группами детей. Так, дети группы 1 дают более негативные оценки своему телу и внешности. Показатель различий негативных оценок от сверстников находится в зоне значимости:  $\phi_{\text{эмп}} = 8,5$  при  $\phi_{\text{кр}} = 2,31$ ,  $p \leq 0,01$ .

Т а б л и ц а 1. — Индивидуальные характеристики детей

Показатель	Группа 1			Всего группа 1	Группа 2			Всего группа 2
	НТ	ИМТ	ДЦП		НТ	ИМТ	ДЦП	
<i>Методика САРТ, баллы</i>								
Показатель удовлетворенности телом	24,6	22,2	24,0	23,7	25,1	26,5	28,3	25,9
<i>Методика изучения самооценки Дембо—Рубинштейн, баллы</i>								
Красота	6,3	5,3	7,1	6,2	7,6	7,1	8,2	7,7
Внешность	6,4	6,1	7,8	6,6	7,2	6,7	8,6	7,4
Тело	6,7	5,6	7,5	6,9	8,0	5,6	7,8	7,7
Лицо	6,9	6,6	7,5	6,9	7,9	6,7	9,3	8,1
<i>Беседа по методике Дембо—Рубинштейн, методика «Незаконченные предложения», %</i>								
Негативная оценка своего тела или внешности	88	94	33	77	0	25	0	3
Сравнение себя с более привлекательными сверстниками	40	19	0	25	0	0	25	5
Негативные оценки от сверстников	28	56	42	40	4	0	0	3
Желание изменить тело или внешность	80	69	83	77	4	0	25	8
<i>Личностный дифференциал</i>								
Низкие оценки качеств ребенка / большая разница между реальными и идеальными оценками	68	75	75	72	40	25	75	46

У детей группы 1 в большей степени выражено стремление сравнивать особенности своей внешности с более привлекательными, на их взгляд, сверстниками (значимость различий:  $\varphi_{эмп} = 2,64$  при  $\varphi_{кр} = 2,31$ ,  $p \leq 0,01$ ). Кроме того, они чаще получают негативные оценки своего тела и внешности от сверстников (значимость различий:  $\varphi_{эмп} = 4,8$  при  $\varphi_{кр} = 2,31$ ,  $p \leq 0,01$ ). У детей группы 1 преобладает желание изменить свое тело и внешность (значимость различий:  $\varphi_{эмп} = 3,29$  при  $\varphi_{кр} = 2,31$ ,  $p \leq 0,01$ ). У детей первой группы 1 несколько больше выражена потребность во внимании и желание себя украсить, однако различия между двумя группами статистически незначимы ( $\varphi_{эмп} = 1,5$  при  $\varphi_{кр} = 1,64$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Также наблюдаются различия в группах между родительскими оценками: 72 % матерей детей, не удовлетворенных своим телом, и 46 % матерей детей, удовлетворенных своим телом, либо низко оценивают личностные качества ребенка, либо разница между их реальной и идеальной оценками высока, что отражает непринятие матерями детей. Однако эти различия наблюдаются на уровне тенденции, так как они оказались статистически незначимыми.

Анализ ответов детей и их матерей позволил выделить две группы факторов, оказывающих влияние на отношение детей к собственному внешнему облику. К первой группе факторов мы отнесли влияние родителей (негативные родительские оценки, несоответствие реального и идеального образа ребенка, родительская неудовлетворенность телом и внешним видом ребенка). Ко второй группе факторов мы отнесли влияние сверстников (негативные оценки внешнего облика, негативное отношение сверстников, сравнение себя со сверстниками как более привлекательными). Результаты представлены в таблице 2.

Данные таблицы 2 показывают, что половина детей с НТ не удовлетворены своей внешностью, причем среди них больше девочек (60 %), в то же время 65 % мальчиков довольны собой. Существенное влияние на развитие неудовлетворенности телом у детей оказывают родительские оценки (80 %) и оценки сверстников (56 %).

Т а б л и ц а 2. — Факторы, оказывающие влияние на отношение детей 9—10 лет к собственному внешнему облику, %

Показатель	Дети, не удовлетворенные своим телом и желающие его изменить						Дети, удовлетворенные своим телом					
	НТ		ИМТ		ДЦП		НТ		ИМТ		ДЦП	
	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж
Всего	50		80		60		50		20		40	
	35	60	70	90	56	64	65	40	30	10	44	36
Влияние других детей	56		56		42		4		0		13	
	43	61	29	78	40	43	7	0	0	0	0	20
Влияние родителей	80		88		100		32		25		75	
	57	88	100	78	100	100	38	25	33	0	75	60

Таким образом, родительские оценки оказывают большее влияние по сравнению с оценками сверстников. Оценки сверстников играют незначительную роль в группе детей, удовлетворенных своим телом (4 % в группе НТ и 13 % в группе ДЦП), при том что в группе детей, не удовлетворенных своим телом, влияние оценок сверстников для детей значимо (56 и 42 %).

Большинство детей с ИМТ (80 %) не удовлетворены своим телом и хотят его изменить, причем в большей степени это девочки (90 %). Существенное влияние на формирование неудовлетворенности телом у детей с ИМТ играют родители (88 %) и сверстники (56 %). Большинство детей с ДЦП (60 %) также не удовлетворены своей внешностью, в первую очередь функциональными характеристиками или умениями тела. Негативные оценки родителей (100 %) и сверстников (42 %) также оказывают существенное влияние на формирование у детей с ДЦП неудовлетворенности своим телесным обликом. В данной группе значительно преобладает влияние родительских оценок, что, вероятнее всего, связано с ограниченностью круга общения у детей с ДЦП.

Проведен бивариантный корреляционный анализ показателей, установленных при контент-анализе неоконченных предложений и беседы по шкалам самооценки (ранговая корреляция Спирмена). Анализ показывает, что в группе детей 9—10 лет наблюдаются значимые корреляционные связи следующих показателей:

– представления о себе, отношение к себе, своему телу и внешности, оценка себя как некрасивого человека связаны с оценкой красоты сверстников ( $\rho = 0,301$  при  $p \leq 0,01$ );

– представления о себе, отношение к себе, своему телу и внешности, оценка себя как некрасивого человека связаны с негативными оценками их внешнего облика, которые они получают от родителей и сверстников ( $\rho = 0,394$ ,  $p \leq 0,01$ );

– негативные внешние оценки со стороны взрослых и сверстников связаны с представлениями детей о том, что лучшее тело — стройное ( $\rho = 0,228$ ,  $p \leq 0,05$ ), а их тело является «толстым» ( $\rho = 0,228$ ,  $p \leq 0,05$ );

– представления о своем теле как «толстом» связано с представлениями о том, что лучшее тело — стройное ( $\rho = 0,442$ ,  $p \leq 0,01$ ), а худшее тело — «толстое» ( $\rho = 0,392$ ,  $p \leq 0,01$ );

– позитивные оценки внешнего облика ребенка от родителей и сверстников связаны с представлениями детей о том, что у них красивое тело ( $\rho = 0,208$ ,  $p \leq 0,05$ ) и красивое лицо ( $\rho = 0,208$ ,  $p \leq 0,05$ );

– негативные внешние оценки связаны с суждениями ребенка «я некрасивый» ( $\rho = 0,394$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Эти данные являются еще одним доказательством того, что внешние оценки от взрослых и сверстников имеют существенное значение в формировании неудовлетворенности внешним обликом у детей 9—10 лет, причем оценки взрослых являются более значимыми по сравнению с оценками сверстников.

**Заключение.** В проведенном исследовании установлено, что в конце младшего школьного возраста в структуре образа телесного «Я» представлены все три компонента (когнитивный, аффективный и регулятивный).

Преимущественное развитие получает когнитивный компонент, он проявляется в восприятии детьми своего тела и его частей. К когнитивному компоненту присоединяется аффективный компонент, отражающий отношение ребенка к своему телу; если в начале младшего школьного возраста дети оценивают свое тело исключительно позитивно и не критично, то на протяжении этого возрастного периода появляются негативные оценки и неудовлетворенность своим телом.

Модификация аффективного компонента происходит под влиянием внешних негативных оценок со стороны сверстников и родителей, а также при сравнении себя с более красивыми сверстниками, которое возможно вследствие развивающейся личностной рефлексии. Неудовлетворенность своим телом вызывает у ребенка желание изменить его в направлении соответствия культурным образцам телесности для мужского и женского тела.

Регулятивный компонент образа телесного «Я» в младшем школьном возрасте проявляется только в виде предпосылок как желание изменить тело и в виде воображаемого образа своего идеального тела и внешности в будущем. Действенная сторона регулятивного компонента проявляется уже за пределами младшего школьного возраста, когда подростки начинают реализовывать поведение, направленное на совершенствование своего тела, в том числе аддиктивное поведение, связанное с телом.

В исследовании определены индивидуальные особенности детей 9—10 лет, которые не удовлетворены своим внешним видом. Для таких детей характерны сравнение себя с более привлекательными, на их взгляд, сверстниками, негативная оценка своего тела и его частей, низкая оценка своих внешних данных, желание изменить свое тело и внешность.

Установлено, что внешние оценки со стороны родителей и сверстников являются значимыми факторами, оказывающими влияние на формирование неудовлетворенности собственным внешним обликом.

Дети с высокими показателями неудовлетворенности своим телом в конце младшего школьного возраста могут рассматриваться как группа риска по аддиктивному поведению, связанному с телом, при этом условием формирования зависимости являются негативные оценки телесности ребенка взрослыми и сверстниками.

#### Список цитированных источников

1. Кон, И. С. Открытие Я: психология юности / И. С. Кон. — М., 1978. — 367 с.
2. Алмазова, С. Л. Теоретический анализ проблемы изучения образа тела как компонента «Я-концепции» личности / С. Л. Алмазова // Психология телесности: теоретические и практические исследования : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. ; под общ. ред. Е. В. Буренковой. — Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2009. — С. 39—45.
3. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М., 1982. — 200 с.
4. Сахарова, В. Г. Диагностика отношения к телу / В. Г. Сахарова. — СПб. : Речь, 2011. — 112 с.
5. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии / С. Я. Рубинштейн. — М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. — 448 с.
6. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 490 с.

# **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

## **ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ**

### **PHILOLOGY**

#### **LITERARY STUDIES**

УДК 82.0

**Е. С. Брынина**

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,  
ул. Ожешко, 22, 230023 Гродно, Республика Беларусь, +375 (33) 362 98 51, brynina@tut.by

#### **ИЗОБРАЖЕННЫЙ МИР ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ В ТРИЛОГИИ И. МЕЛЕЖА «ПОЛЕССКАЯ ХРОНИКА»**

В представленной статье проведен анализ функционирования различных видов художественной детали в трилогии Ивана Мележа «Полесская хроника». Художественные детали «Полесской хроники» играют важную роль в создании национального своеобразия словесно-образного мира произведения. Художественная деталь обеспечивает достоверность и мотивированность образов, отражая суть художественного целого и становясь микрообразом, сочетающим в себе психологическую содержательность, выразительность и типизирующую сущность. Исследование художественных деталей трилогии позволяет расширить возможности раскрытия авторского замысла. Являясь значимой подробностью мира персонажей, деталь становится необходимым элементом для верного понимания чувств, а также поступков героев. На примере романов трилогии выявляется функциональный аспект художественной детали, исследуются ее символичность и роль в создании характера и образа персонажей.

**Ключевые слова:** культурная реалья; художественная деталь; функционирование художественной детали; «Полесская хроника»; Иван Мележ; изображенный мир произведения.

Библиогр.: 6 назв.

**E. S. Brynina**

Yanka Kupala State University of Grodno, 22 Ozheshko Str., 230023 Grodno,  
the Republic of Belarus, +375 (33) 362 98 51, brynina@tut.by

#### **THE DEPICTED WORLD OF AN ARTWORK: FUNCTIONING OF ARTISTIC DETAILS IN THE TRILOGY “THE POLESSKAYA CHRONICLE” BY I. MELEZH**

In the presented article functioning of various kinds of artistic details in Ivan Melezh trilogy “The Polesskaya Chronicle” are considered and analyzed. The artistic details of the “Polesskaya Chronicle” play an important role in creating the national originality of the pictorial-verbal world of the writer’s works. The artistic detail ensures the authenticity and motivation of images, reflecting the essence of the artistic whole and becoming a micro-image that combines psychological content, expressiveness and typifying essence. The study of artistic details in the trilogy allows to expand the possibilities of disclosure of the author’s idea. Being a significant detail of the depicted world of characters, the detail becomes a necessary element for the correct understanding of the characters’ feelings and actions. By the example of the novels, the functional aspect of artistic details is revealed, their symbolism and role in creating characters and their image are studied.

**Key words:** cultural reality; artistic detail; functioning of the artistic detail; “The Polesskaya Chronicle”; Ivan Melezh; the depicted world of the work.

Ref.: 6 titles.

**Введение.** Мир художественного произведения — это представленная автором условная картина реальности. Изображенный мир любого произведения складывается из художественных деталей. «Художественная деталь является поэтическим средством, играющим важную роль в индивидуализации образов, создании портрета, раскрытии характеров героев» [1, с. 57]. Можно также утверждать, что деталь является такой частью подробности, при помощи которой художественное изображение становится полнее.

**Методология и методы исследования.** Художественная деталь — одно из поэтических средств, при помощи которого создаются пейзажи, характеры, сюжетные линии. Она позволяет читателю оживить тот или иной образ. С первого взгляда художественная деталь может показаться несущественной, однако ее наличие является одним из важных условий законченности образа. Деталь направляет внимание читателя на тонкости, которые имеют значение для автора: на пейзаж, событие, существенные черты человеческого характера, внешности, окружающей среды, психологического состояния. Иногда читатель, благодаря художественной детали, получает столько информации, сколько мог бы получить, прочитав огромный отрывок текста.

А. Б. Есин, уточняя особенности детали, отмечает, что «художественное отображение жизни создается посредством отдельно взятых художественных деталей» [2, с. 51]. Он акцентирует внимание на том, что деталь сама по себе является микрообразом. В свою очередь, данный микрообраз является частью более крупного образа. Например, детали портрета составляют портрет, а портрет входит в состав образа человека. Отсюда следует, что художественная деталь в тексте может проявляться во всех пластах его структуры и выполняет череду функций.

Существует несколько классификаций художественных деталей:

1) по виду — внешние (подразделяются на портретные, пейзажные и бытовые детали) и психологические (изображают внутренний мир человека);

2) по функциям — выделительная, психологическая, натуралистическая, символическая и др. В данной статье мы будем придерживаться данной классификации, кроме того, кратко рассмотрим функциональные особенности часто встречающихся в трилогии детали.

*Функции портретной детали.* Портретная деталь — это изображение внешнего образа человека: лица, телосложения, одежды, его манеры поведения, а также жесты и мимики. Всякий портрет в той или иной мере характерологичен, т. е. по внешним чертам можно хотя бы приблизительно судить о характере персонажа.

В характере главного героя первого романа — Василя — присутствуют упрямство, ретивость, трудолюбие, которые автор неоднократно подчеркивает с помощью портретной детали: «Расставіўшы па-мужчынску ногі, моцна ўпінаючыся ў грунт, ён размахыста правёў касой, і трава шыркнула, паслухмяна лягла злева акуратнай купкай. / Хто гэта казаў, што ён яшчэ зялёны касіць? Што яму, быццам, кашы яшчэ многа трэба! Кашы, можа, каму-небудзь і трэба, толькі — каму іншаму. Але не яму, не Васілю» [3, с. 12].

Многие второстепенные персонажи трилогии получают, также благодаря художественной детали, «мимолетную» характеристику, которая сполна описывает их суть: «Сухі, з кепачкай, не смяўся, уссеўшы на край парты, глядзеў навокал бясстрашна і задзірыста, нібы толькі і чакаў, каб счাপіцца» [4, с. 14].

Индивидуализация персонажей подчеркивается особым способом. Автор выделяет в облике героя какую-либо говорящую деталь и затем на протяжении всего повествования ее обыгрывает. В зависимости от ситуации такая деталь по-разному показывает облик героя и обнажает его внутренний мир. В романе И. Мележа особенно ярким примером такой говорящей детали является имя одного из персонажей — *Сарока*. *Сарока* — «гаварлівая, дужая, вяртлявая жанчына» [3, с. 199]. Уже только одно это имя вызывает у читателя определенный образ, имя же и является ее основной характеристикой.

Портретная деталь выполняет описательную, характерологическую, психологическую и оценочную функции (портрет выражает авторскую оценку или оценки других персонажей, т. е. оценки того, чьими глазами мы смотрим на изображенного человека).

*Функции пейзажной детали.* Пейзаж как место действия оказывает важное влияние на формирование характера персонажа. С одной стороны, пейзаж в трилогии создает сюжетный фон, передает состояние природы, обозначение места и времени действия, с другой — несет психологическую, оценочную, характерологическую и символическую функции. Пейзажные детали используются для создания в произведении определенной эмоциональной атмосферы. Они могут функционировать как форма косвенного психологизма: душевное состояние героя не описывается прямо, а словно передается окружающей его природе. Настроение персонажей трилогии соответствует состоянию природы: «Аднастайныя нудныя дажджы, што месяцамі лілі на мокрыя стрэхі, сцюдзёныя вятры, што люта білі ў замерзлыя вочкі-шыбы заваямі, цёплае сонца, што ўставала ў пагодныя дні над купамі алешніку, — усё бачыла гэты востраў заклапочаным, у няспынай, штодзённай руплівасці. Людзі заўсёды чым-небудзь былі заняты: уранку і ўвечары, летам і зімою, у хаце, на двары, у полі, на балоце, у лесе...» [3, с. 112]. Автор соотносит «нудные» дожди и студеные ветра с редкими погожими деньками с хлопотной и тяжелой жизнью куреневцев, с их вечными заботами и редкими радостями.

Отдельно стоит отметить символическую функцию пейзажной детали в трилогии. Именно пейзажный вид детали И. Мележ использует в названии каждой из частей трилогии («Людзі на балоце», «Подых навалніцы», «Завеі, снежань»), передавая с их помощью эмоциональную атмосферу, аккомпанирующую переживаниям героев. Это становится особенно заметно в начале второго романа трилогии «Подых навалніцы». С первых страниц перед читателем возникает образ грозы, которая нарушает привычный ход жизни куреневцев. Эта картина имеет аллегорический смысл: «подых навалніцы» — это эмоциональное состояние героев хроники, каждый из которых вступает в свою жизненную полосу грозы.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Бытовые детали являются способом характеристики человека и выражением его индивидуальности. Мир вещей может становиться относительно самостоятельным объектом изображения. Вещи могут многое рассказать не о жизни того или иного лица, а об укладе жизни в целом. В трилогии основная часть бытовых деталей связана с описанием жизни крестьян: «Кожны зручны момант хапаліся з лугу, з поля ў лес і жанкі і мужчыны, працаўнікі — у лесе цяпер была важная праца. Ягады былі не якія там прасмакі, як у другіх, — у Куранях ягадамі карміліся, ягады збіралі, сушылі на продаж, на грошы, на чорны зімовы ці веснавы дзень. Лес быў памочнік полю, скупой, ненадзейнай зямлі» [3, с. 47].

Рассмотрим более подробно основные функции художественных деталей в трилогии:

– выделительная. Деталь выделяет некое событие, явление либо образ из ряда подобных. Ярким примером подобной детали является портретная лейтмотивная деталь, к примеру, образ рябины или глаз-вишен в описании Ганны: «Над белай атласнай кофточкай, у вэлюме так добра, прыгожа віднеецца смуглявасць яе твару, дужкі броваў, вільготныя, як спелыя вішні ранкам, вочы / І ўся яна — як вішня! Як кветка з вішні!..» [3, с. 369];

– психологическая. Деталь дополняет психологическую характеристику героя и помогает раскрыть внутренний мир и психологическое состояние персонажа. Данная функция в трилогии особенно часто проявляется в пейзажных деталях, так как именно пейзаж создает в произведении необходимую эмоциональную атмосферу, аккомпанирующую внутреннему состоянию героев: «За акенцам рос крывы, ужо амаль данізу ссохлы будыль сланечніку. Першы раз Васіль яго і не заўважыў, але з часам адзінокі, закінуты гэты будыль выклікаў ужо неадступны смутак, нібы жывая істота. “Адзін, як я”, — падумаў раптам Васіль і адчуў, як у горле зашчымела» [3, с. 109];

– натуралистическая (описательная). Деталь объективно изображает предмет либо явление: «Сваё хараство было на лузе. Змерзлае сена адрывалася ад стажка, лажылася ў сані сухім, ломкім шапаценнем, з сярэдзіны патыхала цеплынёй, густым, казытлівым настоем зляжалай травы, здавалася, было такое смачнае, што і сам быццам з’еў бы!» [3, с. 236];

– символическая. Деталь используется в качестве символа — самостоятельного художественного образа, имеющего иносказательный смысл. Как уже упоминалось выше, символическая художественная деталь раскрывается в названиях романов трилогии;

– эстетическая. Данная функция свойственна объективно существующим и отраженным искусством категориям прекрасного [5, с. 52], в трилогии встречается в основном у пейзажных деталей: «За курганам, за полем, перарэзаным крывымі маршчынамі яроў, абчэпленым там і тут кучарамі кустоў, купкамі дрэваў, узвышша, адчувалася, спадала ў нявідную шырознаую лагчыну. Сіняя града з чорнай істужкай лесу ўздымалася за лагчынай у далёкай, прытуманенай смугою далечы» [3, с. 294];

– культурологическая. Деталь выступает в качестве знака изображаемой эпохи и среды: «І калі мы ўсё ж дабіліся вялізных поспехаў у будаўніцтве сацыялізма, то гэта толькі гаворыць пра непераможную сілу Савецкага Саюза...» [6, с. 59];

– социально-определяющая. Деталь показывает, что поведение персонажа обусловлено нормами того социального круга, к которому он относится: «Век ведала, што краса дзявочая — не бровы, не вочы, а рукі, умельства ў працы, што не дзеўка чалавека сабе выбірае, а чалавек — яе, што доля дзеўкі — маўчаць, чакаць, слухацца бацькоў. Як няўхільны закон жыцця, ведала — спрадвеку так заведзена ў людзей: воля бацькоў для дзеўкі — божая воля. Так было са ўсімі, так будзе і з ёй. І няма чаго рвацца, трэба слухацца іх, бацькоў і Бога...» [3, с. 243];

– характерологическая. Данная функция проявляется через описание того или иного элемента одежды, вещи, образа героя: «Калі яна, пераадзеўшыся ў каморцы, выйшла ў чырвонай сацінавай кофце, што пералівалася агнём на яе плячах, на грудзях, у белым фартуху, у высока зашнураваных хромавых чаравіках, у якіх хадзіла нябожчыца маці... “Як мак! Як макаў цвет! Чыстая матка!” — падумаў ён радасна» [3, с. 209];

– сюжетная (композиционная). Данная функция в трилогии зачастую проявляется в портретных и пейзажных деталях: «...ужо блізка да сенакосу пачалі нядобра лезці навалніцы / У навалнічнай цемрадзі бляск маланак быў бела-сіні, прагавіты, грымоты падалі і каціліся так магутна і грозна, што здавалася, на мокрым лапіку зямлі са стрэхамі і ў балотным абшары навакол усё замірала ад страху. У цёмных хатах божкалі, хрысціліся, з неспакоем і надзеяй чакалі, што будзе далей...» [6, с. 5];

– оценочная. Художественная деталь предает авторскую оценку героев и описываемых событий. В деталях поведения выражена авторская оценка героя, его самооценка и оценка им других персонажей: «Гарадскі. Не з нашых балотных. Можна і не пытацца. Прысланы, пэўне, калектывы рабіць. Вучыць цёмных нас розуму... Граматны вельмі, не інакш. Граматны. Канешне. Не нашага поля ягада...» [4, с. 20]; «Развагі былі няпростыя. Ведаў: Дубадзел малакультурны, грубаваты. П’е. Ва ўсякім разе — піў» [4, с. 197];

– метафорическая. Детали используются в качестве метафоры различных явлений и процессов. Деталь может быть и лейтмотивной, если она повторяется в произведении (к примеру, «вишневые глаза» Ганны), она уточняет внутреннее состояние действующих лиц и раскрывает обстановку действия.

**Заключение.** Исследуя художественную деталь в трилогии «Полесская хроника», мы убедились, что деталь является частью целого и включена в более сложное структурное единство произведения. Мастерство И. Мележа заключается в умелом использовании всех видовых категорий художественных деталей, которые выполняют конкретные идейно-

художественные и коммуникативные функции в трилогии. Художественная деталь в рассматриваемых произведениях участвует в развитии сюжета, делая его цельным. Культурологическая функция деталей способствует созданию необходимой атмосферы, соответствующей изображаемому времени и крестьянскому быту, именно поэтому автор использует вещные детали как реалии национальной и сельской жизни народа, а также конкретные детали местности, которые становятся для героев символом Родины. Писатель довольно часто прибегает к помощи описательных и психологических функций деталей, характеризующих обстановку и персонажей, для того, чтобы подчеркнуть развитие сюжета и сделать его более подробным. Но особое значение приобретает символическая функция детали, которая служит для передачи самых сложных психологических состояний и основательных заключений. Такую функцию, к примеру, выполняют пейзажные детали, заключенные в названиях всех трех романов трилогии.

#### Список цитированных источников

1. *Велиев, К.* Художественная деталь и подробность / К. Велиев // Магия слова. — Баку : Язычы (Писатель), 1986. — 262 с.
2. *Есин, А. Б.* Принципы и приемы анализа литературного произведения / А. Б. Есин. — М. : Наука, 1998. — 198 с.
3. *Мележ, І.* Людзі на балоце : раман з «Палескай хронікі» / І. Мележ. — Мінск : Маст. літ., 1999. — 399 с.
4. *Мележ, І.* Завеі, снежань : раман з «Палескай хронікі» / І. Мележ. — Мінск : Маст. літ., 1992. — 244 с.
5. *Березняк, М. А.* Типы и функции художественной детали в англоязычной прозе : дис. ... канд. филол. наук / М. А. Березняк. — Одесса, 1986. — 102 л.
6. *Мележ, І.* Подых навалніцы : раман з «Палескай хронікі» / І. Мележ. — Мінск : Маст. літ., 1973. — 512 с.

Поступила в редакцию 27.01.2020.

УДК 81

**В. Д. Грицевич**Минская духовная академия, ул. Зыбицкая, 27, 220030 Минск, Республика Беларусь,  
+375 (29) 821 29 56, vova.i.mir@mail.ru**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ И БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫКИ  
ТЕРМИНА ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ НА ПРИМЕРЕ ПОСЛАНИЯ  
АПОСТОЛА ПАВЛА К РИМЛЯНАМ**

Статья посвящена рассмотрению проблемы перевода термина δικαιοσύνη, используемого в греческом тексте Библии, на примере Послания апостола Павла к римлянам. На современном этапе внимание данному понятию уделяется в первую очередь в западной науке, где уже не первый год ведутся дебаты по этой теме. Сложность в понимании слова заключается не только в многогранности его смыслов, но и в отсутствии близких или родственных языков. В настоящей статье исследуются различные способы перевода исследуемого термина на русский и белорусский языки. Привлекается ряд переводов, различающихся концепцией интерпретации слова и текста оригинала Библии. Научная новизна работы заключается в том, что проблема понимания δικαιοσύνη в русско/белорусскоязычной научной среде мало разработана. Это приводит к трудностям понимания текстов Библии, включая и Послание к римлянам.

**Ключевые слова:** Переводы Священного Писания; переводы Библии; Послание к римлянам; апостол Павел; δικαιοσύνη; праведность; справедливость; теология; богословие.

Табл. 3. Библиогр.: 14 назв.

**V. D. Gritsevich**Minsk Theological Academy, 27 Zybityskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus,  
+375 (29) 821 29 56, vova.i.mir@mail.ru**PECULIARITIES OF THE TRANSLATION OF THE TERM ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ  
INTO RUSSIAN AND BELARUSIAN ON THE EXAMPLE OF THE EPISTLE  
OF APOSTLE PAUL TO THE ROMANS**

The article is devoted to the problem of translation of the term δικαιοσύνη, used in the Greek text of the Bible, on the example of the Epistle of Apostle Paul to the romans. Nowadays attention is paid to this concept primarily in Western science, where debates have been going on for several years. The difficulty in understanding the word lies not only in the versatility of its meanings, but also in the absence of close or related languages. This article examines various ways of translating the term under study into Russian and Belarussian. A number of translations are involved, differing in the concept of interpretation of the word and text of the original Bible. The scientific novelty of the work lies in the fact that the problem of understanding δικαιοσύνη in the Russian/Belarussian-speaking scientific environment is little developed. This leads to difficulties in understanding the texts of the Bible, including the letter to the Romans.

**Key words:** Scripture translations; Bible translations; Epistle to the romans; Apostle Paul; δικαιοσύνη; righteousness; justice; theology.

Table 3. Ref.: 15 titles.

**Введение.** Послания апостола Павла составляют основу христианского вероучения. Во многом благодаря ему начала развиваться богословская мысль, изложенная Иисусом Христом. В Посланиях поднимается большой спектр вопросов, актуальность которых не оспаривается и сегодня. Среди корпуса Павловых творений экзегеты выделяют Послание

к римлянам. Во-первых, оно обращено к общине, не созданной лично апостолом Павлом. Во-вторых, текст произведения — один из немногих, подлинность которого не оспаривалась библейской наукой. В-третьих, в этом письме апостол раскрывает богословские темы, ранее им не затрагиваемые. В Послании к римлянам автор подошёл ближе всего к систематическому изложению собственных богословских взглядов. Вопросу толкования и анализу этих текстов посвящено множество исследований и работ. Это обусловлено особенностями языка апостола. Об этом уже говорили в I веке: «Брат наш Павел, по данной ему премудрости, написал вам, как он говорит об этом и во всех Посланиях, в которых есть нечто неудобовразумительное, что невежды и неутверждённые, к собственной своей гибели, превращают, как и прочие Писания» (2Пет. 3:15—16). Сложность понимания любого библейского текста связана с тем, что корпус Нового Завета написан на греческом языке. Он не имеет родственных себе, из-за этого возникает проблема при переводе сложных мест и терминов, так как мы не имеем возможности обратиться к соседним языкам для поиска однокоренных или родственных форм.

**Материалы и методы исследования.** Одним из сложных для перевода терминов является слово *δικαιοσύνη*, имеющее обширный спектр значений. В русскоязычном пространстве на сегодня вопрос перевода этого термина не особо актуален, но при обращении взгляда в англоязычную учёную среду можно заметить, что в последние десятилетия там развернулась дискуссия по поводу перевода этого термина на романские языки. В зависимости от того, как мы переведём *δικαιοσύνη*, зависит понимание читаемого текста. В статье будут рассмотрены различные переводы исследуемого слова и то, как меняется смысл текста в зависимости от прочтения. Однако перед тем, как мы обратимся к вопросу перевода, необходимо рассмотреть проблематику понимания этого термина, из-за чего и разворачиваются диспуты в научной среде. После рассмотрения проблематики понимания *δικαιοσύνη* будут рассмотрены различные переводы слова на русский и белорусский языки. Особенности перевода и понимания этого термина мы будем рассматривать на примере Послания апостола Павла к римлянам, так как в нём тема занимает одну из главных позиций.

**Результаты исследования и их обсуждение.** *Теологическая проблематика понимания δικαιοσύνη.* Перед тем как мы обратимся к самому тексту Послания, следует сделать ряд замечаний касательно полемики, развернувшейся вокруг изучаемого термина. Эта тема, как отмечалось выше, сегодня актуальна в первую очередь в западном научном пространстве. Дискуссия началась после публикации монографии Николаса Томаса Райта «Павел и верность Бога» [1]. Автор предлагает видение этого термина, основываясь на текстах Библии, анализирует культурный, исторический, философский и социальный контексты Посланий апостола Павла. Показывается, как это повлияло на богословие автора и его терминологию. Следует отметить, что этой монографии предшествовала книга Райта «Что на самом деле сказал апостол Павел» [2]. В этом труде автор обращается к теме объяснения *δικαιοσύνη*. Он пишет: «Изначально “праведность” — понятие юридическое, то есть относящееся к области судопроизводства... Что из этого следует? Начнём с истца. Если суд признаёт его обвинения справедливыми, значит, он “праведен”. Это не означает, что он сам по себе хорош, добродетелен или нравственно безупречен. Речь идёт всего лишь о том, что суд признал его иск оправданным. То же и с ответчиком. Если суд становится на его сторону, то есть признаёт невиновным, он “оправдан” и, следовательно, “праведен”. Опять же, сам по себе ответчик может быть сколько угодно плох, нечестив и порочен, однако в данном случае он, по мнению суда, прав, то есть “оправдан”» [2, с. 95]. Можно заключить, что Райт видит разницу в понимании «праведности» в зависимости от контекста. Касательно судьбы, его «правед-

ность» заключается в том, что совершает он суд согласно юридическим нормам своего времени, а касательно истца и ответчика, то их «праведность» — это первоначальная честность перед судьёй. Оправдаться «перед судом» в библейском смысле — это получить соответствующий статус в ходе судебного расследования.

Однако оппоненты Райта несогласны с его мнением и считают, что исследователь загоняет богословие апостола в рамки юридических норм и тем самым ограничивает понимание Посланий Павла, не даёт возможности понять всю широту его взглядов. Томас Д. Стегман в статье «Использование апостолом Павлом *dikaio*-терминологии: перемещение за пределы судебно-медицинской интерпретации Н. Т. Райта» [3] замечает: «Схема Райта заставляет его упустить некоторые из богатых нюансов значения, которые Павел имеет в виду при использовании *dikaio*-языка, включая знаменитый отрывок об оправдании в Послании к Римлянам 3:21—26, и, таким образом, определять оправдание слишком узко» [3, с. 499]. В статье автор замечает тот факт, что апостол Павел использует *dikaioσύνη* не только в контексте суда, но и как изменение состояния человека, возможность стать подобным Христу [3, с. 509].

Автор актуализирует внимание читателя на Рим. 1:17, где впервые встречается *dikaioσύνη*, и указывает на ряд морфологических особенностей. Фраза *ἐκ πίστεως εἰς πίστιν* предполагает, что откровение о Божьей праведности имеет определённый источник, обозначенный предлогом *ἐκ*, который отмечен верой/полнотой; другими словами, Божья праведность имеет первичное, можно сказать, основополагающее проявление. Формулировка *ἐκ πίστεως πίστιν* также предполагает, что откровение праведности Бога связано с целью, обозначенной предлогом *εἰς*, характеризующей верой/полнотой; иными словами, проявление Божьей праведности направлено на *τέλος*. Последний пункт важен, потому что он подчёркивает нюанс, который пропускает большинство интерпретаторов, в том числе и Райт, как считает Стегман.

Позицию Стегмана можно изложить в следующих тезисах.

1. Перевод термина *dikaioσύνη* в значении ‘оправдание’ проблематично, потому что оно сильно насыщено судебными коннотациями (здесь стоит отметить тот факт, что на английский язык термин переводится двумя словами: *righteousness* и *justice*. Подобным же образом совершается перевод на русский язык: «праведность» и «справедливость» соответственно).

2. Использование *dikaioσύνη* подчёркивает трансформацию и расширение возможностей людей, перевод ‘сделать праведным’ как раз хорошо отражает смысл, влагаемый апостолом Павлом в текст Посланий.

3. Использование Райтом криминалистических образов заставляет его резко различать Божью праведность и человеческую.

4. Божья праведность проявляется в деле спасения Божьего народа; избранный «праведник», чьё служение и страдания являются средством спасения Бога; и люди, призванные и уполномоченные быть «иконой» или «образом» Бога [3, с. 521—522].

Ещё одним оппонентом Райта является Ричард К. Мур. Исследователь подчёркивает сложность перевода греческого *dikaioσύνη* на английский. Автор, основываясь на переводах Библии, отмечает, что все редакторы библейских текстов, начиная с переводчиков “King James Version”, придерживаются разных концепций [4]. Сам Мур склонен использовать традиционную интерпретацию *dikaioσύνη* как «праведность» (*righteousness*) и «оправдание» (*justice*).

Чуть позже в одной из статей Н. Т. Райт разъяснит свою позицию касательно термина. Автор предполагает, что перевод этого слова как «праведность» или «оправдание» сегодня ничего не значит и в лучшем случае звучит как метафора, а в худшем — слова с обертонами самодовольства. Исходя из этого учёный советует избегать прямого калькирования термина и стараться использовать смысл, а не букву [4, с. 488].

После рассмотрения лишь малого количества статей, посвящённых исследованию термина *δικαιοσύνη*, можно сказать, что в западной богословской науке нет единого мнения о том, как стоит его понимать. Можно выделить как минимум два направления в интерпретации этого термина. Вопрос о том, что понимал апостол Павел, когда писал в Посланиях слово *δικαιοσύνη*, остаётся открытым. Исследователи по-прежнему не пришли к единому мнению, поэтому изучение данного вопроса не является окончанным и требует дальнейшего внимания к себе.

*Особенности перевода δικαιοσύνη на русский и белорусский языки.* После краткого рассмотрения полемики вокруг исследуемого термина обратимся к вопросу перевода *δικαιοσύνη* в русских и белорусских переводах Библии на примере Послания апостола Павла к римлянам<sup>1</sup>. В тексте книги понятие встречается 34 раза. Мы не будем рассматривать каждый случай употребления термина, но только отходящие от традиционного варианта переводы слова. Под «традиционным вариантом» мы будем понимать нормы синодального и церковнославянского изданий Библии, наиболее употребительных в русскоязычной среде. При рассмотрении переводов стоит отметить их конфессиональную принадлежность, что налагает ряд особенностей при интерпретации текста. Некоторые переводчики старались создать надконфессиональный вариант библейского текста, который подходил бы для всех христианских общин, однако по сей день самым употребительным является Синодальный перевод.

Впервые, мы встречаем *δικαιοσύνη* в Рим. 1:17: *Δικαιοσύνη γὰρ θεοῦ ἐν αὐτῷ ἀποκαλύπτεται ἐκ πίστεως εἰς πίστιν, καθὼς γέγραπται ὁ δὲ δίκαιος ἐκ πίστεως ζήσεται* (NA 28 [5]). В этом месте переводчики передают термин дословно, но некоторые интерпретаторы предпринимают попытку толкования прямо в тексте (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Сравнительная таблица переводов Рим. 1:17

Источник	Вариант перевода	Источник	Вариант перевода
SYN [6]	В нём открывается <b>правда</b> Божия от веры в веру, как написано: « <b>праведный</b> верую жив будет»	NTBOC [9]	Бо <b>праведнасць</b> Божая ў ім адкрываецца ад веры да веры, як напісана: « <b>Праведны</b> вераю жывы будзе»
IBS [7]	В Радостной Вести открывается, что мы можем <b>оправдаться</b> перед Богом верой, и только верой, как и написано: « <b>Праведный</b> верой жив будет»	NTRCC [10]	Бо ў ім адкрываецца Божая <b>справядлівасць</b> з веры для веры, як напісана: « <b>Праведны</b> жыць будзе вераю»
RBS [8]	Ведь в ней открывается, что <b>избавление от вины</b> дается Богом за веру и только за веру. Потому что в Писании сказано: « <b>Праведник</b> благодаря вере будет жив»	NTB [11]	Бо ў ім адкрываецца <b>праведнасць</b> Божая ад веры ў веру, як напісана: «А <b>праведны</b> з веры жыць будзе»

<sup>1</sup> Нами будут проанализированы следующие переводы Библии: Синодальный перевод (SYN), Новый русский перевод (IBS), Перевод Российского библейского общества (RBS), перевод Библии по редакцией Кулаковых (Kul), перевод Андрея Десницкого (AD), Перевод Нового Завета Библейской комиссии Белорусской Православной Церкви (NTBOC), Перевод Нового Завета Римско-Католической Церкви (NTRCC), Перевод Нового Завета Бокуна (NTB).

Как мы видим, переводчики делают разный акцент в своих трудах: одни обращают внимание на праведность через веру, другие на праведность в вере. Необходимо отметить и различные способы передачи термина δικαιοσύνη как «правда», «оправдание», «справядлівасць», «праведнасць». Особенность этих переводов показывает специфику восприятия текста. В ряде библейских изданий акцент делается не на праведности, но на том, что Бог избавляет человека от вины через веру.

При рассмотрении дальнейшего текста Послания стоит отметить тот факт, что «экзегеты при переводе [δικαιοσύνη] дают различные значения: такие как справедливые отношения между Богом и человеком, правильное исполнение законодательства или просто моральные качества человека» [12, с. 36].

Следующее место, где мы встречаемся с термином праведности, — это Рим. 4: Καὶ σημεῖον ἔλαβεν περιτομῆς σφραγίδα τῆς δικαιοσύνης τῆς πίστεως τῆς ἐν τῇ ἀκροβυστίᾳ, εἰς τὸ εἶναι αὐτὸν πατέρα πάντων τῶν πιστευόντων δι' ἀκροβυστίας, εἰς τὸ λογισθῆναι [καὶ] αὐτοῖς [τὴν] δικαιοσύνην (NA 28 [5]).

Глава посвящена рассмотрению образа Авраама. Праотец имел большой авторитет в иудейской среде как праведник и отец праведников. При переводе этой главы редакторы пользовались двумя терминами — «праведность» и «справедливость». Однако обращает на себя внимание контекст стиха: некоторые переводчики делали акцент на праведность веры Авраама, другие на личную праведность праотца, а третьи на том, что праведность Авраам получил только после обрезания (таблица 2).

Т а б л и ц а 2. — Сравнительная таблица переводов Рим. 4:11

Источник	Вариант перевода	Источник	Вариант перевода
SYN [6]	И знак обрезания он получил, как печать <b>праведности</b> через веру, которую имел в необрезании, так что он стал отцом всех верующих в необрезании, чтобы и им вменилась <b>праведность</b>	NTBOC [9]	І знак абрэзання ён атрымаў як пячаць <b>праведнасці</b> па веры, якую меў у неабрэзанні, так што ён стаў айцом усіх веруючых у неабрэзанні, каб і ім залічылася <b>праведнасць</b>
IBS [7]	Знак обрезания он получил уже потом, как подтверждение того, что был <b>праведен</b> по вере, когда еще был необрезанным. Таким образом он стал отцом всех верующих, которые не обрезаны, чтобы и им тоже была вменена <b>праведность</b>	NTRCC [10]	І знак абразання ён атрымаў, як пячаць <b>справядлівасці</b> праз веру, якую меў у неабразанні, так што ён стаўся айцом усіх веруючых у неабразанні, каб таксама ім была залічана <b>справядлівасць</b>
Kul [13]	И знамение обрезания он получил, как печать <b>праведности</b> по вере, которую имел в необрезании, чтобы быть ему отцом всех верующих в необрезании, чтобы зачтена была им <b>праведность</b>	NTB [11]	І знак абразання ён атрымаў, як пячатку <b>праведнасці</b> веры, якую [ён меў] у неабразанні, каб быў ён бацькам усіх, хто верыць у неабразанні, каб і ім залічана была <b>праведнасць</b>

Глава 6 Послания к римлянам не вызывает больших разногласий в переводе, но стоит обратить внимание на издание Российского библейского общества, редакторы которого подошли довольно оригинально к вопросу интерпретации новозаветного текста.

Авторы при переводе δικαιοσύνη использовали слово «добро»: «Не допускайте, чтобы какая-нибудь часть вашего тела служила греху как орудие зла. Вместо этого отдайте себя, которые были мертвы и обрели жизнь, Богу и все свое существо Богу как орудие *добра*... Вас освободили от рабства греху, но для того, чтобы вы стали рабами *добра* — я говорю таким языком из-за человеческой непонятливости, чтобы вам было яснее. И как некогда вы отдали себя в рабство нечистоте и пороку, для дурных дел, — так теперь отдайте себя в рабство *добр*у, чтобы посвятить себя Богу. Когда вы были рабами греха, вы были свободны от *добра*» (Рим. 6:13, 18—20) [8]. Как мы видим, редакторы попытались уйти от традиционного перевода δικαιοσύνη, но подобная инициатива не получила распространения, все остальные издания Библии придерживаются обычных вариантов.

Ещё одним местом в Послании к римлянам, где встречается δικαιοσύνη, является Рим. 10:3—10. Из-за большого объёма отрывка текст неудобно представить в виде сводной таблицы, мы ограничимся кратким комментарием на данное место. Большинство толкователей придерживается традиционной системы интерпретации термина как «праведность», а перевод Российского библейского общества говорит нам о моральных качествах Бога. Обращает на себя внимание в этом месте издание Библейской лиги и Всемирного библейского переводческого центра.

Они при переводе добавили к оригинальному тексту стиха своё понимание так, что акцент смещается с Бога на попытки оправдаться перед Ним человеку (Рим. 10:3). В Рим. 10:4—6 также разными экзегетами по-разному передаётся смысл: одни перевели как «праведность», другие как «оправдание» [12, с. 37].

В Рим. 14:17 мы последний раз встречаемся с исследуемым термином: Οὐ γάρ ἐστιν ἡ βασιλεία τοῦ θεοῦ βρῶσις καὶ πόσις ἀλλὰ *δικαιοσύνη* καὶ εἰρήνη καὶ χαρὰ ἐν πνεύματι ἀγίῳ (NA 28 [5]). При переводе данного отрывка, касающегося вопросов пищи, ряд интерпретаторов придерживается традиционного перевода — «праведность» (без каких-либо толкований и пояснений), другие же понимают этот термин в данном контексте как правильная/благочестивая жизнь (таблица 3).

Т а б л и ц а 3. — Сравнительная таблица переводов Рим. 14:17

Источник	Вариант перевода	Источник	Вариант перевода
SYN [6]	Ибо Царствие Божие не пища и питье, <b>но праведность</b> и мир и радость во Святом Духе	NTBOC [9]	Бо Царства Божяе — не ежа і пітво, а <b>праведнасць</b> , і мір, і радасць у Духу Святым
IBS [7]	Царство Божье заключается не в пища и питье, а в <b>праведности</b> , в мире и в радости, которую дает Святой Дух	NTRCC [10]	Бо Валадарства Божяе — гэта не ежа і піццё, але <b>справядлівасць</b> , спакой і радасць у Духу Святым
AD [14]	Царство Божие — это не пища и не питье, но <b>праведность</b> , мир и радость в Духе Святом	NTB [11]	Бо Валадарства Божяе — гэта ня ежа і пітво, але <b>праведнасць</b> , супакой і радасць у Духу Святым

**Заключение.** Сегодня не выработано единой концепции в понимании греческого термина *δικαιοσύνη*. На современном этапе не имеется общей переводческой системы, что приводит к различным толкованиям текста и разнообразным смысловым оттенкам, которые влагаются интерпретаторами. Сегодня большинство переводчиков придерживается классического варианта перевода, выработанного авторами Синодального и Церковнославянского переводов. Из современных изданий Библии можно выделить три направления в переводах исследуемого термина: классическое (не дающее какого-либо комментария), юридическое (изображающее судебную модель поведения) и моральное (раскрывающее образ правильного поведения человека или Бога).

#### Список цитированных источников

1. *Wright, N. T.* Paul and the faithfulness of God / N. T. Wright. — Minneapolis : Fortress Press, 2013. — 1658 p.
2. *Райт, Н. Т.* Что на самом деле сказал апостол Павел. Был ли Павел из Тарса основателем христианства? / Н. Т. Райт. — М. : Библ.-богосл. ин-т св. апостола Андрея, 2010. — 192 с.
3. *Stegman, Thomas D.* Paul's use of *dikaio-* terminology: moving beyond N. T. Wright's forensic interpretation / Thomas D. Stegman // *Theological Studies*. — 2011. — № 72. — P. 496—524.
4. *Wright, N. T.* Translating *δικαιοσύνη*: A Response / N. T. Wright // *The Expository Times*. — 2014. — Vol. 125 (10). — P. 487—490.
5. Nestle-Aland. NOVUM TESTAMENTUM GRAECE. 28th Revised Edition. Edited by Barbara and Kurt Aland, Johannes Karavidopoulos, Carlo M. Martini, Bruce M. Metzger. Edited by the Institute for New Testament Textual Research, Munster/Westphalia. Deutsche Bibelgesellschaft. United Bible Societies. Stuttgart, 2012. — 1184 + 890 p.
6. Библия. Священное Писание Ветхого и Нового Завета. — М. : Изд. Моск. патриархии, 1992. — 1372 с.
7. Библия. — Междунар. Библ. о-во, 2014. — 1216 с.
8. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. Современный русский перевод. — М. : Рос. библ. о-во, 2011. — 1407 с.
9. Новый Завет Госпада нашага Ісуса Хрыста / Пер. з грэч. мовы на беларус. Бібл. камііі Беларус. правасл. царквы ; адк. рэд. пер. протаіерэй Сяргій Гардун . — Мінск : Прыход СвятаПетра-Паўлаўскага сабора : Медыял, 2017. — 544 с.
10. Новый Завет / Секцыя па пер. літургіч. тэкстаў і афіц. дак. Касцёла Камііі Божага Культу і Дысцыпліны Сакрамэнтаў пры Канферэнцыі Каталіц. Біскупаў у Беларусі. — Мінск, 2017. — 385 с.
11. Новый Завет. Кніга Прыповесцяў / пер. А. Бокуна. — Мінск : Пазітыў-цэнтр, 2016. — 511 с.
12. *Грицевич, В.* Интерпретация термина «*δικαιοσύνη*» в Послании апостола Павла к Римлянам в современных русских переводах / В. Грицевич // *LABORATORIUM BIBLICUM*. — 2020. — № 8. — С. 34—46.
13. Библия — Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета в современном русском переводе / под ред. М. П. Кулакова и М. М. Кулакова. — М. : Изд-во ББИ, 2015. — 1856 с. : ил.
14. *Десницкий, А.* Новозаветные Послания / А. Десницкий // Сайт Андрея Десницкого [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: <http://pervod.desnitsky.ru> . — Дата доступа: 05.11.2020.

Поступила в редакцию 18.12.20.

УДК 821.161.11

**Н. Ю. Желтова<sup>1</sup>, Н. Н. Новокрещенова<sup>2</sup>**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина», ул. Интернациональная, 33, 392000 Тамбов, Российская Федерация, <sup>1</sup>nata\_zheltova@mail.ru, <sup>2</sup>i16041992@yandex.ru

### **АЛЬМАНАХИ МОЛОДЫХ ПИСАТЕЛЕЙ РУССКОГО КОНСТАНТИНОПОЛЯ: «ЖИЗНЬ И ИСКУССТВО» А. АЛЛИНА И «НАШ ПУТЬ» ИВ. НОВГОРОД-СЕВЕРСКОГО**

В статье рассматриваются структура и содержание малоизвестных альманахов, вышедших в Константинополе в 1921 году: «Жизнь и искусство» (редактор А. Аллин) и «Наш путь» (редактор Ив. Новгород-Северский). Эти издания отразили факты, тенденции и пути формирования культурной жизни русского Константинополя и в целом русского зарубежья. Писатели А. Аллин и Ив. Новгород-Северский, входившие в литературное объединение «Цареградский цех поэтов», представили в альманахах палитру мнений, настроений и художественных поисков русских беженцев сразу после эмиграции. Сохранение и развитие подлинной культуры и искусства объявляются авторами изданий важными условиями существования русской эмиграции. Характер и содержание их произведений свидетельствуют о формировании одной из главных констант литературы русского зарубежья — концепта «путь». Альманахи впервые подвергаются научному анализу.

**Ключевые слова:** литература русского зарубежья; альманахи русского Константинополя; Андрей Аллин (Андрей Блюм); Ив. Новгород-Северский (Ян Пляшкевич); Цареградский цех поэтов.

Библиогр.: 10 назв.

**N. Yu. Zheltova<sup>1</sup>, N. N. Novokreshchenova<sup>2</sup>**

Derzhavin Tambov State University”, 33 Internacional’naya Str., 392000 Tambov, the Russian Federation, <sup>1</sup>nata\_zheltova@mail.ru, <sup>2</sup>i16041992@yandex.ru

### **ALMANACS OF THE YOUNG WRITERS OF RUSSIAN CONSTANTINOPLE: “LIFE AND ART” [ZHIZN’ I ISKUSSTVO] OF A. ALLIN AND “OUR WAY” [NASH PUT’] OF IV. NOVGOROD-SEVERSKY**

The article provides the structure and content of the little-known almanacs “Life and Art” [Zhizn’ i Iskusstvo] (edited by A. Allin) and “Our Way” [Nash Put’] (edited by Iv. Novgorod-Seversky) published in Constantinople in 1921. These journals reflect the facts, trends and ways of building the cultural life in Russian Constantinople and in the whole of Russia Abroad. Writers A. Allin and Iv. Novgorod-Seversky, who were members of the literary association “Tsaregrad Guild of Poets” [Tsaregradsky Tsekh Poetov], introduced in the almanacs a range of opinions, moods and artistic searches of Russian refugees immediately after emigration. The preservation and development of authentic culture and art are declared by the authors of the publications to be important conditions for the existence of Russian emigration. The nature and content of their works indicate the formation of one of the main constants of the literature of the Russian diaspora — the “path” concept. The journals are subjected to scientific analysis for the first time.

**Key words:** literature of Russian Abroad; the almanacs of russian Constantinople; Andrey Allyn (Andrey Blum); Iv. Novgorod-Seversky (Yan Plashkevich); Tsaregrad Guild of Poets.

Ref.: 10 titles.

**Введение.** В русском Константинополе в силу известных исторических обстоятельств в начале 1920-х годов образовалась уникальная творческая среда, которая стала мощным катализатором для развития талантов молодых писателей. В отличие от старшего поколения литераторов, для которых Константинополь стал во многом лишь перевалочным пунктом на пути из России в Европу, молодые писатели именно в турецкой столице создавали себе литературное имя. В силу стесненного материального положения многие их литературные проекты носили разовый характер, но при этом они сумели оставить значительный след в истории русской литературной эмиграции. К ним, безусловно, следует отнести альманахи «Жизнь и искусство» и «Наш путь», издававшиеся под редакцией молодых писателей А. Аллина

и Ив. Новгород-Северского соответственно. Оба они принадлежали к объединению молодых писателей «Цареградский цех поэтов», которое в 1920 году основали юные Б. Ю. Поплавский и В. А. Дукельский.

**Методология и методы исследования.** В настоящее время российские и зарубежные исследователи активно работают над созданием целостной картины русской культурной жизни в турецкой столице. В этой связи сравнительный анализ двух редких изданий русского зарубежья, появившихся в первые месяцы после массовой эвакуации Белой армии из Крыма, позволяет составить представление о разных путях формирования феномена эмигрантской литературы, ее сложносоставном и разновекторном характере.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Поэт Андрей Аллин (настоящее имя — Андрей Блюм) входил в состав активных членов объединения. Годы его жизни и многие обстоятельства творческой биографии до сих пор не удалось установить. Известно, что он был уроженцем Киева. Еще в России в 1912 году молодым композитором А. И. Юрасовским были написаны 6 песен на стихи Андрея Аллина [1], позже вышли два сборника его стихов “*Via amogis*” (Киев, 1919) и «Ливадийские поэты» (Ялта, 1920). В Константинополе в 1922 году был напечатан сборник «Солнечный итог» [2], который отметила положительной рецензией берлинская «Новая русская книга» (1922) [3—5]. После отъезда из Константинополя поэт некоторое время жил в Египте и даже печатал в парижских «Последних новостях» очерки об этой стране [6; 7].

В некоторых исследованиях отмечается, что объединение «Цареградский цех поэтов» издавало журнал «Театр», местонахождение которого до сих пор не известно. Вместе с тем в Национальной библиотеке Чехии нам удалось обнаружить альманах «Жизнь и искусство» (1921), выходивший под редакцией А. Аллина. Других номеров издания на сегодня не найдено, несмотря на анонсирование редакцией нового выпуска. Возможно, что вышел один лишь номер, как это часто случалось с константинопольской периодикой. Между тем даже один номер альманаха представляет историко-литературный интерес. Издание двуязычное, открывается разделом на французском языке, затем продолжается на русском. Видимо, редактор альманаха прежде всего преследовал цель популяризации русской культурной жизни в Константинополе среди французской публики.

Предисловия к французскому и русскому разделам полностью идентичны. В них А. Аллин, аргументируя название альманаха «Жизнь и искусство», прямо говорит о проблемах современности, общих для всего человечества: «Только искусство во всех его ликах может спаять нас действенной и творческой волею, только оно нас оторвет от сутолоки и механизации жизни, приблизив друг к другу без отличий национальных или социальных, вновь возжет огни гаснущей, тлеющей — подорванной и гибнущей культуры» [5, с. 7]. В этой мысли редактора прослеживается явная отсылка к философско-творческим установкам русского символизма и серебряного века в целом — искусство ради жизни. Назвав свое творческое объединение «Цареградским цехом поэтов», его участники провозгласили себя таким образом наследниками только что ушедшей эпохи. Кроме того, объединительные идеи на культурной почве были чрезвычайно близки русским эмигрантам, именно в Константинополе происходило их формирование. Эти тенденции А. Аллин выражает в своем предисловии, заключая его латинским выражением “*Ars longa, vita brevis est*” [5, с. 7] («Жизнь коротка, искусство вечно»).

Литературная часть французского раздела альманаха знаменательно открывается стихотворением поэта-символиста Жюль Лафорга «*Je ne suis qu’un viveur lunaire Qui...*» (из цикла «Изречения Пьеро»). Лафорг был чрезвычайно популярен в России в начале XX века и активно переводился и символистами, и акмеистами, и футуристами. Французскую прозу представляет рассказ Анри Бордо «*L’heure Violette*» («Фиолетовый час»). Оба эти произведения объединяет тема кратковременности жизни человека на фоне вечности.

Далее следует интереснейшая статья А. Бернхольса о Клоде Дебюсси, которая представляет собой обзор музыкальных событий, посвященных памяти скончавшегося в 1918 году французского композитора. Причем автор большое внимание уделяет влиянию русской

музыки на Дебюсси, видя в числе его предшественников М. П. Мусоргского и А. С. Даргомыжского. В следующих статьях на французском дается обзор театральных постановок в Константинополе, европейских новинок литературы и кинематографа. Причем материалы о театре и кино представлены и в русском варианте, подписаны именем Spector.

По аналогии с французским разделом русскую — более обширную — часть альманаха открывает стихотворение «Утро в походе тянет прозрачные губы» Евгения Недзельского (1894—1961), который также входил в «Цареградский цех поэтов». Это произведение акцентирует эмигрантскую тему в альманахе, оно пронизано ностальгией по потерянной «снеговой России», но при этом поддерживает обозначенный уже во французском разделе конфликт подлинной культуры и цивилизации:

Может и Вы, выгибая трамвайные дужки, Взором мечтателей в шлейф незвещающих звезд	С пыльных бульваров, где оскорбительно Пушкин Тонет в пыли витрин, строите легкий мост [5, с. 7].
--	--

В этом стихотворении явно ощущается общеэмигрантское представление, что подлинную русскую культуру беженцы унесли с собой, а настоящая Россия умерла: «Шелестит, склоняясь за ограду, фарфоровыми цветами / Грубый скелет, изжолкший, как грубая кожа седла» [5, с. 7]. В произведении прослеживается характерный для литературы русского зарубежья мотив пути из России на чужбину, а также попытка построить хотя бы «легкий мост» между славным русским прошлым, трагическим настоящим и тревожным будущим.

Эти же мотивы смерти, конца, осени, заката, пути в чужой мир, бывшего национального величия присутствуют в стихотворении «Уже в полях ржавеют травы» молодого поэта Николая Еленева (1894—1967):

И догорает, как дозор, за небосклоном золото По тем, кого я никогда уже не встречу,	По тем, о ком поет и плачет колокол, Когда роняет веки вечер [5, с. 7].
--	--

В 1915 году, прервав обучение на юридическом факультете Московского университета, Н. А. Еленев стал офицером действующей армии, а в 1919-м вступил в Добровольческую армию. В ноябре 1920 года вместе с ней эвакуировался в Константинополь, где был секретарем Комиссии по организации бесплатного питания для русских беженцев, а также познакомился с С. Я. Эфроном. Далее путь Николая Еленева, как и Евгения Недзельского, лежал в Прагу, где он завершил свое образование и стал заметной фигурой в культуре русского зарубежья [8].

В Праге Н. А. Еленев активно изучал историю русского искусства, собирал материалы для «Словаря художников», организовывал выставки Б. Григорьева. Видимо, интерес к изучению живописи у Николая Еленева сформировался еще в Константинополе. В альманахе опубликован его блестящий искусствоведческий очерк «Михаил Александрович Врубель (1884—1910)». В нем начинающий искусствовед высказывает концептуальную мысль о том, что именно М. А. Врубель «завершил работу ряда поколений и, не утратив преемственности и традиций, создал образы неувядаемой красоты и исключительной самобытности» [5, с. 11]. Н. А. Еленев констатировал в духе общей идеи альманаха, что «...Врубель велик именно потому, что он весь от жизни» [5, с. 13]. В очерке нет сухих, отстраненных суждений, он полон восторженных, но в то же время продуманных и точных оценок творчества художника. Например, легендарная «Царевна Лебедь» удостоена такого анализа: «...В холодной гамме сапфиров, мерцающих жемчугов и опалов, в оперении лебедя и нимбе тончайших рефлексов моря и зорь, обернувшись наполовину притягивает грехом и сладостью падений, манит в зачарованный круг исступлений, где бледное светящееся тело полуженщины, полуревенка будет сломлено и растоптано пьяным безумием» [5, с. 13].

Эмигрантскую прозу в альманахе представляет миниатюра И. Д. Сургучева (1881—1956) «Волшебные тетради». Писатель также значится среди членов «Цареградского цеха поэтов», хотя и был значительно старше большинства его участников. Он сумел составить себе литературное имя еще в России, прежде всего как драматург, чьи пьесы успешно шли

на сцене Александрийского театра Петербурга. В Константинополе Илья Сургучев написал пьесу «Реки вавилонские» о жизни русских в турецкой столице, был постоянным сотрудником журнала «Зарницы».

«Волшебные тетради» поддерживают ностальгическую тему альманаха с обязательной романтизацией прошлого и сожалением о том, что думать о нем приходится преждевременно: «Вы помните “Синюю Птицу”? Помните Страну Воспоминаний? Для нашего поколения рано, слишком рано, пришла она, эта Страна Воспоминаний!» [5, с. 8]. Содержание 20 толстых тетрадей воспоминаний писатель уместает на странице журнального текста. Он описывает самые яркие моменты своей русской жизни, которые связаны с постижением русской и мировой культуры: с чтением И. С. Тургенева, тайным посещением галерки в театре, сокровенным знакомством с «Мадонной с лилиями» С. Боттичелли в Берлине. Особо И. Д. Сургучев отмечает успех «Русских сезонов» в Париже, когда Европа впервые открыла для себя «странный» и «великий народ». Однако после эмиграции Париж уже не кажется герою привлекательным и блестящим: «Противны современные кургузые пиджаки. Противны гувернантки, играющие в серсо. Противны продавцы сельтерской воды» [5, с. 9]. Посещение культурных достопримечательностей Парижа вызывает у автора воспоминаний только мысли о разрушении искусства «чернью» и ассоциации с большевистской Россией: «Вот стоит бюст Марии Антуанетты, склеенный по кусочкам. Когда-то разъяренная чернь ворвалась и разбила его. И много грехов простил Бог тому терпеливому художнику, который все это собрал и склеил, и воскресил из мертвых оскорбленную королеву. О, эта чернь! Кто же, какой терпеливый и талантливый художник снова оживит и воскресит из мертвых мою далекую, такую прекрасную, — самую прекрасную землю, — мою родину?» [5, с. 9]. Вопрос носит риторический характер.

После концептуального мемуарного рассказа Ильи Сургучева в альманахе помещена «Сказочка о маковом зерне», подписанная А. Каменским. Видимо, ее авторство принадлежит А. П. Каменскому (1876—1941), русскому писателю, киносценаристу, известному беллетристу XX века, который после революции эмигрировал в Берлин, но позднее вернулся в СССР. Сказочка наполнена эротическими мотивами, показывает падение нравственности среди мещанского люда, что вполне в духе творческих поисков А. Каменского. Пятерых прекрасных и свободных сестер никто из посада не брал замуж. Воспользовавшись помощью незнакомца, который дал им маковые зерна, они, находясь под их наркотическим воздействием, стали «без стыда и страха» соблазнять первых встречных и скоро перебивали по ночам со всем мужским населением посада: «...и все мужчины жен своих и невест, и любовниц, и дела свои совсем бросили и к дому сестриц пришли и, как собаки, у ворот полегли. А сестрицы у окна стали и смеются: «Что, говорят, вам от нас надобно? Идите, говорят, знать вас не хотим» [5, с. 10]. В альманахе находим также драгоценные сведения о том, что под руководством писателя в Константинополе работал театр-кабаре «Пель-Мель», который пользовался большим успехом у публики: «Уют и гостеприимство» [5, с. 15].

В рубрике «Театр» представлено несколько материалов. Н. Никольский в заметке «Калейдоскоп» делится яркими наблюдениями над русской театральной жизнью Константинополя, которая представляла собой весьма противоречивое явление, как и русская публика, которая собралась в этом городе. Автор отмечает тенденции подчинения подлинного искусства золотому тельцу и с горечью констатирует: «...антрепренеры, как заправские раешники преподносят алчущей чего-то новой публике все, кроме искусства... Здесь есть всепожирающий желудок, всеобъемлющее око, всепоглощающая пасть и нет одного, самого важного, самого нужного человеку... — чувства, оно притупилось...» [5, с. 14].

Далее Н. Никольский пишет о бедственном положении людей культуры, которые вынуждены считаться с низкими и сиюминутными запросами публики: «Музыканты разрознены, художники не саморганизовались, журналисты громят мостовую, артисты — люди чистого искусства уже не переваривались организмом Константинополя без алкоголя, без кафе-

шантанного соуса, — разве это не “калейдоскоп ужаса”, разве это не дни Вавилона?» [5, с. 14]. Правит этим Вавилоном шарманка, которая развращает и без того низкие вкусы публики.

Справедливости ради стоит заметить, что подлинное искусство в Константинополе все же было, о чем свидетельствуют другие страницы альманаха. Следующая заметка «Иза Кремер» А. Аллина тому подтверждение. Изабелла Яковлевна Кремер (1887—1956) — известная певица, артистка оперы и оперетты, после революции работала в одесских театрах, в 1920 году ее муж, издатель И. Хейфец, был арестован, а она сама успела бежать в Константинополь. Здесь И. Кремер вела интенсивную концертную деятельность, пела в ресторанах, а также по просьбе турецкого султана выступала перед его гаремом [9].

Андрей Аллин восторженно отмечает ее необыкновенное умение голосового перевоплощения, создания необходимого настроения: «В сером воздушном платье с красными цветами у плеча — совсем девочка, маленькая и будто съжившаяся. Но это только на минуту. Вот запела, и сноп страсти закружился по залу, и в ярком свете софитов и лампы засверкала неополитанка, готовая тотчас отдаться и, может быть, сейчас же изменить» [5, с.15]. Оценкам А. Аллина вторит и современный исследователь: «Владея в совершенстве голосом (меццо-сопрано), Иза Кремер была, скорее, поющей актрисой, которую более волновал создаваемый образ, чем вокальная партия» [9, с. 257].

В неподписанном «Обзрении театров» содержится жесткая критика театральной жизни русского Константинополя, в которой редко встречались качественные постановки. К последним автор относит оперетту в театре «Альгамбра» во главе с А. Полонским. Весьма критично описывается и деятельность известного театра А. Т. Аверченко «Гнездо перелетных птиц», которые улетели от холода из России, но «кажется, птичкам и здесь холодно. Все как-то натянуто, нет непринужденности и естественности. В тесных, маленьких комнатных подвальчиках одной из боковых улиц Перы приютилось это гнездо. Во главе его — В. П. Свободин, щебетунья Бучинская и старый деятель, выдалбливающий счастье своего гнездышка, смехотворец Аркадий Аверченко» [5, с. 15]. Досталось и другой легенде — А. Вертинскому, работавшему «в кафе “Черная Роза”, под которую и подгоняет все — и программу, и подающих барышень, и даже... себя» [5, с. 16]. Особенно автора заметки возмущает человек «доисторического вида», ходящий с рекламой кафе по улицам Константинополя. Поэтому критик заключает: «...и здесь — претензии на искусство» [5, с. 16].

Из приличных развлекательных заведений автор заметки называет кафе «Пти-Шан», где выступал со своей звериной труппой А. А. Дуров, сын известного дрессировщика А. Дурова, а также кафе «Олимпия», которое славилось украинцами-танцорами и тем, что там «весело проходила дамская борьба» [5, с. 15]. На задней обложке альманаха помещен большой портрет-афиша Анны Степовой, которая позиционируется как «создательница нового жанра — “песни улицы”». В Одессе ее хорошо знали как исполнительницу песни «Ботиночки», популярную в годы НЭПа.

Завершается альманах обзором новостей кино и кинопроката. Автор обзора Spector называет 6 кинотеатров и 6 прокатных контор, которые прекрасно работают в основном на французских и американских фильмах. При этом колоссальным успехом в Константинополе пользовалась американская картина «Распутин».

Таким образом, в альманахе «Жизнь и искусство» довольно обширно и репрезентативно была представлена культурная, преимущественно русская жизнь Константинополя в первые месяцы массового пребывания там русских беженцев.

Так же, как и «Жизнь и искусство», в феврале 1921 года вышел «русский альманах “Наш путь” под редакцией академика Яна Пляшкевича (Ив. Новгород-Северского)» [10]. Именно так обозначены выходные данные этого интересного издания.

Ян Пляшкевич (1893—1969) — подлинное имя русского писателя, который более известен в литературе под псевдонимом Ив. Новгород-Северский. В течение всей жизни он был склонен к мистификациям в своей собственной биографии. Так, например, он указывал местом своего рождения несуществующий город Алексеевск-на-Амуре, в случае с альманахом

он присвоил себе звание академика, которым, разумеется, никогда не был. До революции работал землемером, Первую мировую войну прошел в чине штабс-капитана, затем вступил в Добровольческую армию, в которой сделал блестящую карьеру: у А. И. Деникина командовал полком, а П. Н. Врангель пожаловал двадцатилетнему офицеру чин полковника. Вместе с Белой армией Ян Пляшкевич эвакуировался в Константинополь, потом уехал в Болгарию и в конце концов оказался в Париже, где редактировал вместе с женой Ю. А. Кутыриной (племянницей жены И. С. Шмелева) детский журнал «Огоньки» (Париж, 1932—1933), журнал для юношества «Сверчок» (Париж, 1937—1939).

Альманах «Наш путь» (1921) стал, скорее всего, первым издательским опытом Яна Пляшкевича. Он сильно отличается от «Жизни и искусства» по тональности и составу авторов. Если в альманахе под редакцией А. Аллина преобладающей идеей является мысль о необходимости объединения усилий по сохранению и восстановлению подлинных культурных ценностей, то в альманахе «Наш путь» сильнее чувствуется отчаяние эмигрантов, политизация в осмыслении происходящего, ярая ненависть к большевикам. В первых строках обширного редакторского предисловия задается риторический вопрос: «Среди широких кругов русской эмиграции никогда еще не наблюдалось такого пессимизма, граничащего с отчаянием, какое вы всюду встречаете сейчас. Где вы сейчас услышите от русских за границей бодрые голоса, верящие в лучшее будущее несчастной родной земли?» [10, с. 1]. Если таковые и раздаются, то, по мнению Я. Пляшкевича, на таких смельчаков смотрят с горькой иронией «как на неисправимых, беспочвенных мечтателей» [10, с. 1]. Он метафорически сравнивает исход беженцев из России с исходом евреев из Египта, который на фоне страданий русских людей кажется «сущим пустяком и чуть ли комфортабельным путешествием» [10, с. 1].

Масштаб русской катастрофы способен оправдать усталость, малодушие, отчаяние эмигрантов, ведь им никто не обещал «обетованную землю», Моисей не совершал чудеса, а сверху не падала манна небесная. Ян Пляшкевич все же считает, что для такого пессимизма нет рациональных оснований, поскольку в самой России проходят восстания «отрезвевшего и проснувшегося народа», а в Европе растет понимание, что без спокойствия на востоке невозможен «прочный мир». Необходимо заметить, что этими иллюзиями о скором падении большевизма эмигранты жили вплоть до конца 1920-х годов. В конце статьи Я. Пляшкевич все же оптимистично, словно через силу, заключает, что уже скоро раздастся «песнь в очищенных от осквернения и поругания родных православных храмах, песнь исстрадавшейся и искупившей свои грехи перед Богом и строителями-предками России» [10, с. 2].

Однако в последующих произведениях этого оптимизма мало слышно, доминирующим является мотив смерти, сквозь который едва просматривается осторожная вера в будущее. Эпиграфом к стихотворению «Современный Петербург» Аллегро является пророчество старца Амвросия: «Быть Петербургу пусты»:

О город страшный и... любимый!  
Мне сердце рвут твой мрак и тишь,

Проклятием Божиим томимый  
Ты умер? Нет, не умер — спишь! [10, с. 2].

Тема смерти продолжена в художественном очерке Яна Пляшкевича «Как растут кресты». Необходимо заметить, что под таким же названием поэт издал в Константинополе сборник стихов (1921). В произведении национальная трагедия метафорически осмысливается через образ цветов-крестов: «Цветы-кресты возникают под огненным ливнем гражданской войны. ...Никто не видит, кто сеет их и посев таких крестов считается преступлением» [10, с. 3]. Писатель рассказывает историю о том, как бедная мать «из интеллигенции» обратилась к соседу за тайным изготовлением такого креста для своего сына, ни за что расстрелянного большевиками. Крест она взвалила на плечи и понесла на кладбище. На вопрос соседа о том, не боится ли она наказания за нарушение приказа коменданта, запрещающего ставить кресты на свежих могилах, отвечает: «Что они мне сделают. Я — мать» [10, с. 3].

Мать успела поставить крест на могилу сына, но ее схватили красноармейцы и в другую ночь расстреляли. Перед казнью она думает: «Кто же теперь над моей могилой поставит крест?»

И уже старик-сосед делает новый крест и тайно устанавливает над могилой старушки: «Так растут кресты в стране крестов. В стране, попорченной насилием и залитой братской кровью» [10, с. 5]. В конце очерка Пляшкевич снова заявляет о надежде: «Кресты превратятся в цветы, и цветы осенят и исстрадавшуюся Русь прекрасным ореолом любви и милосердия в воздаяние за претерпенные и неслыханные муки» [10, с. 5]. Эта мысль становится рефреном стихотворения Пляшкевича «На пепелищах»: «Взойдут густые травы / Над трупами солдат...; Поклонятся солдатам / Ромашки, васильки... Что Мать-Русь не погибла / Что добрый Бог у нас» [10, с. 5].

В очерке «В эти дни... (на родине А. С. Пушкина)», подписанном Нэли Уэльс, описывается плачевное состояние усадеб Михайловское и Тригорское, которые «намеренно», как считает автор, разрушаются по руководством директора-комиссара. Тон статьи весьма тенденциозен, Н. Уэльс клянется, что видела своими глазами ненависть большевиков к помещику и буржую А. С. Пушкину, запрещающих посещение мест его памяти. Много внимания уделяется тому факту, что вырвавшаяся с «пролетарских» гастролей и из-под надзора «неспящего и недремлющего советского начальства» О. Л. Книппер-Чехова читала в Пушкинском уголке стихи лишь избранным, просвещенным слушателям: «Пусть не помнит, пусть забудет о нем Советская Россия, пусть... Пусть он останется для нас, для Обновленной России!..» [10, с. 7].

Эту тональность неизбежного разрушения большевиками подлинной культуры должно, по мысли редактора, поддержать стихотворение И. Северянина «Письмо хорошей девушке» (1914) о сломанной мельнице-старушке, написанное в классической манере. И это удается, хотя в предыдущем очерке Н. Уэльс жестоко ругает «футуристическое скоморошество».

Далее разговор об искусстве продолжается в несколько экспрессивно-ругательной манере, которой славился критик П. Пильский. В пространной статье «В царстве штампа» (разговоры об искусстве) он уверен, что в советском искусстве остались люди, которые работают там не по призванию, а по партийной необходимости. Новую советскую культуру критик называет «культурой Штампа, торжеством ломаного гроша» [10, с. 9]. Он утверждает, что лучшие писатели были изгнаны из страны, а с большевиками остались одни футуристы: «Творцов этой заборной живописи я посоветовал бы отправить к психиатру, если бы я не знал, что Россия — это сумасшедший дом и что они на своем месте» [10, с. 9].

Далее П. Пильский высказывает мысль, прозвучавшую уже и в альманахе А. Аллина, и в романе Е. Замятина «Мы», о тотальной механизации, обезличенности, усредненности и в жизни, и в искусстве: «Призвание умерло и народилась профессия. Вместо “гениальный” стало “профессиональный”. Моцарта заменил пианист № 4711, Шекспира победил “Иванов Павел” [10, с. 9].

В рассказе-миниатюре В. Каренина «Ноктюрн» маленькая девочка пытается постигнуть смысл любви, и открывается он ей вполне в духе купринских традиций: возлюбленный старшей сестры погибает и оставляет о себе память в засохших лепестках подаренной им когда-то розы. Умирает он, по версии маленькой девочки, «может быть оттого, что он вложил в розу свое сердце» [10, с. 10].

В «Литературных очерках» Б. Соколова беспощадной критике подвергаются уже имажинисты В. Шершеневич, А. Мариенгоф, С. Есенин. По мысли автора, они являются «отрыжкой большевизма, не будучи, впрочем, ни его политическими последователями, ни даже его сторонниками» [10, с. 11]. «Советизм» в их произведениях присутствует в виде «языка декретов, моря бессмысленных слов, бесконечной веренице фраз, лишенных даже частичной истины и сущности» [10, с. 11]. В этом Б. Соколов видит признаки зарождающейся «политической литературы большевизма».

В заметке «Русская школа за рубежом» приводится любопытный обзор эмигрантских академических обществ и положения русских ученых. Автор обращает внимание на возникновение сильных академических групп в Париже, Белграде, Берлине, а также в Гельсингфорсе, Лондоне, Америке. Относительно Константинополя автор заметки замечает, что здесь «академические силы не объединены в одно целое», что «поднимается вопрос о создании Константинопольской академической группы», что в этом направлении работает и академик

Ян Пляшкевич (Ив. Новгород-Северский). В связи с последним фактом непонятно, как Я. Пляшкевич, будучи совсем молодым человеком, сумел убедить ученых Константинополя в своем академическом статусе. Подписана заметка «проф. Я-ко», возможно, под этим именем скрывается известный профессор А. С. Яценко, издававший в Берлине знаменитый журнал «Русская книга» («Новая русская книга»).

Завершается альманах произведениями с символическими названиями: сатирическим стихотворением «Красная Принцесса» М. Андреева и сатирической же сказочкой «Малые Луки и Свобода» Яна Пляшкевича. «Красная Принцесса» имеет характерный политизированный подзаголовок: «Посвящается ей... которая интеллигенция». Рыцарь-радикал долго искал свой идеал — прекрасную принцессу, которая на деле оказалась нетрезвой бабой в грязном красном платье. Во многом это стихотворение представляет собой пародию на русскую эмиграцию, которая испытывала то самое бездонное отчаяние, крушение надежд и идеалов, о которых Я. Пляшкевич писал в предисловии к альманаху. А сказочка «Малые Луки и Свобода» является пародией на русских мужиков, которые случайно на дороге нашли голую свободу и ради ее будущих благ пожгли все свое нынешнее имущество. Когда свободу призвали к ответу, выяснилось, что она сгорела вместе с избами: только крестик нательный от нее и остался.

**Заключение.** Концепция альманаха «Наш путь» полностью ориентирована на идеологическое противостояние радикального крыла белой эмиграции и большевизма. Содержание журнала носит скорее общественно-политический, конъюнктурный характер, нежели собственно художественный. В альманахе преобладают публицистические и сатирические материалы, не лишенные оригинальности, но в которых настойчиво звучит мысль о скором падении «Совдепии» и возвращении беженцев в страну в качестве ее настоящих хозяев.

В этой связи следует признать, что «Наш путь» значительно уступает по содержанию, структуре, художественному уровню альманаху «Жизнь и искусство», который отличается глубиной, качеством и широтой отражения существующих проблем не только современного искусства, но и эмиграции в целом. А. Аллин и коллектив прекрасных молодых авторов, которых он собрал, явно дистанцировались от агрессивного, политического противостояния как внутри эмиграции, так и вовне — с большевизмом.

Роднит эти издания то, что в них присутствуют идеи объединения русских людей, но вектор и почва для него предлагаются разные. Культура и искусство выступают здесь важнейшими факторами дальнейшего существования эмиграции. В альманахах отчетливо прослеживается формирование одного из главных для культуры русского зарубежья концептов — концепта «путь».

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-312-90047.

#### Список цитированных источников

1. Юрасовский, А. И. *Via amoris*: 6 песен Андрея Аллина / А. И. Юрасовский. — М. : П. Юргенсон, 1912. — 19 с.
2. Аллин, А. Солнечный итог: лирика / А. Аллин. — Константинополь : Царегр. цех поэтов, 1922. — 78 с.
3. Новая русская книга. — 1922. — № 9. — С. 348.
4. Новая русская книга. — 1922. — № 8. — С. 48.
5. Жизнь и искусство: альманах искусств / ред. А. Аллин. — Константинополь, 1921. — 6 февр. — 17 с.
6. Желтова, Н. Ю. «Царьградские фрески»: стихи константинопольского поэта Андрея Аллина / Н. Ю. Желтова, Э. Н. Дзайкос // Современные проблемы филологии. — Киров : МЦИТО, 2019. — С. 11—16.
7. Желтова, Н. Ю. Андрей Аллин : избр. стихи / Н. Ю. Желтова // Филол. регионалистика. — 2020. — Т. 12, № 1—2 (31—32). — С. 47—50.
8. Филатова, О. В. Музыкальные кладовые спецхрана: Н. А. Еленев — исторические аллюзии / О. В. Филатова // Науч. ведомости. Сер. «История. Политология. Экономика. Информатика». — 2010. — № 1 (72), вып. 13. — С. 52—60.
9. Сариева, Е. А. Судьба и песни Изы Кремер / Е. А. Сариева // Художеств. культура. — 2018. — № 2. — С. 248—275.
10. Наш путь : альманах / ред. акад. Я. Пляшкевич (И. И. Новгород-Северский). — Константинополь, 1921. — № 1 (февр.). — 16 с.

Поступила в редакцию 25.01.2021.

УДК 82.312.1

**И. А. Михалевич**

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», ул. Ожешко, 22, 220023 Гродно, Республика Беларусь, +375 (152) 74 07 26, irkahudoba@mail.ru

## РОМАН-МЕШОК СТАНИСЛАВА ИГНАЦИЯ ВИТКЕВИЧА

Данная статья посвящена описанию особенностей неклассического романа в межвоенной Польше, а именно характеристике такого новаторского жанра, как роман-мешок, введенного в литературоведческий оборот польским писателем первой половины XX века Станиславом Игнацием Виткевичем (псевдоним — контаминация имени и фамилии — Виткаций). В работе рассматривается вопрос восприятия различными критиками и литературоведами данного понятия и на примере произведений «Прощание с осенью», «Ненасытимость», «Единственный выход» С. И. Виткевича, делается акцент на выявление отличительных черт поэтики романа-мешка, разрушающих общепринятые правила построения классических романов, а следовательно, определяются основные особенности стиля польского писателя, характеризующие неповторимость его творчества. Целью данной работы является описание инварианта жанра романа-мешка в пределах парадигмы неклассической художественности.

**Ключевые слова:** Станислав Игнаций Виткевич; роман-мешок; неклассический роман; «Ненасытимость»; «Прощание с осенью»; новаторство.

Библиогр.: 10 назв.

**I. A. Mikhalewich**

Yanka Kupala State University of Grodno, 22 Ozheshko Str., 230023 Grodno, the Republic of Belarus, +375 (152) 74 07 26, irkahudoba@mail.ru

## NOVEL-BAG OF STANISLAV IGNACY WITKEVICH

This article is devoted to the description of the features of the non-classicist novel in interwar Poland, namely the characteristic of such a innovative genre as the novel-bag, introduced by the Polish writer of the first half of the twentieth century Stanislaw Ignacy Witkiewicz. The paper gives an assessment of the concept of the novel-bag by various critics and literary critics, and also highlights the characteristic features of the novel-bag of S. I. Witkewich (on the example of the works “The Farewell to autumn”, “The Insatiability”, “The Only way out”). The main features of the style of the Polish writer, which characterize the uniqueness of his work, are also determined. In addition, the emphasis is placed on identifying features of their poetik that violate the generally accepted rules of building classic novels.

**Key words:** Stanislaw Ignacy Witkewich; novel-bag; non-classical novel; “The Insatiability”; “The Farewell to autumn”; innovation.

Ref.: 10 titles.

**Введение.** Роман-мешок (powieść-worek) — понятие, возникшее в начале XX века и впервые использованное польским писателем Станиславом Игнацием Виткевичем (1885—1939). Данный термин можно отнести к особому звену в эволюции нарративных форм, своеобразному отступлению от романа XIX века. А. Базилевский отмечает, что сам С. И. Виткевич обосновывал введение понятия следующим образом: «Тот факт, что роман не является “искусством” дает ему свободу от правил, которым искусство должно подчиняться» [1, с. 37]. Таким образом, роман-мешок — новый жанр романа, который сравнивается с мешком, куда автор может вместить все: эпические, лирические, драматические элементы и даже философский трактат, раскрыть свои собственные взгляды или создать антиутопию будущего.

Отношение к новому жанровому явлению в межвоенной Польше было неоднозначным. С одной стороны, критики характеризовали роман-мешок как новаторское, экспериментальное произведение, предвещающее художественные открытия литературы межвоенного периода,

с другой стороны, как пример неудачного анахронического творчества [2, с. 6]. Однако все рецензенты сходились во мнении, что роман-мешок — это феномен экспериментального романа, своеобразная эволюция жанра романа. Если в эпоху реализма и натурализма основным критерием оценки произведения был факт глубины социальной проблематики, степени познания и правдивости отражения действительности, понятности читателю, то роман-мешок не соответствовал этому основному условию традиционного романа.

Рассмотрим более подробно определения понятия «роман-мешок». Так, сам Виткаций утверждает, что «powieść może być wszystkim... począwszy od a-psychologicznej awantury, przedstawionej od zewnątrz, do czegoś, co może graniczyć z traktatem filozoficznym lub społecznym» [3, с. 58]. — «Роман может быть всем..., начиная от апсихологического приключения, представленного извне, и заканчивая чем-то, что может граничить с философским или социальным трактатом».

Роман-мешок, по мнению литературоведа Владимежа Болецкого, — это произведение, которое ненормально воспринимается, интригует и обескураживает читателя [2, с. 9]. Следовательно, в романах такого рода из-за невнятности этой литературной формы отсутствует забота о читателе вплоть до его полного игнорирования. Как неоднократно подчеркивал Виткевич: «Читатель должен либо принять роман, либо нет» [1, с. 21].

Е. Брайтер сравнивал роман-мешок с искусственным мозгом, но при этом добавлял, что это именно та литературная форма, которая не имеет ничего общего с романом [4, с. 10].

Л. Пивиньски высоко ценил интеллектуальный характер такого рода произведений, включая и их «мешковатость», но не принимал подобную художественную практику, считая, что существование романа-мешка — это «dowód całkowitej klęski artystycznej w sferze poetyki zrealizowanej» [5, с. 330—332]. — «Свидетельство полного художественного провала в сфере поэтики».

Многие литературоведы и критики того времени считали роман-мешок синтезом фантазии и реализма, что, в свою очередь, приводило к сложности восприятия произведения читателем, а такое воплощение двойственности являлось явно противоречивым, так как считалось, что искусство романиста — это в первую очередь искусство выбора и способность последовательно реализовывать выбранный способ выражения [6, с. 28].

В жанре романа-мешка в Польше созданы такие сочинения, как «Нетота» («Nietota», 1910), «Ксендз Фауст» («Xiądz Faust», 1913) Тадеуша Мичиньского, «Прощание с осенью» («Pożegnanie jesieni», 1927), «Ненасытность» («Nienasycenie», 1930) Станислава Игнация Виткевича и «Свадьба графа Оргазы» («Wesele hrabiego Orgazy», 1925) Романа Яворского, писателей, владеющих особым инструментарием. Остановимся более подробно на произведениях С. И. Виткевича.

В обзорах на романы Виткация часто встречаются формулировки, описывающие его произведения как «niesłychane, umyślnie niezrozumiałe, zmuszające czytelnika do przebycia “grząskich moczarów lektury”» [7, с. 101]. — «Неслыханные, заведомо непостижимые, заставляющие читателя пройти через “слякотные болота чтения”». Критики указывают на отсутствие целостности в романах Станислава Игнация Виткевича, осуждают за пренебрежительное отношение к композиции, отмечают наличие автономности отдельных предложений и отсутствие преемственности истории. Несмотря на то, что сам Виткаций упоминает о разрыве в своих произведениях с аристотелевской конструкцией истории, основанной на градации и кульминации, критики указывают на неумелое построение романа автором и примитивизм его повествовательной техники.

**Методология и методы исследования.** Методология и методы исследования определены традицией историко-литературного исследования. Теоретическая база данной статьи опирается на труды литературоведов, изучающих творчество Виткевича. Основной метод — аналитический. Применяется также метод целостного анализа художественного текста и структурно-типологический метод.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В романе-мешке Станислава Игнация Виткевича мы обнаружили следующие особенности.

1. Автохарактеристика в третьем лице. Особенно ярко проявляется в романах «Единственный выход» и «Ненасытимость», где автор упоминает себя как писателя либо художника. Рассмотрим несколько примеров:

*«Как писал, впрочем, лживо, об этом закопанском говнюке **Виткаци** некий низкого ранга тип, не понимавший, что свершает тем самым кардинальную пакость»* [8, с. 131].

*«...гибельное очарование которой хотел увековечить и увековечил-таки в своем вальсе в тональностях фа-мажор и ля-бемоль-мажор тот самый незабвенный говнюк из Закопане, **Виткаций**»* [8, с. 148].

*«Хорошо, что, по крайней мере, Хвистека убили нанятые **Виткацием** палачи»* [9, с. 212].

*«Вот что, Марцелий, послушай меня, прочти книгу **Виткация** о наркотиках, а пока я скажу тебе следующее...»* [9, с. 231].

*«Незаконнорожденный правнук Тицчинского и некто весьма подозрительный, выдававший себя за родного внука **Виткация**, этого говнюка из Закопане»* [9, с. 322].

Как видно из перечисленных выше примеров, автор часто упоминает в романах себя как писателя, музыканта, художника, но такие упоминания носят, как правило, нарочито критичный характер. Помимо этого, главные герои его произведений часто выступают прототипом самого автора, излагая его идеи и взгляды.

2. Наличие в тексте информации, даваемой писателем, которую можно определить как своеобразную аннотацию действий и которая размывает контуры композиции, делая ее фрагментарной. Например:

*Информация*

*«Атаназий происходил из среднезажиточной шляхетской семьи. Его отец покровительствовал изящным искусствам в родном уезде, но сыну “carrément” запретил быть художником...»* [10, с. 23].

*Информация*

*«Зося была почти льняной блондинкой, как и ее мать, которая как раз внезапно стала седеть. Обе были даже неприятно похожи друг на друга...»* [10, с. 27].

Таким образом, в информации писатель выражает свою авторскую позицию, а также дает читателю характеристику персонажей, которая отсутствует в основном тексте. Примечательно и то, что информация почти всегда является описанием, она статична как портрет, и всегда выступает в качестве независимого композиционного целого.

3. Небрежность в построении фабулы и способа описания событий.

В романах С. И. Виткевича эта особенность проявляется в философских отступлениях автора и его героев, а также в отступлениях по актуальным политическим проблемам. У создателя «Прощания с осенью» и «Ненасытности» указанная особенность — это аналогия событий с революцией в России, а также явное и неявное упоминание этой страны. Например, диалог революционера Саетана Темпе и Логойского:

*«Логойский. Ничего вы на самом деле не знаете, товарищ Темпе. Россия идет вспять — никто во всем мире не принимает коммунизм всерьез.*

*Темпе. Но и сам коммунизм никого всерьез не принимает, кроме себя самого. А впрочем, это только вступление. Коммунизм — это переходная фаза, и колебания — неизбежны, все зависит от исходного пункта. Вспомните, откуда вышла Россия. Тот центр сил, из которого пошла эта всемирная волна, может даже на время погаснуть, но волна эта прошла и сделала свое...»* [10, с. 78].

В следующем примере мы видим также упоминание о России, а серпастый герб — первое, что бросается в глаза вернувшемуся в Польшу главному герою «Прощания с осенью» Атаназию Базакбалу:

*«Проходя мимо Красного дворца, он заметил на нем эмблему Союза Советских Республик — там было посольство»* [10, с. 198].

#### 4. Неспособность эпического построения фона (местного колорита).

Виткаций не уделяет должного внимания пейзажным характеристикам тех мест, где происходят важные события (Польша, Индия). Связано это в первую очередь с тем, что действия его романов происходят в будущем.

Исключительным является и стиль романа-мешка. Здесь нет должной направленности действия, преобладает хаос взглядов и идей, отсутствует единство восприятия.

К особенностям стиля романов Станислава Игнация Виткевича относятся:

1) непонятность и непрозрачность мыслей автора, которые обусловлены отсутствием языковой точности;

2) незначительность отдельных лексических единиц и целых предложений, проявляющаяся в том, что зачастую у Виткация не только предложения, но и целые абзацы не несут в себе смысловой нагрузки, связанной с основной темой романа (к примеру, философские отступления героев);

3) принцип «синтетизма» в стиле и композиции произведения, который проявляется в использовании слов из различных специализированных словарей, исторических эпох и стилей литературы. Недаром критики межвоенной Польши требовали от С. И. Виткевича сокращения в романе избыточных отступлений и искоренения жаргонизмов, характеризуя эти явления как «*zbyt abstrakcyjne lub zbyt dosadne jak na dopuszczalne w powieści konwencji*» [7, с. 102]. — «Слишком абстрактные или слишком грубые по сравнению с конвенциями, допустимыми в романе».

У Станислава Игнация это варваризмы, вульгаризмы, индивидуально-авторские неологизмы:

«*He tak **komisch**, как вам кажется*» [10, с. 143].

«*Он только кое-что слышал об этом когда-то в Париже, да еще от Хвистека, с которым познакомился на охоте, трудной **parforcey** герцогини*» [8, с. 172].

«*Весь этот запутанный клубок — а моя мысль принципиально неясна — это мотор моего творчества, и не важно, понимают ли его эти **дураки** или нет*» [9, с. 7].

«*Амбиция не позволяет мне выбрать ни одного из заграничных **болванов***» [10, с. 17].

«*А мне иногда охота разрубить этот узел и **послать ко всем чертям** и папашу, и дворец, и деньги и пуститься во все тяжкие — стать коммунистическим агитатором*» [10, с. 43].

Очевидно, что нежелание автора использовать стандартизированные выражения проявляется в частом использовании кавычек и обилии иностранных выражений.

В качестве индивидуально-авторских неологизмов выступают слова, придуманные автором для описания темы наркотиков, а также названия несуществующих блюд, например:

«*Прими чуток, — говорил хитроумный **кокаинист**; совращение всех на отраву было его, впрочем, как и всех других “**дрогистов**”, манией*» [10, с. 104].

Как видим, в одном предложении выступают сразу два индивидуально-авторских неологизма — «кокаинист» и «дрогист»: «человек, употребляющий наркотики» и «человек, употребляющий и распространяющий наркотические вещества» соответственно.

«*После **ласточкиных гнезд в сладком соусе из давленных тараканов** (то и дело попадались лапки этих мудрых насекомых) Ванг встал*» [9, с. 515].

«*— А может, святой отец пожалует к нам на последний обед? Будет **холодная мурбия**, — крикнула ему вослед Геля*» [10, с. 193];

4) ангажированность произведений различными проблемами, идеями и взглядами, т. е. возможность раздумий автора на философские и политические темы, освещение проблем религии, эстетики, экономики.

Так, к примеру, диалог князя Базилия и Бенца на тему религии в романе «Ненасытимость»:

«***Князь Базилий**: Видишь ли, Бенц, это рассуждение в мою пользу. Именно католицизм воспитал лучшую часть человечества. Протестанты в Германии были причиной величайшего людского несчастья...*

«***Бенц** (дико хохотнув): А может, так и надо? Человечество может подавиться сложностью культуры. Религия с этим не справится*» [9, с. 67].

**Заключение.** Роман-мешок — это особый литературный жанр, разрушающий общепринятые правила, манеру написания традиционного романа. Основными чертами поэтики романа-мешка являются коррелирующие элементы произведения: отношения между фрагментом и целым произведением, отношения между литературным и нелитературным в романе, стилистические конструкции повествования и отношения между представленным миром и позицией рассказчика. Несмотря на то, что роман-мешок зачастую называют произведением без содержания, несмотря на языковую небрежность подобных произведений Виткация, его романы по праву входят в культурное наследие межвоенной эпохи польской литературы. С. И. Виткевич является одним из основоположников нового вида романного жанра в литературе XX века.

#### Список цитированных источников

1. *Базилевский, А. Б.* Виткевич: повесть о вечном безвременье / А. Б. Базилевский. — М. : Наследие, 2000. — 200 с.
2. *Bolecki, W.* Poetycki model prozy w dwudziestoleciu międzywojennym / W. Bolecki. — Warszawa : Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk. Instytut Badań Literackich, 1982. — 304 s.
3. *Studia o przemianach gatunkowych w powieści polskiej XX wieku / Marian Horyczny [i inni] ; pod red. Tadeusza Bujnickiego.* — Katowice : Uniwersytet Śląski, 1987. — 178 s.
4. *Breiter, E.* Felieton literacki / E. Breiter // Nowy Kurier Polski. — 1925. — № 149. — S. 9—15.
5. *Piwiński, L.* Przegląd Współczesny (rubryka „Powieść polska. Nowe Wydawnictwa”) / L. Piwiński // Przegląd Współczesny. — 1927. — Т. XXIII. — S. 330—332.
6. *Palester R.* Witkacy i Miciński / R. Palester // Na Antenie. — 1963. — № 1. — S. 7—14.
7. *Józefowicz, L.* Niesamowita powieść (Na marginesie „Nienasycenia” St. I. Witkewicza) / L. Józefowicz // Myśl Narodowa. — 1931. — № 39. — S. 101—103.
8. *Виткевич, С. И.* Наркотики. Единственный выход / С. И. Виткевич ; пер. с пол. Ю. Чайникова. — М. : Вахазар : РИПОЛ классик, 2006. — 382 с.
9. *Виткевич, С. И.* Ненасытимость : роман / С. И. Виткевич ; пер. с пол. Ю. Чайникова ; послесл. и прим. А. Базилевского. — М. : Вахазар : РИПОЛ классик, 2004. — 633 с.
10. *Виткевич, С. И.* Прощание с осенью : роман / С. И. Виткевич ; пер. с пол. Ю. Чайникова ; послесл. и прим. А. Базилевского. — М. : Вахазар : РИПОЛ классик, 2006. — 460 с.

Поступила в редакцию 26.03.2020.

## ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

*Научная концепция журнала предполагает публикацию современных достижений в области общей биологии и агрономии; представление результатов фундаментальных и прикладных исследований, а также результатов, полученных в производственных условиях областей, включая результаты национальных и международных исследований. 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 на основании заключённого договора о передаче исключительных прав на объект авторского права (URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>).*

*Статьи принимаются на русском, белорусском и английском языках.*

*Подробные правила для авторов представлены на официальном сайте БарГУ по URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>.*

## INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

*The scientific strategy of the journal suggests publishing modern achievements in the field of general biology and agronomical science; presentation of the results of fundamental and applied research, as well as the results obtained under production conditions, both at the domestic and international level. Articles by postgraduate and doctoral students in their final year of traineeship are published out of turn if they are written in strict conformity with the specified requirements.*

*Publication of articles is free of charge in accordance with the existing contract on transfer of authority to the subject matter of copyright (URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>).*

*Articles can be written in the Russian, Belarusian or English languages.*

*More detailed instructions for authors can be found on the official website of BarSU: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>.*