



Весні БДПУ

Навукова-метадычны часопіс
Выдаецца з чэрвеня 1994 г.

№ 1(55) 2008

СЕРЫЯ 1.
Педагогіка. Псіхалогія.
Філалогія

Змест

Галоўны рэдактар:
П. Дз. Кухарчык

Рэдакцыйная калегія:

А. І. Андарала
(нам. галоўнага
рэдактара)

Н. Г. Алоўнікава

С. Я. Гайдукевіч

К. У. Гаўрылавец

А. А. Гіруцкі

Я. Л. Каламінскі

Л. А. Кандыбовіч

В. А. Капранава

П. А. Міхайлаў

В. Дз. Старычонок

Г. В. Торхава

Л. Н. Ціханаў

І. І. Цыркун

Педагогіка	3
Полупанова Е.Г. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН ЗАПАДА.....	3
Капранова В.А., Лахвич Ф.Ф., Суханкина Н.В. РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ПРИБАЛТИКИ	8
Тишкевич И.Э. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	12
Бровка Г.М., Фираго Н.И. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ «ТЕХНОЛОГИИ» В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	16
Дубешко Н.Г. ОСОБЕННОСТИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ	19
Калашникова И.Н., Коляго Ю.Г., Конькова О.В. САМОСТОЯТЕЛЬ- НАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ САМОРАЗВИТИЕМ СЛУШАТЕЛЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	23
Резько П.Н. СТАНОВЛЕНИЕ ПЕРВЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В РОССИИ.....	26
Сямёнава С.М. ІНТЭРАКТЫЎНЫ ВУЧЭБНЫ ДАПАМОЖНІК ПА МЕ- ТОДЫЦЫ ВЫКЛАДАННЯ РОДНАЙ МОВЫ ЯК СРОДАК ЭФЕКТЫўНА- ГА НАВУЧАННЯ РАЗУМЕННЮ УНІВЕРСІТЭЦКАГА ПЕДАГАГІЧНАГА ДЫСКУРСУ	29
Псіхалогія	33
Месникович С.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА.....	33
Пономарева М.А. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ	36
Вержибок Г.В., Цебрук М.А. ГЕНДЕРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ: СТАНДАРТИЗАЦИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ	39
Чурило Н.В. ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ СОВРЕМЕННЫХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК.....	43
Велента Т.Ф. СТРУКТУРНЫЕ ПАРАМЕТРЫ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ	47
Філалогія	52
Мовазнаўства	52
Бендетович Г.Б. ИЗОМОРФИЗМ СЕМАНТИКИ И ПРАГМАТИКИ В СТРУКТУРЕ ПАРАДИГМЫ И ЕЕ ЕДИНИЦ	52
Волынцева О.В. МОДЕЛИ ТЕМПОРАЛЬНЫХ МЕТАФОР (ОТ ИСТОЧНИКА К РЕЗУЛЬТАТУ ДЕРИВАЦИИ).....	55

Адрес рэдакцыі:

220007, Мінск,
вул. Маргілёўская, 37,
пакой 124,
тэл. 219-78-12
e-mail: vesti@bspu.unibel.by

Пасведчанне № 2287
ад 08.02.05 г.
Міністэрства інфармацыі
Рэспублікі Беларусь

Падпісана ў друк 14.03.08.
Фармат 60×84 1/8.
Папера афсетная.
Гарнітура *Арыял*.
Друк афсетны.
Ум. друк. 12,09 арк.
Ул.-выд. 12,97 арк.
Тыраж 120 экз.
Заказ 145.

Выдавец

і паліграфічнае выкананне:

Установа адукацыі
«Беларускі дзяржаўны
педагагічны ўніверсітэт
імя Максіма Танка».
Ліцэнзія № 02330/0133496
ад 01.04.04.
Ліцэнзія № 02330/0131508
ад 30.04.04.
220050, Мінск, Савецкая, 18.

*Якасць ілюстрацый адпавядае
якасці прадстаўленых
у рэдакцыю арыгіналаў*

Адказны сакратар

В. П. Андрыевіч

Рэдактар

В. П. Андрыевіч

Тэхнічнае рэдагаванне

А. А. Пакалы

Камп'ютэрная вёрстка

Д. В. Вярбіцкай

© Весці БДПУ, 2008. № 1.
Серыя 1

Шиманская О.Ю. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТА-
ФОР СЕМАНТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ «ЖИВОТНЫЙ МИР» (НА МАТЕРИА-
ЛЕ РУССКОГО, БЕЛОРУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ) 59

Кунец С.В. ГРАФИЧЕСКИЙ ТИП ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ
В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТ
«СОВЕТСКАЯ БЕЛОРУССИЯ» И «ЗНАМЯ ЮНОСТИ») 63

Литвинова Т.В. О ГНЕЗДОВОМ ПРИНЦИПЕ ОРГАНИЗАЦИИ
ФРАЗЕОЛОГИЧНЫХ ФИТОНИМОВ И ОТРАЖЕНИИ В НИХ
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СВОЕОБРАЗИЯ
АНГЛИЙСКОЙ НОМЕНКЛАТУРЫ РАСТЕНИЙ 67

Михайлова Е.В., Лазовская А.И. КОНЦЕПТЫ «ИЗБА» И «МАТЬ»
В ПОЭЗИИ НИКОЛАЯ КЛЮЕВА (НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА
«БЕЛАЯ ИНДИЯ») 70

Чарнякевіч Ю.В. ФАНЕТЫЧНАЯ СІСТЭМА ГАВОРАК ЖЫХАРОЎ
ПАЎНОЧНА-ЎСХОДНЯЙ БРЭСТЧЫНЫ 73

Чайка Н.У. З'ЯВА СІНТАКСІЧНАЙ НЕПАЎНАТЫ Ў СТРУКТУРНЫМ
АСПЕКЦЕ 79

***Літаратуразнаўства* 83**

Шамякіна С.В. МІФАЛАГІЧНЫ КАМΠΑНАЕНТ У СТРУКТУРЫ
ВОБРАЗАЎ-ЛОКУСАЎ БЕЛАРУСКІХ ЧАРАДЗЕЙНЫХ КАЗАК 83

Воробьева Т.А. «ЭФФЕКТ ОСТРАНЕНИЯ» В НОВЕЛЛАХ
АМЕРИКАНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ: Н. ГОТОРНА И Л.М. ОЛКОТТ 86

Мурашко В.Г. «ПЕТЕРБУРГСКОЕ ЗАЗЕРКАЛЬЕ»
Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО 90

Василькова А.И. ЭТАПЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИЧЕСКИХ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ 94

Рэфераты 98

Наши авторы 103

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН ЗАПАДА

Современное мировое сообщество, преодолевая противоречия социально-экономического развития, ориентируясь на прогрессивные цели, продолжает поступательное движение вперед. Одной из значимых особенностей нового тысячелетия является выход на передовые позиции инновационных процессов во всех сферах жизнедеятельности. Самой логикой жизни определен особый интерес к созданию инновационно-праксиологических образовательных систем.

Сегодня у нас в стране происходит становление педагогической инноватики. В связи с этим появилась потребность в постижении мировой теории и практики образовательного изменения как важной формы взаимообогащения национальной педагогической культуры. Это осложнено ввиду имеющихся противоречий:

- между наличием значимого исследовательского фонда работ представителей англосаксонской научной школы по инновационной проблематике, его динамичным ростом с 60-х гг. XX в. и отсутствием комплексных попыток научной интерпретации этого массива знаний в отечественной педагогике;
- между имеющим место многолетним опытом осуществления многочисленных и разнообразных инноваций в подготовке учителей Англии, Канады, США в контексте европейских и общемировых тенденций и отсутствием у нас целостного представления о нем;
- между практикой широкого заимствования зарубежных инноваций (явного или завуалированного) и их применением в рамках национальной системы образования и недостаточностью всестороннего и критического их изучения белорусскими исследователями.

Таким образом, несоответствие между объективно растущей потребностью в работах по исследованию инновационных процессов в системах педагогического образования ведущих стран Запада, для осмысления мирового педагогического опыта в русле его соотнесенности с опытом отечественным и уровнем научной изучен-

ности проблемы обусловило актуальность названной темы.

Обращаясь к истории изучения проблемы, следует отметить, что анализу некоторых элементов эволюции систем подготовки учителей в отдельно взятой стране – Англии или США, посвящены диссертационные исследования: Л.Н. Талаловой (США, 1993); Т.Г. Моисеенко (Англия, 1994); Н.В. Гольцовой (США, 1996); С.А. Андрейковой (США, 1998); Д.Р. Сабировой (Англия, 1998); Н.М. Кагановской (США, 2002); К.Е. Зискина (Англия, 2002); Л.Р. Акмаева (Англия, 2002); Г.А. Андреевой (Англия, 2003); Е.Н. Аникиевич (Англия, 2003); Р.Г. Сахиевой (США, 2004) и др.

Система образования Канады осталась практически вне поля научно-педагогического интереса отечественных специалистов как на уровне диссертационных исследований, так и в рамках монографий.

Изучению различных аспектов образования в высокоразвитых странах мира уделено внимание в научных работах Б.Л. Вульфсона, В.А. Капрановой, А.П. Лиферова, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, В.Я. Пилиповского и др.

Некоторые направления подготовки учителей на Западе (на материале не одной, а ряда стран) рассматриваются: А.И. Галаганом, Е.Б. Лысовой, Е.А. Ниловой, О.Н. Олейниковой, Е.Г. Полупановой, К.И. Салимовой и др. Однако в них не нашла отражения инновационная проблематика как отдельная исследовательская линия.

В работах М.В. Кларина анализируются западные инновации в обучении. Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, И.И. Цыркун и др. затрагивают некоторые вопросы инновационной педагогической деятельности за рубежом. В ряде диссертационных исследований последних лет, посвященных профессионально-педагогической подготовке учителя за рубежом, появляется специальный «инновационный» акцент: Е.Н. Хабутдинова, Е.Н. Гороховатская.

Однако исследование генезиса инновационных процессов в системах педагогического

образования высокоразвитых стран Запада на материале Англии, Канады, США будет проведено впервые.

Выбор стран обусловлен рядом обстоятельств.

Во-первых, мы, вслед за многими авторами, придерживаемся не строго географического понимания понятия Запад, а имеем «в виду зарубежные промышленные страны с эффективной рыночной экономикой и развитой социокультурной инфраструктурой» [1, с. 6]. Англия, Канада, США входят в число лидеров индустриально-развитых обществ (члены «Большой восьмерки») и в этом смысле представляют особый интерес.

Во-вторых, эти страны называются в числе тех, кто образовал к началу XXI в. «ядро мировой академической системы», имеет университеты «мирового класса», что позитивно влияет на всю систему высшего, в том числе и педагогического, образования [2, с. 42].

В-третьих, именно исследователи англоязычного мира внесли в XX в. фундаментальный вклад в теоретико-методологическую разработку проблем инноватики как формирующейся отрасли педагогического знания, в русле которой выполняется работа.

В-четвертых, рассматриваемые страны отличается возрастающая динамика инновационных процессов систем педагогического образования, особенно осязаемая с конца прошлого столетия.

И, наконец, изучение ряда, а не одной-двух стран способствует созданию целостного научного представления об интересующем феномене в контексте соотношения глобального, регионального, национального.

В своем исследовании мы опираемся на многочисленные источники: официальные документы, концепции, доклады и программы, определяющие политику рассматриваемых государств в области инновационного развития педагогического образования; материалы западной педагогической, социологической, культурологической, психологической литературы; документы, доклады и материалы национальных и международных организаций по проблемам образования (ЮНЕСКО, Совет Европы, Европейский фонд образования и др.); Интернет-ресурсы; зарубежную профильную периодическую литературу; эмпирический материал, монографии и коллективные труды отечественных ученых и исследователей англосаксонской научной школы.

В ходе теоретического осмысления проблемы используются работы:

- методологов педагогической науки: П.Р. Атутова, Ю.К. Бабанского, Б.С. Гершунского, В.И. Загвязинского, А.И. Кочетова, В.В. Краевского, З.И. Равкина, М.Н. Скаткина и др.

- по теории систем: А.П. Аверьянова, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др.;
- по диалогической сущности образования: М.М. Бахтина, В.С. Библера, М.В. Кларина и др.;
- по методологии сравнительной педагогики и анализу образовательных систем разных стран: В.И. Андреева, Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джуринского, Г.Д. Дмитриева, В.А. Капрановой, М.В. Кларина, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, В.Я. Пилиповского, К.И. Салимовой, Т.Ф. Ярковой и др.;
- по педагогической инноватике: И.О. Котлярова, В.Я. Ляудис, Л.С. Подымовой, Б.В. Пальчевского, Г.Н. Прокументовой, В.А. Сластенина, И.И. Цыркуна, И.Ф. Харламова, Н.Р. Юсуфбековой и др.;
- по развитию личности в различных видах деятельности: Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, А. Маслоу, Э.С. Маркаряна, К. Роджерса, К. Юнга и др.;
- западных исследователей в области инноватики, таких, как: Н. Андерсон, Р. Гарфинкель, П. Дракер, Р. Дункан, Д. Зэлтман, Н. Кинг, А. Левин, Ч. Рейгелус, Э. Роджерс, С. Сарасон, Л. Смит, К. Фримэн, М. Уэст, Р. Хавелок, Д. Холл, Ш. Хорд, Д. Элсуорт, Т. Эмэбайл и др.;
- по инновационной проблематике в образовании таких зарубежных авторов, как: Р. Адамс, Д. Андерсон, М. Блумер, Д. Зэлтман, Р. Карлсон, Т. Кент, Д. Криммер, А. Либерман, Д. Лориллард, М.Б. Майлз, Д. Роббинс, Х. Силвер, Д. Симон, Л. Смит, Т. Уайтсайд, Д. Уайтхед, М. Фуллан, А. Хаберман, Э. Харгривз, И. Хаус, Э. Хэннэн, А. Эллис и др.;
- по вопросам подготовки учителей в русле инновационных процессов таких исследователей, как: Р. Александер, К. Белл, С. Браун, Г. Гаски, Г. Гриффин, Л. Дарлинг-Хаммонд, М. Диез, М. Дилуорт, К. Коллиер, М. Крафт, Дж. Коуэн, К. Люкас, С. Митчелл, Дж. Нейсом, А. Пачеко, К. Саттон, К. Терни, Д. Тиссен, Д. Томас, Д. Ферлонг, Д. Харви, Д. Шон и др.

В целях проведения всестороннего и объективного научного анализа наше исследование строится в соответствии с иерархией методологии в педагогике: философский, общенаучный и конкретно-научный уровни.

Обращение к теоретико-методологическим проблемам является исходным фундаментом для научного осмысления избранной темы. Выделение инновационной проблематики требует постижения специфики ее изучения в рамках исследования, основанного на научно-теоретическом и эмпирическом зарубежном материале во всем его многообразии и многомерности, поиска адекватных форм объективации мето-

дологической и теоретической рефлексии в контексте дальнейшего развития педагогического знания.

Погружение в сферу столь сложных и масштабных объектов познания как изучение инновационных процессов в педагогическом образовании высокоразвитых стран Запада, вычленение этих проблем в педагогическом дискурсе требует создания целостной методологической основы.

Для нашего исследования определим ряд первостепенных методологических положений, которые выступают «как ключевые, отправные, определяющие собой и проблематику, и направление, и общую методику поисков» [3, с. 7]

Следуя канонам научного анализа и понимания того, что наука осваивает мир в понятиях и их соотношениях, выделим ключевые для нашего исследования понятия: «инновация», «инновационный процесс» и «западная система педагогического образования».

В русле нашей работы мы понимаем термин «инновация» широко и включаем в него вслед за М. Фулланом «все изменения в образовании через законодательство, новые и пересмотренные программы, специальные проекты – короче говоря, любую новую практику для решения образовательной проблемы» [4, с. 4].

Инновационный процесс в контексте нашего исследования рассматривается комплексно:

- с процессуальной точки зрения, что позволяет изучить эволюцию и динамику образовательной инновации: ее взаимодействие со средой, логику развертывания предметного содержания, факторы, способствующие или препятствующие динамике;
- как система с целью выявления взаимосвязей и взаимозависимостей между ее отдельными составляющими;
- как результат, который проявляет себя через распространение нововведений на множество организаций и оказывает влияние на качество системы педагогического образования.

При изучении отношения инновационного процесса как системы и системы педагогического образования, в которой он протекает, мы используем трактовку Ю.К. Бабанского, согласно которой «система, в которой протекает процесс, является как бы материализованной основой самого процесса» [5, с. 252].

К системным свойствам мы вслед за Б.С. Гершунским относим такие инвариантные качества, как: гибкость, динамичность, вариативность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность [4, с. 48].

Таким образом, применительно к данному исследованию *инновационный процесс* трактуется как динамическая система, материализо-

ванная в западном педагогическом образовании и ориентированная на повышение его качества.

Некоторого уточнения требует и понятие «система педагогического образования» и его небесспорный часто употребляемый синоним «система подготовки учителей» и, прежде всего, их урезанные варианты «педагогическое образование» и «подготовка учителей» применительно к странам Запада. За филологическими нюансами (Оксфордский словарь определяет слово «готовить» – *train*, как «учить определенному навыку главным образом через практику», а слово «образовывать» – *educate*, как «проводить интеллектуальное, духовное и социальное обучение») стоят серьезные социально-педагогические проблемы. Так, в Англии с середины XX в. вокруг этих понятий, зафиксированных в названиях официальных документов и специальных органов, ведутся идеологические баталии, которые отражают суть отношения государства к учителю и его формированию.

Сегодня в рассматриваемых нами странах преобладает понимание подготовки и переподготовки учителей в русле многоуровневого обучения в университете и непрерывного образования на основе концепции «образование через всю жизнь» в противовес приоритету, отдававшему еще недавно исключительно допрофессиональному обучению учителя в русле концепции «образование на всю жизнь». Ныне как никогда остро стоит проблема подготовки специалиста, готового учиться всю свою жизнь и, следовательно, поэтапно менять первоначально сформированную знаниевую структуру. Поиски решения этих и других проблем привели к пониманию необходимости проведения системных реформ в педагогическом образовании через развитие во взаимосвязи всех компонентов профессионального формирования учителя, создание единой системы педагогического образования: связь между первоначальной (до-служебной) подготовкой и всеми другими компонентами дальнейшего профессионального развития учителя; связь между педагогическим образованием, педагогической наукой, развитием школы и конкретной работой учителя в школе; саморазвитие и самообновление педагогического образования в русле его превращения в обучающую и развивающую систему.

Итак, мы выделили два приоритетных понятия для нашего исследования, формируя минимальный рабочий тезаурус. Уже в первом приближении становится очевидным наличие множества связующих компонентов, позволяющих им функционировать в системном режиме. Вместе с тем в представленном виде – это некое объединение, не имеющее внутреннего стимула для саморазвития. Изучение генезиса иннова-

ционных процессов предполагает включение в рассматриваемое объединение третьего компонента – «развитие». Развитие, как представляется, и есть то цементирующее, динамичное звено, которое придает рассматриваемой взаимосвязи действенность и определенную направленность. Развитие рассматривается нами как качественное, необратимое, направленное изменение системы педагогического образования.

Позатупно рассмотрим связь «развития» с другими понятиями. Начнем с соотношения «развитие» – «инновационный процесс».

Развитие, а речь идет о прогрессивном развитии современных систем педагогического образования, немислимо вне инноваций. Инновации же могут рассматриваться в своем важнейшем измерении, прежде всего, как субстанциональное ядро развития, и таким образом, принципы развития отражают, в известной степени, диалектику инновационных процессов.

Именно в этом мы приближаемся к важным методологическим позициям, имеющим как общенаучный, так и прикладной – педагогический характер. Если основными признаками развития выступают: во-первых, качественный характер изменений; во-вторых, их необратимость; в-третьих, направленность, то можно позволить, на уровне экстраполяции, отнести в рамках разумной относительности отмеченные характеристики к инновационным процессам в области педагогического образования.

Научная мысль в концепции «развитие» выдвигает ряд моделей, претендующих на статус методологических. Понимая, что противоречивость позиций по столь сложному вопросу – область, требующая специального рассмотрения, выразим свое отношение лишь к предпочтениям в методологии исследования инновационных процессов в системах образования.

Продолжительную историю, например, имеет борьба сторонников и противников градуалистской модели развития в западноевропейской науке. Если первые верят в абсолютные преимущества эволюционности, то вторые – на основе концепции «творческого эволюционизма», или «эмерджентизма», абсолютизируют скачкообразность развития. На наш взгляд, эволюционное развитие в сфере образования – непрерывный, системный процесс. И элементы градуалистского подхода вписываются как естественная методологическая позиция в исследование инновационных педагогических трансформаций. Тем не менее, эволюция в развитии образования периодически прерывается определенными скачками, чаще всего в виде глубоких реформ, и в этом плане инновационные процессы отражают сущностные характери-

ки «эмерджентизма». Противопоставление, абсолютизация лишь одного из данных методов представляется непродуктивным.

Среди многих доктрин развития наиболее авторитетной является диалектико-материалистическая. С учетом современных представлений она может быть дополнена синергетикой как наиболее общей теорией самоорганизации. Опираясь на такое комбинаторное образование, можно анализировать причины возникновения инновационных процессов во взаимосвязи с факторами внутренних и внешних стимулов, противоречивость образовательного процесса, а также ближайшие и отдаленные перспективы инновационных подходов в образовании. В значительной исторической перспективе инновации реализуются через развитие, а развитие, в свою очередь, через инновации.

Рассмотрим соотношение «развитие» – «система педагогического образования». Образовательным процессам имманентна эволюционность, известный консерватизм развития. В этом проявляется одно из противоречий в достижении перспектив движения образовательных систем в синхронном режиме и в русле требований эпохи. В итоге поиск путей интенсивного развития образования выступает доминантой государственных забот большинства промышленно развитых стран мира.

Среди наиболее радикальных «лекарств», способных оздоровить ситуацию, выступают, как уже было подчеркнито, инновационные процессы. Их роль в интенсификации образования и решении крупнейших общественных проблем приобретает все большее значение. Включая инновационные образовательные процессы в соотношение с экономическим развитием, мы рассматриваем проблематику на уровне корневых систем. Здесь рождаются основы образовательной политики, подлинны стимулы, требования к внедрению новых технологий, нововведений в дидактике, структурно-содержательные трансформации образования. Развитие рассматривается в данном случае как поток реализованных инновационных проектов. Как следствие, возникает вопрос о детерминантах взаимосвязи: «развитие», «инновационные процессы», «система педагогического образования». Анализ детерминизма и его функционирование включает ряд положений.

Первое положение: в основе понимания феномена «развитие педагогического образования» лежит тезис о том, что детерминизм – это продукт взаимозависимости фактов, событий, процессов, характеризующих данное явление. Генеральным детерминантом инновационных процессов в педагогическом образовании выступает мотив. Категория «мотив» многозначна

и может трактоваться расширительно. В нашем понимании это отражение не только материальных, но и духовных потребностей общества. Именно мотив цементирует все компоненты, взаимосвязи, свойственные процессу развития.

Детерминантами факторов, препятствующих и способствующих инновационному процессу, выступают инновационный потенциал субъекта, его стратегическая ориентация, заинтересованность в инновациях и др. Практика подтверждает, что наряду с социокультурными импульсами, решающими факторами восприимчивости систем к инновациям является как погружение их в конкурентную борьбу, так и все возрастающее сотрудничество и интеграция в образовании.

Восприимчивость к нововведениям больше коррелирует с инновационной, чем с традиционной ориентацией. Существенной характеристикой инновационных процессов являются идеи, выведенные из богатого традициями прошлого. Это обусловлено тем, что человеческая деятельность развивается и находится в состоянии непрерывного возобновления. Прогрессивные традиции в концентрированном виде, как правило, удерживаются и сохраняются, но в новом контексте. Поэтому традиции и инновации сосуществуют в неразрывном единстве, под которым следует понимать их гармоничное взаимодействие. В эволюционном развитии данных категорий отсутствует явный приоритет одной над другой, и данные понятия можно рассматривать как особо значимый историко-педагогический феномен. Именно благодаря их взаимодействию не только образование, но и все институты общественной жизни в эпоху социальных потрясений и реформ остаются способными к устойчивому саморазвитию.

Второе положение: детерминанты действуют в режиме причинно-следственной связи. Причиной возникновения инноваций в значительной степени является необходимость преодоления изъянов функционирующей системы. Серьезные недостатки объективно ведут к существенным трансформациям, дающим, в свою очередь, простор инновационным проектам и облегчающим реализацию нововведений.

Методы исследования: восхождение от абстрактного к конкретному (от абстракции первичных определений к конкретизации теоретических положений); историко-логический (рассмотрение инновационных процессов как закономерного исторически протекающих явлений); индуктивно-дедуктивный (как способ осмысления зарубежного эмпирического материала в области инновационно-педагогической деятельности); гипотезы (появлению теоретической конструкции предшествует создание ее как гипотезы);

аналитико-синтетический (при построении классификаций, уточнении понятий, формулировании выводов и т. д.); сбора и анализа педагогической информации: интервью, прямое наблюдение за инновационным процессом, контент-анализ и др.; сопоставительный метод (изучение и выявление локального, регионального, национального, глобального) и др.

Сопоставительный метод является одним из ведущих в русле исследования генезиса инновационных процессов в системах педагогического образования ведущих стран Запада. Он функционирует и совершенствуется в условиях международной устремленности систем педагогического образования к постоянному развитию и с учетом перспективы неисчерпаемости инновационного ресурса.

При исследовании генезиса инновационных процессов в системах педагогического образования стран Запада действует предпосылочный принцип: гармонизация целей, методов, подходов научного анализа на пересечении инновационного, педагогического, компаративистского как максимально продуктивной формы научно-теоретического мышления, как искомый способ решения основных задач предстоящего исследования.

Методы научного исследования, о которых шла речь выше, дополняются принципами. В нашем понимании, если метод – это способ исследования определенных научных проблем, то принцип как методологический регулятив исследовательского процесса – это редуцированное знание, сформулированное в виде понятия. В контексте изучаемой проблемы наибольший интерес представляют следующие принципы проведения сравнительно-педагогического исследования:

- *принцип объективности*, как своего рода компас, позволяющий вести анализ в русле научного познания, а не подмены его априорными идеологическими установками философии «закрытого общества»;
- *принцип научно-обоснованного выбора объекта исследования*, который может быть реализован при следующих основных условиях:
 - а) исследователь определяет страны, системы педагогического образования которых нацелены на инновационность с целью проведения многоуровневого педагогического исследования в контексте соотношения глобального, регионального, национального;
 - б) исследователь имеет возможность всестороннего и глубокого изучения интересующей его проблематики, в том числе и через широкий доступ к зарубежной эмпирической базе, поскольку требует глубокого обобщения «прогрессивный опыт развития педаго-

гического образования в мире и затруднения, возникающие в процессе преобразования» [6, с. 4].

- *принцип критического анализа эмпирической базы исследования*, которую отличает плюрализм, опора на противоречивые аксиологии, разнообразие. Об этом хорошо написали Дж. Даунс и Л. Мор подчеркнув, что «возможно наиболее удручающая характеристика эмпирических исследований по инновациям – разнополярность выводов. Факторы, важные в одном исследовании, в другом определяются как наименее значимые, не важные или обратно пропорционально – весьма важные в другом» [7, с. 700–701].
- *принцип творческого освоения мирового инновационно-педагогического опыта* на основе понимания своеобразия и богатых позитивных традиций отечественной образовательной теории и практики.

Изучение современных систем педагогического образования высокоразвитых стран Запада в плоскости приоритетного внимания к генезису инновационных процессов представляется сложным многоаспектным и многогранным ввиду, как уже было отмечено, слабой научной разработанности данной проблематики. Это актуализирует привлечение дополнительного методологического инструментария, способного

упорядочить процесс анализа, сделать его более достоверным и научным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вульфсон, Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – Москва: УРАО, 1999. – 205 с.
2. Альтбах, Ф. Глобализация и университет: мифы и реалии в мире неравенства / Ф. Альтбах // *Alma mater*. – 2004. – № 10. – С. 39–46.
3. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. – М.: ИТОП РАО, 1998. – 605 с.
4. Fullan, M. The meaning of educational change / M. Fullan. – Teachers College Press: Columbia University. – 1982. – 326 p.
4. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
5. Педагогическое образование в Республике Беларусь: аналитические материалы; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2007. – 235 с.
6. Downs G. and Mohr L. Conceptual issues in the study of innovation / G. Downs and L. Mohr // *Administrative Science Quarterly*. – 1976. – December. – P. 700–701.

SUMMARY

The article explores methodological issues for a scientific understanding of the educational innovation processes genesis. An embodiment of recent theories, methods, principles allows to apply a variety of research strategies. This approach acts as a catalyst of the research validity.

УДК [37.014.3:378](474)

В.А. Капранова, Ф.Ф. Лахвич, Н.В. Суханкина

РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ПРИБАЛТИКИ

Эстония, Латвия и Литва являются странами, которые обладают относительно небольшой территорией и ограниченными природными ресурсами. В связи с этим их главным богатством являются люди, их навыки и умения. Сразу же после распада СССР и приобретения независимости прибалтийские государства начали активно проводить реформы системы образования.

Несмотря на ряд общих черт, следует отметить, что каждое из прибалтийских государств имеет свою уникальную историю и отношения с другими нациями и культурами. Все это оказывает серьезное влияние на национальную политику и перспективы развития. Следует также отметить, что, несмотря на определенную схожесть исторического развития в последние несколько столетий, данные государства представляют в этническом и религиозном плане достаточно разное население; эстонский, латвий-

ский и литовский язык, например, три языка, имеющих различное происхождение.

Реформирование в образовательной сфере проходило в несколько этапов. *Первый* этап берет начало с проводимой в конце 80-х гг. XX века в Советском Союзе политики перестройки и гласности. При этом прибалтийские государства рассматривали данный процесс как путь к восстановлению независимости. В отличие от других советских республик, они с энтузиазмом воспринимали процессы реформирования всех сторон общественно-политической жизни, в том числе и системы образования. К этому периоду относится введение определенных академических свобод и ограниченного самоуправления вузов, проведение частичной деидеологизации учебного процесса.

Второй этап начался после восстановления независимости в 1991 г. Были приняты новые Конституции (в значительной степени на основе

Конституций, которые действовали до 1939 года). На их основе было разработано новое законодательство, в том числе и в сфере образования. Быстрые преобразования во всех сферах жизни требовали постоянного совершенствования законодательной базы.

В этот период каждое из Балтийских государств столкнулось с проблемами социально-экономического плана и встало перед необходимостью стабилизации и внедрения новых принципов управления экономикой и обществом. В сфере высшего образования данный период характеризуется окончательной деидеологизацией сферы образования, разработкой новых учебных планов и образовательных программ. Большая часть преобразований проходила при непосредственном участии и поддержке западных фондов и спонсоров. Середина 90-х гг. характеризуется определенным замедлением темпов реформ, когда банковский кризис и экономические проблемы препятствовали полноценному финансированию политики преобразований в образовании. В то же время данный период характеризуется формированием новой политики в сфере высшего образования [1]:

- проходит существенная децентрализация управления образованием;
- формируется новая структура университетов (Сенат, в значительной степени независимые факультеты и др.);
- вводится англо-саксонская система подготовки (4-х-летний бакалавриат + 2-х-летняя магистратура; двухуровневая система подготовки специалистов высшей квалификации заменяется одной общей степенью доктора философии);
- развивается частный сектор образовательных услуг.

В начале 90-х годов изменился статус Академии наук Латвии. Она стала общественной организацией, объединяющей около 250 действительных, почетных и зарубежных членов. Научно-исследовательские институты получили административную и финансовую независимость, превратившись сначала из бюджетных организаций в государственные, а затем в госпредприятия. Аналогичным изменениям подверглись Академии наук сопредельных государств. Тогда же в 1990 году правительственными решениями в трех Балтийских странах были созданы Советы по науке. И все же организация науки в Балтии до середины 90-х существенно не отличалась от той, что имела место в других бывших союзных республиках. Так, к Академии наук Эстонии относилось 20 институтов, она контролировала их работу и распределяла бюджетные деньги [4].

Третий этап относится к 1996–1998 годам, которые характеризуются для стран Прибалтики наиболее динамичным темпом реформирования и модернизации экономики. К данному периоду относится совершенствование законодательной базы в сфере образования. Большинство законов об образовании, принятых сразу после восстановления независимости, были существенно дополнены или заменены новыми.

Российский финансовый кризис конца 1998 не мог не оказать влияния на экономику Балтийских государств и несколько замедлил темп реформ в сфере образования. Однако общее направление и положительная динамика преобразований оставалась неизменной.

Все три Балтийских государства сделали большие успехи в реструктурировании национальных систем высшего образования. Демократические принципы и процессы были положены в основу функционирования университетов. Вузы стали автономными, были внедрены новые схемы взаимодействия науки и образования, созданы органы аккредитации вузов и оценки качества подготовки специалистов, диверсифицирована система вертикальной и горизонтальной интеграции образовательных подсистем. Существенные изменения коснулись структуры учебных планов и содержания учебных дисциплин, особенно в социально-гуманитарной сфере [2].

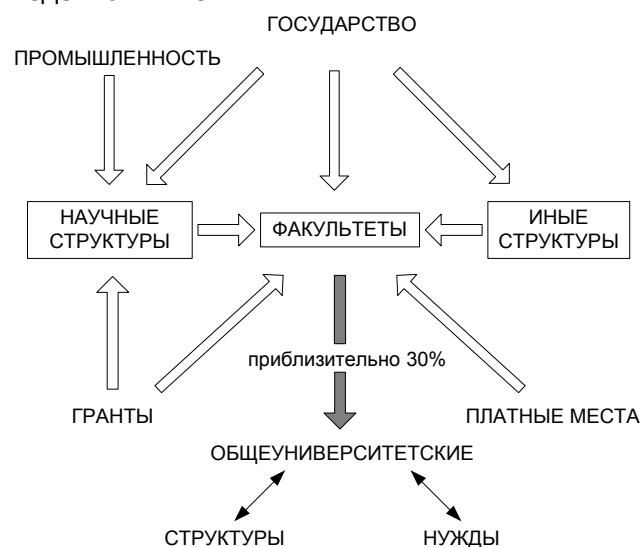
Начало *четвертому этапу* реформирования положило подписание Балтийскими государствами договора с Европейским Союзом, который очертил перспективы их вступления в ЕС. Данный динамичный период связан с приведением законодательной базы в сфере образования в соответствии с нормами Евросоюза, что, в первую очередь, предусматривало конвертацию национальных образовательных программ и повышение их конкурентоспособности. Данные тенденции полностью соответствовали Болонскому процессу, в котором балтийские государства приняли активное участие.

В середине 90-х годов был сделан следующий шаг по реформированию науки – интеграция науки и высшего образования. Большинство академических институтов сменило свой статус, перейдя под руководство Министерства просвещения, Совета по науке, или став университетскими научными институтами. Академии наук были трансформированы в почетные общества, а фундаментальные исследования были переданы под руководство университетов. Последнее не только укрепило материально-техническую базу вузов, но и повысило общеобразовательный и научный уровень последних. Была усилена научная составляющая подготов-

ки дипломированных специалистов; аспирантская подготовка полностью сосредоточена в стенах университетов.

С начала 2000 года стала развиваться система неуниверситетских колледжей как альтернатива высшему образованию полного цикла. В связи с этим встала проблема оценки качества подготовки и аккредитации подобных заведений, которые заняли определенную нишу в системе высшего образования, особенно в области экономики и финансового менеджмента. Несмотря на сохранение общей тенденции к автономизации вузов, государство стало более серьезно относиться к системе оценки качества и аккредитации университетов.

Постепенно менялась система финансирования и управления образованием. Вертикально-централизованное финансирование бюджетного образования было диверсифицировано; при этом структурные подразделения получили большую финансовую свободу [2]. Структурные подразделения стали основными получателями финансовых поступлений, при этом университет получает только часть финансирования для обеспечения общеуниверситетских нужд (отопление, электричество и т. д.) от факультетов. Новая система финансирования высшего образования может быть представлена схемой, приведенной ниже.



После вступления в мае 2004 г. Балтийских государств в Евросоюз начался последний, *пятый* этап реформ, продолжающийся до настоящего времени. Данный этап характеризуется рядом общих закономерностей:

- высокой динамикой преобразований;
- значительной долей прямой и косвенной финансовой поддержки со стороны ЕС;
- структурными преобразованиями двухуровневой системы высшего образования в рамках Болонского процесса (в частности, замена системы 4+2 на 3+2).

Особенности данного этапа реформирования можно рассмотреть на примере преобразований в системе подготовки учителей в Латвийском университете.

В настоящее время подготовка учителя (на примере учителя химии) осуществляется в рамках многовекторной и многоуровневой подготовки по англо-саксонской модели [3].



Базовое высшее образование (бакалавриат) является недостаточным для преподавания в старших классах средней школы. Для продолжения образования студент имеет возможность выбора между профессиональным педагогическим образованием или обучением в магистратуре. Последняя может иметь как предметную (химия), так и педагогическую (дидактика, дидактика химии и т. д.) направленность. В рамках реструктуризации англосаксонской модели в настоящее время в Латвии можно выделить два основных процесса:

- переаккредитация бакалаврских и магистерских программ, а также учительских программ. При этом планируется, что общая схема подготовки специалистов в вузе будет осуществляться по схеме **бакалавриат→магистр⇔ 3+2** вместо схемы **бакалавриат→магистр⇔ 4+1**;
- введение вместо специальных учительских программ магистерской подготовки по дидактике предмета. Внедрение магистерской подготовки по предметной дидактике позволит не только оптимизировать процесс подготовки студентов в вузе, но и трансформировать систему переподготовки уже работающих учителей. Последнее будет включать постепенный переход от старой системы повышения квалификации к обучению в магистратуре или докторантуре по дидактике [3].

Другим важным аспектом образовательных реформ является оптимизация финансирования системы университетского образования и науки. Вопрос финансирования научных исследований является в настоящее время одним из самых обсуждаемых. В то время как Европейский Союз рекомендует выделять на науку не менее 1% от ВВП, Латвийская Республика вы-

деляет меньше 0,4% и находится по этому показателю на последнем месте среди 25 стран ЕС (к примеру, в Швеции расходы на исследования и разработки в 1997 году составили 3,8% от ВВП – даже больше, чем в США и Японии) [4]. Если раньше латвийская наука получала деньги по принципу базисного финансирования, то, начиная с 1995 года, оно перешло на конкурсную основу. Схемы распределения бюджетных денег во всех Балтийских странах похожи. Деньги из госбюджета распределяет Совет по науке. Часть средств идет на финансирование академической библиотеки, Ботанического сада, издательской деятельности и самого Совета по науке. Остальные деньги распределяются по отраслевому принципу – 13 комиссий принимают решения о финансировании того или другого исследовательского проекта (а не института). По Закону о науке каждый ученый (независимо от места работы) или научная организация могут подать заявку на научно-исследовательскую работу в экспертный совет, который и принимает решение о финансировании проекта. Кроме бюджетного финансирования, ученые могут получить государственные заказы по национальным программам от министерств и других государственных структур. И, наконец, третье, самое привлекательное направление финансирования – зарубежные гранты. Это могут быть заказы на выполнение фундаментальных и прикладных исследований по программам Phare или ACE, заказы Евросоюза, МВФ, а также правительств или частных компаний иностранных государств.

Еще один вопрос, широко обсуждаемый в прибалтийской прессе, – это подготовка научных кадров [4]. К примеру, в Латвии только 3% ученых моложе 35 лет. Число ученых в Балтийских странах в период с 1990 по 2000 год сильно сократилось (в Эстонии – на 50%, Латвии – на 70%, Литве – на 30%). Количество научных кадров за десять лет сократилось в Латвии в четыре раза – с 31 тысячи до 8 тысяч человек! Пополнение ППС через докторантуру не может компенсировать эту нехватку – из 1100 докторантов диссертации ежегодно защищают только 53. Половина балтийских ученых находится в предпенсионном или пенсионном возрасте. В Латвии в 2003 году более 500 преподавателей высшей школы (36%), в их числе около 300 профессоров и доцентов, достигли возраста 65 лет. Аспирантура почти полностью перешла на платное обучение. Сегодня широко обсуждается введение в Латвии всеобщего платного высшего образования.

В трех прибалтийских государствах зарегистрировано большое количество научных структур (НИИ, центров, лабораторий): в Латвии –

89, в Литве – 115, в Эстонии – 66. В Прибалтике от советского периода осталась в наследство огромная научная база, накопленный опыт, традиции, квалифицированные специалисты, также исследовательское оборудование и методики [4].

Основными целями проводимых в странах Балтии структурных преобразований в системе высшего образования в настоящее время является повышение престижности высшего образования, его конкурентоспособности и конвертируемости на общеевропейском рынке. Важнейшими направлениями реформирования высшего образования можно назвать следующие:

- 1) **диверсификация высшего образования**, которая находит отражение во введении дифференцированного многоуровневого обучения, расширении номенклатуры специальностей, увеличении числа высших учебных заведений, создании новых региональных центров образования;
- 2) **демократизация высшего образования** в плане децентрализации управления и финансирования, развитие университетской автономии и академических свобод;
- 3) **интернационализация высшего образования** посредством расширения международного сотрудничества и обмена студентами, преподавателями и программами, переход к взаимосогласованным гибким учебным планам, широкое использование современных информационных технологий, развитие дистанционного обучения;
- 4) **стандартизация высшего образования** через создание систем управления и контроля качества высшего образования для внедрения образовательных стандартов, аттестации и аккредитации вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Higher Education in Latvia // Riga, 1998/1999.
2. Aims C. McGuinness Jr. Reforms in the Baltics (2001) // International Higher Education, Fall 2001.
3. Швиркстс, Я. Реализация принципа целенаправленности в высшем химическом образовании / Я. Швиркстс, Д. Цедере // Свиридовские чтения: сб. ст. – Минск, 2006. – Вып. 3. – С. 267–270.
4. Чернов, Е.В. Развитие науки в Латвии (Development of the Latvian Science) / Е.В. Чернов // Эврика – мультиматематический и межвузовский научный портал <http://evrika.tsi.lv>.

SUMMARY

Reforms of Higher education in Baltic States from the end of 80th till recent time have been reviewed. Special attention was paid to changes of administration and financing of higher education, as well as to the problem of introduction of bachelor-master-doctor multilevel system of Education (New curricula and syllabi as well as the structure of finance and institutional administration in Latvian University have been analyzed).

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Формирование многосторонне развитой, креативной личности, для которой первостепенны духовные ценности – актуальная социально-педагогическая проблема, условие дальнейшего поступательного прогресса современного общества. Большую роль в решении этой проблемы играет художественное и эстетическое воспитание, являющиеся составной частью духовного развития личности. Каждому воспитательному процессу свойственна своя специфика содержания, осознание которой является принципиальным вопросом как для теории, так и для практики воспитания [1]. Осмысление их сущности играет важную роль в определении адекватных путей, средств и методов оптимизации процессов как художественного, так и эстетического воспитания в современном образовательном процессе.

Цель статьи заключается в раскрытии сущности содержания понятий «художественное воспитание» и «эстетическое воспитание» как педагогических феноменов, в определении соотношения взаимосвязи и различия в их трактовке. Но для того чтобы сопоставить процессы художественного и эстетического воспитания, необходимо локализовать данные дефиниции.

Исследованием проблем художественного и эстетического воспитания занимались многие ученые на протяжении длительного исторического развития общества и науки, в ходе которого были сформулированы основные положения данных видов воспитания, разработаны разные подходы, стимулирующие развитие лучших качеств личности. Понятия «художественное воспитание» и «эстетическое воспитание», введенные в научный оборот в начале XX века в трудах О.А. Апраксиной, А.В. Бакушинского, Н.К. Крупской и В.Н. Шацкой, получили дальнейшую разработку в трудах научных сотрудников НИИ художественного воспитания АПН СССР А.И. Бурова, Б.Т. Лихачева, Е.В. Квятковского, Б.П. Юсова, Д.Б. Кабалевского и многих других. Исследователями было дано теоретическое обоснование соотношения их с другими видами воздействия на личность, направлениями воспитательной работы и т. д. Изучению проблемы художественного и эстетического воспитания посвящены труды ведущих ученых периодов советского и постсоветского времени, как И.И. Долецкой, Н.И. Киященко, М.С. Кага-

на, Л.Н. Когана, И.А. Малаховой, В.В. Неверова, Б.Н. Неменского, Л.П. Печко, В.К. Скатерщикова, Л.Н. Столович и других, диссертационные исследования Т.И. Батачевской, К.В. Гавриловец, Я.Д. Григорович, И.И. Казимирской, Н.Л. Кузьминич, Г.П. Нестеренко, Г.А. Петровой, В.М. Яконюка и других. Исследователями разработаны основные задачи и принципы построения системы художественного и эстетического развития, пути формирования умений и навыков художественно-эстетической деятельности, способы педагогического руководства этим процессом, определены достаточно эффективные методы художественного и эстетического воспитания, педагогические условия формирования различных эстетических качеств и свойств личности, развития ее художественной и эстетической культуры. Среди белорусских ученых значимый вклад в развитие теории и практики как художественного, так и эстетического воспитания внесли О.О. Грачева, Г.К. Королевич, В.А. Салеев, Н.Н. Щиряков, Н.Н. Яковлева и др.

Анализ теоретических основ исследования проблемы художественного воспитания позволил установить, что сущностную характеристику данного вида воздействия на личность исследователи определяют как основной способ приобщения личности к художественной культуре, развития у молодого поколения мировосприятия, мировоззрения (М.С. Каган, Н.Б. Крылова, Л.П. Печко, Н.Н. Фомина, Б.М. Неменский и др.), как целенаправленный процесс формирования различных уровней сознания (М.С. Каган, Н.И. Киященко, В.В. Алексеева и др.), «культуры творческой личности», способной воспринимать, проникать в идейно-художественную сущность, оценивать, переживать, выражать свое отношение к искусству, создавать художественные ценности (А.В. Бакушинский, А.П. Валицкая, А. Веремьев, Л.Н. Коган, Б.Т. Лихачев, А.А. Мелик-Пашаев, Н.Н. Щиряков, Б.П. Юсов и др.). На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что цель (в соответствии с этим, и содержание) художественного воспитания определяется различными учеными в различных аспектах ее проявления. Более подробно сущность понятия «художественное воспитание» мы отобразили в таблице 1.

Принимая во внимание различные подходы исследователей, *художественное воспитание* можно трактовать как четко организован-

ный, целенаправленный процесс, цель которого сформировать активную, творческую личность, способную эмоционально откликаться на воспринятую художественную информацию, переживать ее, наслаждаться шедеврами музыкального, театрального, монументального, изобразительного искусства, искусства слова, давать адекватную художественную оценку тем или иным произведениям, в которых сконцентрирован весь творческий опыт человечества, понимать их сложный образный язык, средства выразительности, создавать художественные ценности в процессе активной творческой дея-

тельности. Процесс художественного воспитания способствует развитию у личности не только художественного вкуса, но и взглядов, идеалов, убеждений и т. д., т. е. художественного сознания в целом.

В качестве средств художественного воспитания в научной литературе выделяют искусство. Являясь «неисчерпаемой сокровищницей знаний», своеобразным «учебником жизни», в котором сосредоточен весь рациональный и эмоциональный опыт человечества, искусство актуализирует сферу культуры, нравственно-эмоциональный опыт личности, показывает но-

**Таблица 1 – Сущность понятия «художественное воспитание»
(результаты анализа исследований)**

Автор	Содержание и цель
Алексеева В.В.	Художественное воспитание – мощное средство в решении таких актуальных проблем современного общества, молодого поколения, как его нравственность, культура, творческая активность. Это «ядро, энергетический центр воспитания чувств», цель которого – формировать и развивать определенные качества личности
Бакушинский А.В.	Художественное воспитание – педагогическое воздействие, основная цель которого – культура творческой личности, способной как творчески воспринимать, выявлять внутренний образ художественного произведения, так и создавать художественные ценности
Валицкая А.П.	Художественное воспитание – формирование эстетического отношения человека к искусству, знаний, умений и навыков творческой деятельности, развитие эмоциональной чуткости, творческого восприятия и т. п.
Веремьев А.	Художественное воспитание – процесс формирования способности личности понимать, ценить искусство, потребности в общении с художественными ценностями и художественно-творческой деятельностью
Каган М.С.	Художественное воспитание (в широком смысле слова) – основной способ приобщения личности к художественной культуре общества, специальная и целенаправленная деятельность, основная цель которой заключается в более широком, глубоком включении личности в художественную жизнь общества. Художественное воспитание (в узком смысле слова) – процесс формирования различных уровней сознания: художественного вкуса, взглядов, позиций, идеалов
Киященко Н.И.	Художественное воспитание – целенаправленный процесс, высшая цель которого заключается в передаче от поколения к поколению исторического опыта, в формировании умения не только постигать, понимать художественные ценности, общечеловеческий смысл современных художественных творений и предшествующих эпох, но и создавать их, удовлетворяя тем самым свои эстетические потребности
Коган Л.Н.	Художественное воспитание – процесс, направленный на формирование у человека определенного отношения к искусству, внутренней потребности в общении с ним, развитие умения понимать его смысл, специфическую ценность и образный язык
Лихачев Б.Т.	Художественное воспитание – целенаправленный процесс, основная цель которого – сформировать у учащихся способность воспринимать, переживать, чувствовать, оценивать, любить искусство, умение глубоко проникать в его идейно-художественную сущность, наслаждаться им и создавать художественные ценности
Мелик-Пашаев А.А.	Художественное воспитание – процесс формирования эстетического отношения, субъективной позиции, необходимой для творческого восприятия и оценивания художественных ценностей; это путь освоения культуры, овладения искусством
Печко Л.П., Крылова Н.Б.	Художественное воспитание – единство художественного образования и художественной практики. Цель данного процесса – формирование целостной художественной культуры личности в единстве знаний, навыков, ценностных ориентаций и вкусов
Фомина Н.Н., Неменский Б.М.	Художественное воспитание – процесс формирования мировосприятия личности средствами искусства, приобщения к различным проявлениям искусства через их восприятие и собственную творческую деятельность
Щиряков Н.Н.	Художественное воспитание – важный и специфический аспект педагогической деятельности, главная задача которой – целенаправленно и умело ввести учащихся в сложный, многообразный мир художественных образов, помочь им проникнуться чувствами, мыслями, настроениями и переживаниями героев
Юсов Б.П.	Художественное воспитание – процесс, направленный на развитие у школьников способности понимать искусство с двух позиций: как форму общественного сознания и как вид деятельности, формирование умения «обобщать свои жизненные представления с учетом возможностей художественных средств и посылить выражать эти представления в форме художественного образа», а также умения применять развитые художественные способности в общественной, трудовой и учебной деятельности, в процессе восприятия окружающей действительности

вое в уже известных вещах и явлениях (А.И. Буров, Л.С. Выготский, Б.Т. Лихачев, Н.Б. Николаева, Т.И. Филиппьева и др.).

Сущностную характеристику эстетического воспитания исследователи определяют по-разному и трактуют это понятие как целенаправленный процесс (С.А. Аничкин, О.А. Апраксина, А.И. Буров, А. Веремьев, Б.Т. Лихачев, Н.Н. Щиряков), как деятельность (М.С. Каган), как значительную сторону и условие, систему действенного формирования эстетически развитой, гармоничной личности (Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, Г.А. Петрова, О.П. Котикова), способной воспринимать и оценивать эстетические явления в природе, жизни и искусстве, выражать свое отношение к ним, стремящейся к активной творческой деятельности «по законам красоты».

Цель эстетического воспитания определяется учеными так же в различных аспектах ее проявления. Для того чтобы локализовать рассматриваемое нами понятие, мы проанализировали философскую и психолого-педагогическую литературу и выявили следующие точки зрения исследователей о сущности эстетического воспитания (таблица 2).

С учетом сказанного, *эстетическое воспитание* можно рассматривать как целенаправленный, организованный, контролируемый процесс формирования гармоничной, творческой и активной личности, способной не только воспринимать, оценивать и выражать свое отношение к эстетической, художественной информации, чувствовать и отличать прекрасное от безобразного, трагическое от комического, возвышен-

**Таблица 2 – Сущность понятия «эстетическое воспитание»
(результаты анализа исследований)**

Автор	Содержание и цель
Аничкин С.А.	Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс, цель которого заключается в формировании основных эстетических качеств личности
Апраксина О.А.	Эстетическое воспитание – процесс активного содействия развитию у личности адекватного восприятия и понимания эстетических явлений в искусстве, природе, общественной и личной жизни, быту, способности творчески воплощать прекрасное
Буров А.И.	Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс, главной целью которого является формирование у личности эстетического отношения к искусству и окружающей действительности, эстетической потребности в общении с прекрасным
Валицкая А.П.	Эстетическое воспитание – формирование целенаправленного отношения личности ко всему в мире, что имеет эстетический аспект
Веремьев А.	Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования способностей и потребностей личности воспринимать, переживать и оценивать эстетически окружающую действительность, преобразовывать ее по законам эстетического совершенства
Каган М.С.	Эстетическое воспитание – деятельность, направленная на освоение личностью эстетической культуры общества и принятие, превращение ее в собственную эстетическую культуру, формирование способности эстетической оценки – вкуса и эстетических потребностей
Киященко Н.И. Лейзеров Н.Л.	Эстетическое воспитание – целенаправленная система действенного формирования человека, способного воспринять и оценить в искусстве и жизни совершенное, прекрасное, гармоничное с позиции идеала, творить и жить «по законам красоты», по законам эстетического совершенства
Котикова О.П.	Эстетическое воспитание – формирование эстетического отношения к жизни, развитие эмоциональной сферы личности растущего человека средствами природы, искусства и в процессе духовного общения воспитуемого и воспитателя
Лихачев Б.Т.	Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс педагогического воздействия на эстетическое становление ребенка, воспитания его как активной творческой личности, которая способна жить, действовать «по законам красоты», творить и создавать прекрасное, воспринимать, чувствовать, оценивать все формы проявления эстетического в жизни и искусстве
Неменский Б.Н.	Эстетическое воспитание – формирование целостного отношения к человеку, обществу, природе, искусству, окружающему миру в целом, развитие вкуса, понимания и жажды общения с подлинным искусством, высокой эстетической взыскательности и самостоятельности суждений личности
Петрова Г.А.	Эстетическое воспитание – значительная сторона и условие формирования всесторонне развитой, гармоничной личности; педагогический процесс взаимодействия педагога и учащегося, основная цель которого – развить эстетическое сознание личности, эстетическое отношение к действительности и искусству, сформировать способности творческой деятельности «по законам красоты»
Щиряков Н.Н.	Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс развития творческих способностей личности в области эстетической деятельности и художественного творчества, формирования стремления привносить прекрасное в быт, труд, жизнь, руководствоваться в своей повседневной деятельности развитым художественным вкусом и эстетическими идеалами, развития эмоциональной отзывчивости на все предметы и явления окружающей действительности и произведения искусства

ное от низменного в искусстве, быту, труде, природе, отношениях между людьми, но способной и желающей жить, творить по законам эстетического совершенства, развивать и реализовывать свои способности в художественно-эстетической деятельности.

В качестве средств эстетического воспитания в научной литературе выделяют различные предметы и явления окружающей действительности, природы и искусства. Такие определенные «носители эстетических ценностей» (М.С. Каган), которые в процессе воспитания «выявляются, вскрываются, доносятся до сознания» личности воспитуемого, формируют у него «ощущения единства и гармонии с окружающей природой и обществом, самим с собой, как одно из звеньев универсальной, всеобщей, пространственно-временной, социально-культурной его самоопределенности» [2, с. 26].

Следует отметить, что у большинства исследователей сложилось единое мнение о соотношении художественного воспитания с эстетическим. Сущность научных позиций заключается в следующем. Такие ученые, как М.С. Каган, Н.Б. Крылова и Л.П. Печко, А.П. Валицкая, А. Веремьев, Б.Т. Лихачев, Н.Н. Щиряков, Я.Д. Григорович и другие отмечают взаимосвязь, «диалектическую связь» художественного и эстетического воспитания, рассматривая первое как основное слагаемое (Н.Б. Крылова и Л.П. Печко), как незаменимую, универсальную по своим возможностям сторону эстетического воспитания (А.П. Валицкая), как важнейшее подспорье в решении важных задач эстетического воспитания – приобщение личности к культуре, гармонизации духовной и практической жизни человека (М.С. Каган), как значительную часть эстетического воспитания (Б.Т. Лихачев, А. Веремьев). Главным и общим средством формирования творчески активной, развитой, просвещенной, художественно образованной личности является искусство.

Принимая во внимание суждения ученых о том, что художественное воспитание является определенной стороной эстетического воспитания, ее неотъемлемой частью, мы полагаем, что данные виды воспитания диалектичны. Такая взаимосвязь эстетического и художественного воспитания основывается на использовании общих средств (разнообразные формы художественной деятельности и искусство) воздействия на личность, ее формирование и гармоническое развитие. Иначе говоря, осваивая эстетические ценности в процессе художественного творчества, личность тем самым познает прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, трагическое и комическое всего существ-

ующего в окружающем ее мире, выраженное средствами искусства (рисунок 1).



Рисунок 1 – Соотношение эстетического и художественного воспитания.

Таким образом, анализ научной литературы показал, что художественное и эстетическое воспитание – целенаправленные процессы формирования многосторонне развитой, творческой и активной личности. Они диалектически взаимосвязаны между собой, поскольку общим средством данных воспитательных процессов является искусство и художественно-творческая деятельность. Однако содержание, задачи эстетического воспитания гораздо шире художественного. Наряду с этим, в качестве средств эстетического воспитания используются также и различные предметы, явления окружающего мира, природы, общественной и личной жизни, быта, т. е. другими словами – вся сфера жизнедеятельности человека. В художественном – лишь сфера искусства. Понимание и осознание сущности рассматриваемых видов воспитательного воздействия на личность поможет в решении таких немаловажных задач, как определение оптимальных путей, средств и методов оптимизации процессов как художественного, так и эстетического воспитания в современном образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веремьев, А. Эстетическое и художественное воспитание: сущность и взаимосвязи / А. Веремьев // Искусство и образование. – 2002. – № 3. – С. 4–10.
2. Буров, А.И. Проблемы теории эстетического воспитания в СССР на современном этапе / А.И. Буров // Эстетическое воспитание школьной молодежи: науч. тр.; под ред. Б.Т. Лихачева, Г. Зальмона. – М.: Педагогика, 1981. – С. 26–36.

SUMMARY

There is a brief review of literature about artistic's and esthetic education's problem in this article. Essences of the characteristics of the conceptions were explored and called «artistic education» and «esthetics education». The bound and definition artistic and esthetics education was discovered. The characteristics of this conceptions were offered.

Г.М. Бровка, Н.И. Фираго

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ «ТЕХНОЛОГИИ» В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время с учетом научно-технического прогресса в системе педагогического образования уделяется огромное внимание подготовке творческой, всесторонне развитой личности, способной принимать самостоятельные решения, находить новые, нестандартные пути преодоления встающих перед ней проблем и быть готовой к трудовой деятельности в современных условиях. В этой связи не ослабевает внимание к трудовой подготовке и профессиональному обучению. Технологическая направленность учебного процесса в школе требует соответствующей подготовки специалистов. Роль учителя технологии становится определяющей, приобретает социальную значимость. Каков же уровень этой подготовки?

Реформирование системы образования в нашей стране повлекло за собой не только изменения в общеобразовательной школе, но привело к тому, что нововведения последних лет вызвали ряд проблем при подготовке учителя «Технологии» в системе образования.

Наиболее детальный анализ развития трудовой подготовки школьников советской и российской школ дан в фундаментальных трудах Д.А. Тхоржевского, В.А. Полякова, Ю.П. Аверичева, Н.В. Котряхова и Л.Е. Холмса [9].

Цели и задачи, стоящие перед трудовым обучением в разные временные периоды, во многом оставались схожими. Так, в материалах Министерства народного просвещения России, касающихся реформы школы (1915), говорится: «...одной из целей ручного труда считать развитие у учащихся *самостоятельности и творческого отношения* к решению жизненных проблем». В нормативных документах 50–80-х годов XX века, прежде всего в учебных программах по трудовому обучению, цели формулировались вполне конкретно: давать учащимся первоначальные знания и умения в области технического, сельскохозяйственного и обслуживающего труда, знакомить с научными основами производства, развивать творческое отношение к труду на основе конструирования и сельскохозяйственного опытничества, воспитывать трудовую мораль, культуру, помогать в выборе профессии, способствовать всестороннему развитию личности (из общей объяснительной записки к программам трудового обучения в IV–VIII классах (1974) [9].

Трудовое обучение школьников видоизменялось на всех этапах развития страны и во многом зависело от состояния ее экономики.

Реформирование системы образования в Республике Беларусь повлекло за собой не только изменения в общеобразовательной школе – реформу трудовой подготовки учащихся, но и привело к тому, что нововведения последних лет сосредоточили свои усилия главным образом на попытке замены школьного предмета «Труд» «Технологией», фактически оставив под новым названием учебной дисциплины ее старое содержание и понимание.

Это явилось одной из причин возникновения следующих проблем:

- нет четкой структурно-логической связи вузовских и школьных программ образовательной области «Технология»;
- анализ литературных источников показал, что нет точного определения дисциплины: «Трудовое обучение» или «Технология»;
- недостаточная материальная база, из-за которой студенты не могут в полной мере овладеть умениями и навыками, необходимыми при прохождении практики и в дальнейшем применении их в работе.

Проанализировав программу учебного предмета «Трудовое обучение» для учащихся V–IX классов средних общеобразовательных школ с 12-летним сроком обучения, видим, что программы по трудовому обучению для учащихся V–IX классов состоят из инвариантной и вариативной частей.

Инвариантная часть включает в себя 5 основных разделов:

- «Введение»;
- «Основы приготовления пищи»;
- «Основы проектирования, изготовления и ухода за изделиями из текстильных материалов»;
- «Основы домоводства»;
- «Основы выращивания растений».

Вариативная часть включает в себя различные виды декоративно-прикладного творчества и направлена на ознакомление с основами народных ремесел, дает ученикам возможность выявления своих способностей и желаний заниматься тем или иным видом рукоделия. Учитель может самостоятельно определять последовательность и количество часов на изучение тем в каждом классе с учетом желания учащихся, региональных особенностей и традиций [8].

Можно с большой долей уверенности утверждать, что программы подготовки учителей технологии в высших учебных заведениях не соответствуют требованиям современных школьных программ, а именно: главной целью обучения в образовательной области «Технология» является подготовка учащихся к самостоятельной трудовой деятельности в современных условиях. Учащиеся должны овладеть основами рыночной экономики, менеджмента и маркетинга и умением применять их при реализации собственной продукции и услуг.

Для достижения этой цели учителя технологии должны обучать учащихся оформлять объекты труда с учетом требований дизайна и декоративно-прикладного искусства, давать знания и развивать самостоятельность и способности учащихся решать творческие и изобретательские задачи, создавать оптимальные условия для развития каждого учащегося в различных видах трудовой деятельности, оказывать действенную помощь в подготовке и вхождению молодежи в обновляющийся мир труда.

Программа подготовки будущих учителей технологии учитывает лишь инвариантную часть школьной программы, забывая, что существует и вариативная, на которой в основном и формируются у школьников практические и трудовые навыки, творческая активность, художественный вкус – основные качества, присущие гармонично развитой личности. Вариативная часть программы не только сочетает различные виды практической работы по изготовлению различных изделий, но и открывает учащимся прекрасный мир народного искусства, который несет в себе многовековые представления о красоте и гармонии.

Все это предшествовало возникновению противоречий между:

- объемом научной информации и устаревшими способами ее обработки, хранения и передачи учащимся, т. е. традиционной педагогической технологией;
- государственно-общественным образовательным заказом и недостаточным уровнем профессионального мастерства учителей, призванных его выполнять;
- потребностью общества в новых образовательных услугах и недостаточно высокой привлекательностью учительского труда (низкая заработная плата, недостаточная социальная защищенность и т. д.);
- требованиями к профессиональной педагогической деятельности, уровню квалификации учителей и качеством профессионально-педагогической подготовки будущих учителей [4].

Академик РАО П.Р. Атутов отмечает также существование противоречия между наличием

разрозненного технологического материала в различных общеобразовательных и специальных дисциплинах и необходимостью целостного изучения современной технологии, овладения общими способами преобразующей деятельности человека. Для успешного формирования такой деятельности необходимы специальные педагогические и психологические условия. К ним следует отнести разработку задач, заданий, методик, практических работ, методов обучения, педагогических технологий, обеспечивающих овладение способами преобразования объектов труда для достижения поставленных целей. Обозначенные условия охватывают учебную, трудовую деятельность обучающихся, а также их досуг [1].

Значительная часть будущих выпускников высших профессионально-педагогических учебных заведений после прохождения педагогической практики в школе ощущают, что знания программного материала по трудовому обучению недостаточны.

Практика в том виде, в каком она сложилась и проводится, не удовлетворяет ни работников учебных заведений, ни учителей и руководителей школ, ни самих студентов. В частности, в процессе проведения педагогической практики зачастую обнаруживаются существенные недочеты в общенаучной и психолого-педагогической подготовке студентов. Еще больше упреков вызывает подражательно-эмпирический подход студентов к овладению профессионально-педагогическими умениями и навыками, механическое копирование методов и приемов работы учителей без необходимого психолого-педагогического осмысления их.

Нами проведено исследование по определению качества прохождения педагогической практики студентами вузов. Анкетирование осуществлялось среди учителей трудового обучения школ г. Минска и студентами 4 курсов БНТУ инженерно-педагогического факультета специальностей «Технология. Информатика», «Технология. Профориентационная психология», «Технология. Физическая культура» 2005/2006 и 2006/2007 годов.

Вопросы:
1. Испытывали ли трудности при прохождении педагогической практики?
2. Сталкивались ли вы в процессе прохождения педагогической практики с видами технологий (декоративно-прикладным искусством, рукоделием), которые не изучались в вузе?
3. Достаточно ли времени для актуализации теоретических знаний в соответствии с содержанием обучения, приобретения первичных навыков самостоятельной деятельности в области учебно-воспитательной работы отводится вам при прохождении педагогической практики?

4. Достаточно ли времени отведено на изучение данных технологий в программе вуза, и какие из них вы хотели бы изучать более углубленно?
5. Какие формы и методы не использовались или использовались мало в процессе обучения?

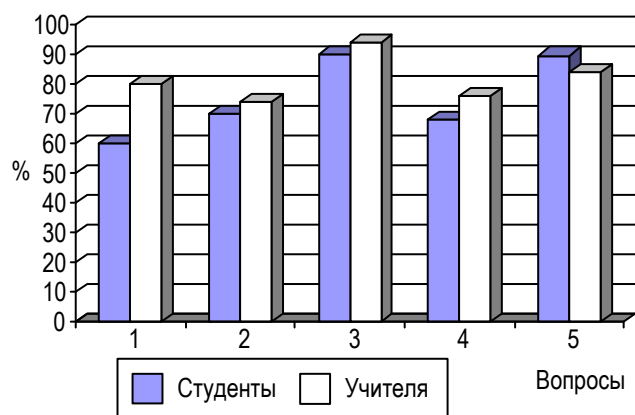


Рисунок 1 – Отношение к качеству прохождения педагогической практики учителей и студентов.

Таким образом, из показателей, отображенных на рисунке, можно сделать вывод, что:

- 60% студентов испытывали трудности при прохождении практики, а 80% учителей подтвердили, что у студентов не хватает теоретических и практических знаний.
- 70% студентов сталкивались при прохождении педагогической практики с неизвестными видами технологий. 74% учителей и 65% студентов выразили свои пожелания об установлении структурно-логической связи вузовских и школьных программ образовательной области «Технология».
- На вопрос о достаточности времени для прохождения педагогической практики 90% студентов и 94% учителей ответили: времени мало для актуализации теоретических знаний в соответствии с содержанием обучения, приобретения первичных навыков самостоятельной деятельности в области учебно-воспитательной работы.
- Время, отведенное на изучение различных видов технологий по программе вуза, 68% студентам недостаточно. Студентам и преподавателям хотелось бы пополнить вузовскую программу такими технологиями, как: макраме, лоскутная техника, бисероплетение, аппликация из ткани, ниточный дизайн, батик.
- 89,9% студентов считают, что в процессе обучения мало используются формы и методы.

Подробнее это выглядит так. Используются мало: для 32,8% студентов – альтернативно-вариативный метод; для 23,2% студентов – комплексные активные методы, а именно – метод компьютеризации, дизайн-анализ, морфологический анализ, метод проектов, метод моз-

гового штурма, метод деловых игр, учебный эксперимент; для 17,6% студентов – активные методы (научные дискуссии, моделирование простых и педагогических ситуаций); 13,9% студентов считает, что мало используются проблемные и творческие методы; 2,4% студентов считает, что мало используются практические методы. А 10,1% студентов – все устраивает, им всего достаточно.

Анализ полученных данных показал, что учителя и студенты при прохождении практики не довольны ее качеством, а именно:

- недостаточностью знаний при прохождении практики;
- нескоординированностью вузовской и школьной программ;
- недостаточным количеством необходимых видов технологий, преподаваемых в вузе;
- недостаточностью времени для прохождения практики;
- мало используется форм и методов в процессе обучения.

Результаты исследования доказали, что проблемы при подготовке учителя «Технологии» в системе педагогического образования существуют и их надо решать.

Процесс технологизации, начавшийся в середине XX в., принял сегодня поистине глобальные масштабы. Это вызвано все большим усложнением производственных, экономических и социальных процессов, широким разделением труда, борьбой производителей за высокое качество продукции, ее конкурентоспособность на внутреннем и внешнем рынках.

От уровня технологического состояния страны сегодня зависят не только ее экономическое благополучие и образ жизни населения, но и положение в мировом сообществе, возможности экономической и политической интеграции с другими странами. Использование современных технологий определяется не столько развитием материальной базы промышленности, сколько духовно-нравственным состоянием общества, готовностью молодого поколения производить, усваивать и практически использовать новые знания, приборы, материалы и новые технологии [6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Атутов, П.Р. Опережающее профессиональное образование учащихся на основе их технологической и политехнической подготовки / П.Р. Атутов // Технологическая подготовка. – 1996. – № 2. – С. 4–10.
2. Бровка, Г.М. Управление образовательными системами: Курс лекций / Г.М. Бровка. – Минск: БНТУ, 2004. – 275 с.
3. Горленко, В.П. Системообразующая роль педагогической практики в подготовке учителей / В.П. Горленко // Адаптация и выживание. – 1996. – № 10. – С. 55–67.

4. Детская психодиагностика и профориентация / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 384 с.
5. Жук, О.Л. Пути совершенствования высшего педагогического образования на основе культурологического подхода / О.Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 12. – С. 17–22.
6. Зубрицкий, М.И. Профессиональная компетентность будущего инженера-педагога: социально и личностно детерминированные компоненты / М.И. Зубрицкий // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 4. – С. 36–41.
7. Огородников, Ю.А. Образовательная область «технология»: от философии к практике / Ю.А. Огородников // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 21–25.
8. Программа для учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования, с белорусским и русским языками обучения с 12-летним сроком обучения / ред. И.Н. Лапанец. – Минск: НИО, 2005.
9. Шумилкин, Н.Н. Технологическое образование: основные этапы, проблемы и возможные направления развития / Н.Н. Шумилкин // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 1. – С. 67–71.

SUMMARY

Taking into account process of scientific and technical progress in the system of pedagogical education a great attention is presently paid to training of a creative, all-round developed personality who is capable to take independent solutions, find and propose new-standard ways in order to overcome the existing problems and be ready for labour activity under modern conditions. In this connection unremitting attention is continuously given to labour training and vocational education. Technological component of the process of teaching at school requires corresponding training level of the specialists. Teacher's role of technology becomes important and gains a social significance. What is the level of this training?

УДК 373.2

Н.Г. Дубешко

ОСОБЕННОСТИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ

Введение. Единых подходов к отражению сущности управления образованием в современной науке нет. Это обусловлено многообразием взглядов на управление образованием в целом, а также на его различные аспекты. С позиции системного подхода процесс управления образованием Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.Ю. Кричевский рассматривают в единстве элементов, его составляющих, и взаимосвязей между ними. В рамках теории организации процессов в социально-педагогических системах проблемы функций управления и механизм их воздействия на качество образования решаются в исследованиях М.М. Поташника, П.И. Третьякова, А.Н. Майорова. Процедуры оценки систем управления качеством образования дошкольного учреждения, в том числе мониторинг, анализировались рядом исследователей с разных позиций: как с позиции целей, содержания и результатов деятельности дошкольного учреждения, так и с позиции процесса управления качеством дошкольного образования, функций, методов, управленческих инструментов [6–7; 9; 11].

Структурно-функциональный анализ системы дошкольного образования позволяет изучить цели, определить задачи и функции управления, обосновать структуру системы управления и определить технологии управления, проанализировать ее связи с внешней средой и от-

следить особенности функционирования [10]. Выявление состояния и тенденций развития системы управления качеством образования дошкольного учреждения возможно при осуществлении целостного управленческого цикла, непосредственным механизмом реализации которого выступает система сбора, хранения и анализа информации, проведения дополнительных информационно-аналитических обследований и оценки состояния, тенденций, прогноза и рисков развития образования [4]. Такой подход к исследованию проблем организации мониторинга в системе дошкольного образования позволяет выявить внешние и внутренние факторы, вызывающие несоответствие реальных результатов деятельности дошкольного учреждения конечным целям, определить возможные отклонения от намеченных задач.

В рамках республиканского эксперимента «Апробация процедур и методик оценки систем управления качеством дошкольного образования» исследовалась проблема организации мониторинга качества образования в дошкольных учреждениях разного типа, вида, региона, направленности деятельности методами анкетирования, анализа документации руководителя дошкольного учреждения, его самооценки, беседы. Было выявлено, что современная ситуация по реализации функций управления качеством образования в дошкольном учреждении и

состояние мониторинга качества образования в большей степени адекватны теоретической разработанности проблемы.

Вместе с тем состояние практики свидетельствует о стихийном характере организации мониторинга качества образования в дошкольных учреждениях:

- осуществляется несистемно, о чем свидетельствует отсутствие типологизации мониторинговых исследований;
- набор видов мониторинга случаен, зависит от ситуации сложившихся обстоятельств;
- понятие «мониторинг» подменяется понятиями «контроль» и «диагностика»;
- целеполагание мониторинга как исследовательской деятельности отсутствует либо подменяется постановкой образовательных целей;
- анализ информации носит поверхностный характер, представлен в виде констатации фактов, не выявляет причинно-следственных связей, не отличается глубиной содержания, разнообразием методов и форм;
- управленческие команды дошкольного учреждения являются исполнителями, а не субъектами мониторинга.

По этим причинам отдельные элементы в структуре мониторинга порой отсутствуют: игнорируется делегирование полномочий и построение системы горизонтальных и вертикальных связей, что вызывает впоследствии нерациональное использование временных ресурсов процедуры сбора информации, усложнение процедуры обработки информации, дублирование процедуры хранения информации. Недостаточная разработанность горизонтальных и доминирование вертикальных взаимосвязей, выстраиваемых в системе управления качеством образования дошкольного учреждения, влечет за собой предоставление информации о состоянии качества образования непосредственно руководителю дошкольного учреждения. Возникающая ситуация информационной перегруженности руководителя затрудняет своевременное информирование остальных участников мониторинга и является причиной субъективного решения вопросов.

Основная часть. Разрешение противоречия между степенью теоретико-методологической разработанности проблемы мониторинга качества образования и практикой его организации в дошкольных учреждениях Республики Беларусь представляется возможным при условии разработки модели мониторинга, которая будет отвечать требованиям системного и структурно-функционального подходов к управлению

качеством образования дошкольного учреждения.

Концептуальная модель мониторинга качества образования в дошкольном учреждении, разработанная на основе исследований Т.В. Абрамовой, О.А. Сафоновой, А.И. Севрука, имеет четкую структуру, которая дает иерархическое представление мониторинга как предмета исследования. Вместе с тем разработанная модель раскрывает функциональные взаимосвязи между ее компонентами, что способствует целостному представлению мониторинга как механизма управления качеством образования дошкольного учреждения в управленческом цикле.

Предлагаемая модель состоит из трех подсистем (типов мониторинга): параметрического, тематического, итогового мониторинга. Структурные элементы каждой подсистемы (цели, задачи, субъекты мониторинга) характеризуют содержательную сторону модели и во многом определяют свойства, особенности, конечный результат функционирования системы:

1. Целью параметрического мониторинга (первый блок) является оперирование информацией о системе управления качеством образования дошкольного учреждения по общепринятым параметрам (стандартам) для стабильного функционирования данной системы.

Задача параметрического мониторинга – на основе получения постоянной оперативной информации об объекте и предмете исследования следить за качеством рациональной организации деятельности дошкольного учреждения.

Участники параметрического мониторинга – члены управленческой команды, руководители разных видов мониторинга.

Результативность параметрического мониторинга в том, что он дает возможность руководителю дошкольного учреждения отказаться от субъективного решения вопросов, перейти на четко регламентируемую, обоснованную систему управления качеством образования.

2. Целью тематического мониторинга (второй блок) является обеспечение регулирования информации по упорядочению системы управления качеством образования дошкольного учреждения и переводу ее элементов в новое, более качественное состояние (режим развития).

Задача тематического мониторинга – изучить различные направления системы управления качеством образования дошкольного учреждения, объективно оценить их, определить резервы и пути их реализации.

Участники тематического мониторинга – члены управленческой команды дошкольного учреждения, руководители разных видов мо-

ниторинга, а также независимые эксперты, руководители методических объединений, узкие специалисты.

Результативность тематического мониторинга в том, что он способствует устранению субъективизма в определении эффективности системы, переводу деятельности дошкольного учреждения в новое, качественно более высокое состояние.

3. Целью итогового мониторинга (третий блок) является оперирование информацией по результатам деятельности дошкольного учреждения за определенный период.

Задача итогового мониторинга – сопоставить результаты с намеченными целями (по текущему управлению), определить место дошкольного учреждения в системе образования, обозначить основные направления развития в следующий временной период, выявить возможности повышения эффективности управления качеством образования.

Взаимодействие руководителей разных видов мониторинга и членов управленческой команды дошкольного учреждения осуществляется в соответствии с целями мониторинга. Согласно концепции системного подхода, цели направлены на познание объекта мониторинга, его предмета и необходимых предпосылок для эффективного функционирования. Это означает, что управленческая деятельность заключается в том, чтобы создать и реализовать управляющие воздействия, с помощью которых можно оказать влияние на процесс мониторинговой деятельности управленческой команды. В процессе реализации этих механизмов каждому участнику приходится руководствоваться определенными принципами и общим замыслом, обеспечивающими целесообразность действий всех субъектов мониторинга.

Вышесказанное подтверждает положение о том, что мониторинг осуществляет взаимосвязь и взаимодействие всех функций управленческого цикла и представляет собой самостоятельный механизм управления качеством образования дошкольного учреждения, характерные черты которого определяют его деятельностная основа: нормативно-целевой, позиционный, методический (содержательный и процессуальный) и результативный компоненты мониторинга.

Особая значимость *нормативно-целевого компонента* заключается в том, что он отражает суть управления как деятельности. А это в свою очередь позволяет выделить в структуре модели *позиционный компонент*, который включает в себя возможности совместного функционирования всех участников мониторинга.

Методический компонент включает в свою структуру содержательный и процессуальный компоненты, которые раскрывают специфику и закономерности организации мониторинга.

Мониторинг качества образования в дошкольном учреждении обладает всеми признаками социальных системных организаций: наличие целеполагания, как главного системообразующего фактора; определенный состав этапов; динамическая структура, где связи отражают уровень взаимодействия между элементами, носят необходимый и устойчивый характер, определяя соответствующий порядок и логику развития управления как деятельности в ее познавательном и практическом аспектах.

Общая реализация мониторинга происходит циклично. Каждый цикл состоит из относительно самостоятельных этапов: информационно-аналитическое обеспечение системы управления качеством образования дошкольного учреждения; целеполагание; разработка средств повышения эффективности системы; их реализация; диагностирование. Все этапы логически взаимосвязаны и каждый является соответствующим продолжением управленческого воздействия, опирается на достигнутые результаты предыдущего. Так раскрывается сущность мониторинговой деятельности в *содержательном компоненте*.

Познание сущности мониторинга как механизма управления качеством образования дошкольного учреждения реализуется в *процессуальном компоненте*, который характеризуется как технологизация мониторинговой деятельности.

Этапы управления качеством образования дошкольного учреждения соотнесены с основными операциями мониторинга, а их содержание обусловило пооперационную группировку. Каждая операция отражает одну из сторон деятельности субъектов мониторинга по упорядочению элементов системы управления качеством образования дошкольного учреждения с целью перевода ее в новое качественное состояние. Последовательность операций носит циклический характер, что соответствует закономерности развития системы управления качеством образования дошкольного учреждения как процессуальной системы. Каждая операция мониторинга отражает ту или иную особенность и возможность мониторинговой деятельности управленческой команды, а также общую зависимость эффективности системы управления качеством образования дошкольного учреждения от конкретного объекта мониторинга. Это в свою очередь отражает диалектическое един-

ство управляющей и управляемой системы с их каналами прямой и обратной связи.

Современные подходы к проблеме мониторинга позволяют рассмотреть этот феномен с разных позиций, однако в науке и практике нет единства в определении структуры, функций и взаимосвязей между элементами мониторинга как системного образования.

Описанная модель позволяет обеспечить организацию мониторинга как механизма управления качеством образования и может быть использована для разработки прикладных моделей исходя из специфики дошкольного учреждения.

Системное осуществление мониторинговых исследований на основании прикладной модели вызывает необходимость проектирования и программирования мониторинга качества образования в дошкольном учреждении, планирования деятельности по реализации эмпирической модели.

Технология реализации прикладной модели осуществляется посредством разработки технологических карт разных видов мониторинга с учетом особенностей объекта и предмета мониторинга, функциональных обязанностей субъектов мониторинга, ресурсного обеспечения и специфики региона, типа и вида дошкольного учреждения.

Применение адекватных методов исследования предоставляет возможность получения объективной информации о состоянии объекта и предмета исследования. В результате каждый участник мониторинга имеет возможность принятия управленческого решения в рамках своих компетенций, обозначенных в функциональных обязанностях. Таким образом, *результативный компонент* в структуре модели мониторинга приобретает объективный характер.

Заключение. Изучение реального состояния системы управления качеством образования в практике дошкольных учреждений показало, что на современном этапе актуализировалась проблема организации мониторинга как механизма управления.

Одно из решений изучаемой проблемы – это использование системного подхода в построении модели мониторинга как процедуры оценки системы управления качеством образования дошкольного учреждения. Это дает возможность исследовать мониторинговую деятельность в целом, рассмотреть ее цель, состав и структуру, построить программу, разработать план реализации программы и технологические карты.

Содержательную сущность разработанной модели характеризуют виды мониторинга, которые являются ее компонентами. Данная модель может успешно функционировать как сложная управляемая система лишь в том случае, если все компоненты образуют органичное единство. Структурно-функциональный анализ системы предоставляет возможность разработать алгоритм действий по управлению качеством образования дошкольного учреждения. Видение проблемы в рамках системного и структурно-функционального подходов характеризует мониторинг как механизм управления качеством образования дошкольного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова, Т.В.* Технология управления аналитической деятельностью педагогического коллектива / Т.В. Абрамова. – Челябинск: ЧИПКРО, 1994. – 20 с.
2. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
3. *Кричевский, В.Ю.* Совершенствование управленческих знаний как фактор повышения эффективности работы директора общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук / В.Ю. Кричевский. – Л., 1980. – 229 с.
4. *Майоров, А.Н.* Мониторинг в системе информационного обеспечения управления образованием: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.Н. Майоров. – М.: РГБ, 2003.
5. *Поташник, М.М.* Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 352 с.
6. *Рыбалова, И.А.* Квалитативный подход в подготовке руководителей дошкольных учреждений к организации мониторинга качества образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Рыбалова. – М.: РГБ, 2005.
7. *Сафонова, О.А.* Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.А. Сафонова. – М.: РГБ, 2005.
8. *Севрук, А.И.* Качество в образовании. Проблемы, модели, технологии / А.И. Севрук. – Пермь, 2000. – 158 с.
9. *Третьяков, П.И.* Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / П.И. Третьяков, К.Ю. Белая. – М.: Новая школа, 2001. – 304 с.
10. *Управление в системе образования Республики Беларусь / под ред. Г.Д. Дыляна.* – Минск: ООО «Асар», 2004. – 176 с.: ил.
11. *Фалюшина, Л.И.* Управление качеством в макросистемах дошкольного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л.И. Фалюшина. – М.: РГБ, 2007.

SUMMARY

In the article a model of monitoring the quality of education in a pre-school educational establishment is analyzed from the point of view of systematic and structural and functional approaches. There are the nature and typical features of monitoring as a mechanism of management of the quality of education in a pre-school educational establishment.

УДК 37.018.4

И.Н. Калашникова, Ю.Г. Коляго, О.В. Конькова

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ САМОРАЗВИТИЕМ СЛУШАТЕЛЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Управлять – значит приводить к успеху и самореализации других, а не заставлять делать то, что считаешь сам правильным.

В. Зигерт, Л. Ланг

Главным звеном в цепи явлений и проблем, с которыми общество столкнулось на пороге третьего тысячелетия, является проблема компетентности, которая выражается в отставании способности человека адаптироваться к изменениям в окружающем его мире от темпов этих изменений. Традиционное базовое образование, получаемое в начале жизни, не успевает за изменениями мира и принципиально не может обеспечить человека на всю жизнь необходимыми ему знаниями, умениями, навыками и качествами. В своей практической деятельности специалист сталкивается со множеством разнообразных задач, решение которых невозможно только лишь на основе усвоенного готового образца, алгоритма решения типовых задач. Достижение основного результата современного образования, которым выступает подготовка высокопрофессионального, мобильного, конкурентоспособного и компетентного специалиста, происходит только при переходе от простой репродуктивной деятельности к самостоятельной и творческой. Подготовка такого специалиста возможна только в рамках компетентностного подхода в учебно-воспитательном процессе, целью которого является формирование у него соответствующих компетенций.

Компетенция есть сложная личностная структура, основанная на ценностях, направленности, знаниях, опыте, приобретенных не только в процессе обучения, но и за его пределами [1; 3]. Завершает структуру компетенции внутренняя мотивация, психологическая и практическая готовность к достижению высоких профессиональных результатов, стремление к достижению вершин в своем развитии.

Различают следующие виды компетенций:

- 1) *специальные* компетенции, представленные традиционной системой знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять алгоритм действий в типичных ситуациях профессиональной деятельности;

- 2) *ключевые* компетенции, которые представлены единством обобщенных знаний и умений, готовностью решать разнообразные задачи и на личностном, и на профессиональном, и на социальном уровнях.

Для формирования у будущего специалиста соответствующих специальных и ключевых компетенций предлагаются такие пути и условия в учебно-воспитательном процессе, как:

- разработка и внедрение учебно-методических комплексов (УМК) на основе блочно-модульного подхода, что позволяет включать слушателей в самостоятельную учебную работу с использованием компьютерных средств для освоения и знаний, и способов мышления;
- повышение статуса самостоятельной работы слушателей за счет внедрения современной педагогической технологии (активных форм обучения, системы оценки знаний);
- учет структуры формируемых компетенций в содержании производственной практики с использованием обобщенных задач межпредметного характера, что способствует развитию универсальных способностей слушателей;
- использование в учебно-воспитательном процессе активных форм внеаудиторной работы (наряду с аудиторной) для включения слушателей в социально значимую деятельность, что побуждает их к профессиональному и личностному развитию;
- реализация личностно ориентированных технологий в обучении и воспитании с моделированием социальных, личностных и профессиональных ситуаций [5–6; 15].

В основе обучения этой модели лежит формирование обобщенных знаний и опыта за счет активных форм и методов обучения. Такой подход стимулирует способность самостоятельно учиться, творчески подходить к решению новых задач, осваивать инновации.

Необходимо отметить, что обучение взрослых – это многоуровневый процесс, который носит циклический характер. Так, первый уро-

вень представляет собой самообразование. На этом уровне каждый специалист находится постоянно в непрерывном образовании. Второй уровень обучения связан с аудиторными формами работы (лекции, семинары, тренинги, лабораторно-практические занятия) под руководством и при активном участии преподавателя. Третий уровень предполагает самостоятельную работу обучающихся. Четвертый уровень представляет собой очередной этап самообразования на качественно новом уровне после повышения квалификации или профессиональной переподготовки.

Компетентностный подход, лежащий в основе современного образования, требует повышенного внимания к содержанию и формам учебно-воспитательного процесса, к организации профессиональной подготовки специалистов. Особое значение приобретает базовая составляющая этого процесса – самостоятельная работа, обеспечивающая формирование соответствующих компетенций и выступающая в качестве средства управления профессиональным саморазвитием слушателей. В представляемой статье под управлением понимается создание оптимальных внешних и внутренних условий для успешного формирования личности будущего специалиста [11].

В последнее время объем самостоятельной работы в структуре учебных планов увеличивается, что объясняется несколькими причинами. Прежде всего, речь идет об усилении акцента на личностно ориентированной направленности профессиональной деятельности, при этом обучающийся превращается в субъекта учебной деятельности и развивает способность к самообразованию. Кроме этого, самостоятельная работа способствует практико-ориентированному характеру учебно-воспитательного процесса. И, наконец, она является средством саморазвития будущего специалиста, ведь без осознанного и внутренне мотивированного принятия самостоятельной работы по усвоению учебного материала слушатель не способен понимать цели, ставить перед собой задачи для ее достижения, прогнозировать результаты своей деятельности, корректировать ее в процессе выполнения [2; 4; 8–9; 16].

Самостоятельная работа обуславливается личностными особенностями слушателя: организованностью, целенаправленностью, адекватной самооценкой, высоким уровнем самосознания, рефлексивным мышлением и т. д. Однако для формирования этих личностных качеств необходимо создать определенные условия. Слушателю необходимо осмыслить и принять целевые установки самостоятельной работы,

понять ее влияние на формирование профессионализма, осмыслить методологическую сущность самостоятельно выполненного задания, соответствовать объему и уровню сложности заданий, быть уверенным в успешности самостоятельной деятельности, сотрудничать с преподавателем в процессе ее выполнения. Не следует забывать, что самостоятельная работа слушателей системы непрерывного образования является продолжением организованной преподавателем учебно-познавательной деятельности в сессионный период. Поэтому и организация, и управление, и контроль результатов самостоятельной работы слушателей зависит, прежде всего, от отношения преподавателей к этому виду учебной деятельности.

В практике системы непрерывного образования значительное место отведено разнообразным формам самостоятельной работы.

- собственно самостоятельная работа, которая мотивируется собственными потребностями и организуется самим слушателем;
- управляемая самостоятельная работа как выполнение слушателем разработанного и контролируемого преподавателем задания.

Эти формы самостоятельной работы реализуются в двух видах – *индивидуальной* и *групповой*. Обе формы эффективны, однако групповая модель в большей степени способствует усилению активности и повышению мотивации слушателей за счет полилога, взаимного контроля и коллективной рефлексии [14].

Самостоятельная работа может носить аудиторный и внеаудиторный характер. Первый тип реализуется в ходе учебных занятий, консультаций, экзаменов и зачетов. Внеаудиторная самостоятельная работа включает в себя подготовку к семинару или практическому занятию, работу в библиотеке и т. д.

Важным элементом в организации самостоятельной работы слушателей является ее содержание, которое должно иметь динамичный характер, постоянно обновляться с учетом современных направлений в развитии соответствующей отрасли науки, научных достижений, требований рынка труда. Отбор материала для самостоятельной работы слушателей осуществляется путем анализа содержательных элементов учебного предмета и связей между ними, включая межпредметные. При этом не следует доводить до максимума уровень его сложности и объем научной информации, необходимо согласовать содержание заданий с ранее представленной информацией [4].

Не менее важным является создание целостной системы заданий с возрастающим уровнем сложности. При этом задания могут иметь как

специальный характер в рамках учебного предмета, так и прикладной, реализуемый в профессиональной деятельности. Характер заданий может быть многоуровневым и вариативным, что обеспечивает репродуктивный, реконструктивный и творческий уровни деятельности слушателя [10; 12].

Репродуктивный (тренировочный) уровень основан на усвоении сути изучаемого предмета, на понимании и закреплении освоенных знаний и требует выполнения заданий по образцу: назовите..., перечислите..., опишите..., дайте определение..., раскройте значение..., приведите пример...

Реконструктивный уровень основан на самостоятельном применении знаний к конкретной ситуации, проведении анализа изучаемого материала и требует перестройки решений, составления плана, тезисов: примените для решения..., покажите, каким образом..., модифицируйте..., изобразите схематически....

Творческий уровень основан на конструировании нового продукта, на оценивании достоверного материала и требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации: предложите новый подход к решению проблемы..., отметьте сильные и слабые стороны..., обоснуйте свои выводы....

В общей системе обучения выделяют четыре подсистемы, а именно: 1) освоение теоретического материала; 2) овладение навыками применения теории для решения практических задач; 3) выполнение практического или лабораторного задания; 4) научно-исследовательская работа. Однако успешность организации самостоятельной работы обеспечивается не только ее соответствующим содержанием, но и контролем качества выполнения. Можно обозначить четыре подсистемы контроля:

- 1) письменные текстовые работы, устные индивидуальные опросы по вопросам, дифференцированный гласный учет активности слушателя, дифференцированная оценка своих знаний самими слушателями;
- 2) контрольные работы без права пересдачи, включение задач в экзаменационные билеты, публичные защиты проектов, выступления с докладами на семинарских занятиях;
- 3) проверка домашних теоретических заданий, устные опросы по существу работы;
- 4) выступления с докладами на семинарских занятиях и на конференциях, подготовка материалов к опубликованию, публичная защита курсовых и дипломных работ [13].

Текущий контроль выполнения заданий предполагает следующие формы:

- а) самопроверка, самооценка, самопрезентация;
- б) взаимопроверка и коллективная рефлексия полученных результатов;
- в) фронтальный опрос;
- г) беседа;
- д) взаимотестирование.

К формам контроля также относятся практикум, семинар, контрольная работа, тест, коллоквиум, устный опрос, письменная работа, курсовая и дипломная работы, при этом контроль должен быть унифицирован.

Таким образом, организация самостоятельной работы слушателей системы непрерывного образования требует преобразования традиционных учебных форм и методов с тем, чтобы учебно-воспитательный процесс приобрел личностно ориентированный характер и обеспечил формирование соответствующих компетенций слушателя. Поэтому определяющие позиции в формировании личности, активно, компетентно и эффективно участвующей во всех сторонах общественной жизни, отводятся концепции непрерывного образования, с преимущественной в нем ролью самостоятельной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воскресенский, В.И. Реализация компетентного подхода в образовательных стандартах нового поколения / В.И. Воскресенский, О.Л. Жук // Проблемы и перспективы сотрудничества государств-участников СНГ в формировании единого (общего) образовательного пространства: труды междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 окт. 2004 г. / Российск. ун-т дружбы народов; редкол.: Д.П. Билибин [и др.]. – М., 2004. – С. 200–206.
2. Дедюля, Н.М. Самостоятельная работа студентов в педагогическом вузе / Н.М. Дедюля // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 1–2. – С. 40–44.
3. Жук, О.Л. Компетентный подход в высшем профессиональном образовании / О.Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 41–49.
4. Жук, О.Л. Организация самостоятельной работы студентов в логике компетентного подхода / О.Л. Жук // Вышэйшая школа. – 2005. – № 2. – С. 45–50.
5. Жук, О.Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: пособие для преп. и студ. / О.Л. Жук; под общ. ред. О.Л. Жука. – Минск, 2005. – 112 с.
6. Жук, О.Л. Психолого-педагогическая компетентность выпускника университета / О.Л. Жук // Вышэйшая школа. – 2004. – № 6. – С. 45–51.
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
8. Китаева, Т.В. Мониторинг самостоятельной управляемой работы студентов / Т.В. Китаева // Вышэйшая школа. – 2006. – № 1. – С. 49–51.
9. Колесников, А.В. Организация и учебно-методическое обеспечение контроля самостоятельной работы / А.В. Колесников // Вышэйшая школа. – 2005. – № 5. – С. 66–69.

10. Методические рекомендации по рациональной организации самостоятельной работы студентов: учеб.-метод. пособие / БГПУ; авт.-сост. И.И. Цыркун. – Минск, 2001. – 15 с.
11. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапцевич. – Минск, 2005. – 720 с.
12. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 543 с.
13. Сергеев, С.С. Особенности организации самостоятельной работы студентов / С.С. Сергеев // Высшая школа. – 1999. – № 1. – С. 58–66.
14. Сергеевкова, В.В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая система: учеб.-метод. пособие / В.В. Сергеевкова. – Минск: РИВШ, 2004. – 132 с.
15. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
16. Чернышев, А.С. Технологии в изучении психологии: учеб. пособие для вузов / А.С. Чернышев [и др.]; под ред. А.С. Чернышева. – М., 2003. – 256 с.

SUMMARY

The present article is devoted to a problem of independent work as a mean of student's professional self-development in life-long-learning education system. In the text the urgency of a discussed problem is proved, the basic theoretical positions of the competence approach are stated; various forms of independent work and its control are considered.

УДК 37(091)(47+57)

П.Н. Резько

СТАНОВЛЕНИЕ ПЕРВЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В РОССИИ

Введение. Тема становления высшего образования в России является недостаточно освещенной в научной печати и в основном представлена работами таких исследователей, как А.Ю. Андреев, И.Н. Бороздин, М.Ф. Владимирский-Буданов, П.Н. Милюков, С.В. Рождественский. Мы считаем, что определенное невнимание к данной тематике связано с тем, что первые высшие учебные заведения на начальном этапе своего развития сталкивались с серьезными трудностями: нехватка преподавателей и студентов, низкий уровень дисциплинарной подготовки. Второй причиной невнимания советских и российских исследователей к данной тематике, на наш взгляд, является то, что моделью для создания первого высшего учебного заведения России – Славяно-греко-латинской академии – стали коллегииумы и академии, существовавшие на территории Беларуси и Украины, ставших впоследствии частью Российской империи.

Славяно-греко-латинская академия открылась в Москве в 1687 году. Инициатором создания академии выступил известный писатель и педагог Симеон Полоцкий. На территории Беларуси и Украины к тому времени существовала разветвленная сеть иезуитских и православных коллегииумов и две академии, использовавших передовой европейский опыт в сфере образования. Учебные программы коллегииумов совпадали с аналогичными западноевропейскими университетами. Основное отличие заключалось в том, что коллегииумы не обладали

автономией и не могли присваивать ученые степени.

С. Полоцкий придерживался передовых педагогических взглядов. Он полагал, что человек от рождения, независимо от социального происхождения, не имеет врожденных норм и принципов. Ум ребенка С. Полоцкий сравнивал с воском и с чистой доской, на которой учителя или родители могут написать то, что они посчитают наиболее важным для формирования его как личности. Особое внимание педагог уделял влиянию окружения и целенаправленности в воспитании.

С. Полоцкий в 1680 году составил «Привилею» (учредительную грамоту) академии, по которой в академию должны были приниматься только православные люди всех сословий, за исключением крепостных. Академия имела целью подготовку образованных людей, необходимых государству и церкви. Проектом намечалось преподавание «семи свободных наук», богословия и юридических наук. В 1780-е гг. процесс обучения в Славяно-греко-латинской академии (полное название «Славяно-греко-латинская» академия получила только в 1775 году, когда в ней стали преподавать латынь) делился на три этапа: нижняя школа, где учились читать и писать, средняя, в которой проходили грамматику и языки, и верхняя, в которой преподавали риторику и богословие [3, с. 218]. Таким образом, на первом этапе своего существования академия в Москве представляла собой видоизмененный (прежде всего, в идеологической сфере) вариант иезуитского коллегииума.

Основными преподавателями академии в начале ее существования были два ученых греческих монаха – братья Ионикий и Софроний Лихуды, доктора наук Падуанского университета. Они преподавали в старших классах академии риторику и философию, а также подбирали учителей, составляли на греческом и латинском языках учебники грамматики, пиитики и риторики православного содержания¹. В Славяно-греко-латинской академии обучались М.В. Ломоносов, писатель А.Д. Кантемир, архитектор В.И. Баженов и другие известные деятели культуры, науки и просвещения XVIII века. С открытием в 1755 году Московского университета академия потеряла свое значение как высшее учебное заведение филологического и философского профиля и превратилась в духовную академию. В начале XIX века она была переведена в Троице-Сергиевскую лавру.

На наш взгляд, XVIII век стал решающим в процессе зарождения университетского образования в России, и в первую очередь это связано с реформами Петра I. По мере знакомства высшего дворянства с западной наукой и культурой становилось ясно, что Россия катастрофически отстает от западных стран. Лучшие умы понимали внутреннюю неизбежность «европеизации русской культуры» [3, с. 478]. Научно-техническое отставание и слабость государственности для огромной страны, по сути, означало потенциальную возможность разрушения и гибели. Наиболее отчетливо эта мысль зазвучала в период правления Петра I.

В первой четверти XVIII века для дворянских, приказных, дьяческих и подьяческих детей была создана целая сеть цифирных школ, находившихся в ведении Адмиралтейства, появилась горная школа при Олонецких заводах. В 1701 г. была открыта Школа математических и навигацких наук (Навигацкая школа) в Москве, в которую принимали детей от 12 до 17 (позднее до 20 лет) и преподавали грамоту, математику, геометрию, астрономию, живопись и «рапирное» дело. В 1715 г. морские классы данной школы были переведены в Петербург, где на их основе открылась Морская академия. В школе не были установлены определенные сроки обучения: ученики выпускались из нее в разное время в зависимости от личных успехов или требования различных ведомств [1, с. 156].

В 1731 г. был учрежден Шляхетский кадетский корпус, в 1758 г. – Морской. Тем не менее, «дворянство оставалось весьма холодным к попыткам насаждения русского высшего образования», а первые успехи быстро сменились неудачами. Подростки, насильственно рекрутированные в цифирные школы, убегали из учебных заведений, а их родители вынуждены были писать Петру I жалобы, наподобие той, которую прислали посадские из города Шуи. «Не вели, государь, для означенной науки, во учиненные в Москве школы с городов детей наших братья», – писали они, ссылаясь на необходимость участия подростков в домашних делах. Соппротивление общества новым идеям было настолько высоким, что образовательная политика первой четверти XVIII века по развитию профессионально-сословной школы зашла в тупик. Выход из создавшегося положения окружение Петра I увидело в создании общеобразовательной школы. В связи с этим было разработано несколько проектов, согласно которым должно было развиваться общее и высшее образование: Ф. Салтыкова («План всенародного обучения»), Лейбница, анонимный «План об учреждении в России академии политики для пользы государственных канцелярий» [195, с. 1–6]. Большинство из них в той или иной мере предлагали воспроизводить опыт коллегий в сфере высшего образования, но Петр I выбрал иной путь – в 1724 г. была открыта Академия наук, при которой находились гимназия и университет. Образцом для новой академии стала не Московская, а Парижская. Президентом Академии был назначен лейб-медик Петра I, обрусевший немец Л.Л. Блюментрост, ответственным за учебную часть – Г.Ф. Миллер.

Образовательные учреждения при Академии наук должны были вести преподавание так, как это осуществлялось в Голландии и Германии. Учебные заведения протестантской Северной Европы, в отличие от католических университетов, ориентировались на удовлетворение только практических потребностей государства во врачах и юристах. Разумеется, этот выбор был связан и с личными пристрастиями Петра I. Следует отметить, что голландские университеты были популярны среди российской молодежи, получающей образование в Европе. Только в Лейденском, старейшем университете, в течение XVIII века прошли обучение 108 россиян [7, с. 551–562].

Первыми преподавателями Академического университета в Санкт-Петербурге также стали иностранцы: 17 человек, среди которых были и европейские знаменитости: Бернуллы, Бильфингер, Герман, Эйлер. Приглашенным иностранцам разрешалось «в своей науке ежедневно один час публичные лекции иметь, как и в про-

¹ Учебники Лихуды писали постепенно, причем некоторые из них представляли собой конспекты их лекций. В 1694 г. по инициативе московской духовной власти, обвинившей Лихудов в «латинстве», они были отстранены от преподавания в Академии и в дальнейшем отправлены в ссылку.

чих университетах». Однако «устроившись в столице, они скоро увидели, что в качестве профессоров им там делать нечего. Так как по уставу они должны были читать лекции, а лекций читать было не для кого, то решили и слушателей выписать из Германии» [3, с. 258]. Впрочем, это не сильно повлияло на ситуацию, несмотря даже на решительные меры – введение бесплатных стипендий и снятие сословных ограничений. В результате в университет в качестве студентов стали приглашать учащихся Славяно-греко-латинской академии (среди них был и М.В. Ломоносов).

Однако положение Академического университета было крайне нестабильным, и даже в лучшие периоды студенты продолжали рекрутироваться из семинарий, а не приниматься на добровольной основе. Отмечались случаи, когда не находилось ни одного желающего стать студентом. Первый устав (регламент) Академии наук, подписанный императрицей Елизаветой Петровной 24 июня 1747 г., предполагал разделение научного и учебных направлений на собственно академию и университет. Однако университет никогда не имел своего устава, так как его состояние признавалось вышестоящими чиновниками несоответствующим достоинству университета.

В процессе своего существования Академический университет прошел последовательный ряд этапов развития. В самом начале программа обучения была полностью подчинена задачам взращивания кадров для самой Академии. Факультеты отсутствовали, вместо них создавались классы, соответствующие отделениям Академии. В начале 1755 г. М.В. Ломоносов отмечал, что в университете числится весьма мало студентов. Академия в XVIII веке выпустила менее сотни человек [2, с. 20–21]. Нежелание дворян учиться вынудило принимать в университет всех желающих, кроме крепостных. Более того, Академический университет не обладал основными критериями, отличающими университет как тип учебного заведения (устав, самоуправление, автономия, специфический набор учебных дисциплин). Современники не видели в данном университете независимого института, ни в одном документе тех лет он не выступал в качестве самостоятельного учебного заведения. Эта мысль красной нитью проходит через все документы, которые сохранились с тех времен. Таким образом, можно сделать вывод, что Академический университет был всего лишь ведомственным учебным заведением Академии наук.

Тем не менее, университет просуществовал до конца XVIII века и сыграл определенную роль в формировании первых научных и преподавательских кадров России. Ему обязан

первыми русскими профессорами университет в Москве, такими, как А.А. Барсов, Н.Н. Поповский, Ф.Я. Яремский. Сама структура университета обогнала свое время и являлась прообразом классического университета, как предвосхищение идеи В. Гумбольдта, а многие неудачные моменты в деятельности университета, на наш взгляд, связаны в первую очередь с неподготовленностью самого российского общества к появлению высшего учебного заведения подобного типа.

Новый этап развития образования в России наступил с открытием Московского университета в 1755 г., который включал три факультета: юридический, философский и медицинский. Авторами, а точнее соавторами, идеи основания университета в Москве выступили фаворит императрицы Елизаветы Петровны, действительный камергер Иван Иванович Шувалов и самый известный и прославленный русский ученый Михаил Васильевич Ломоносов. Мысль эта была поддержана самой императрицей. Из указа [5] об открытии Московского университета вытекает, что надобность в университете связывалась с необходимостью поддержания порядка и патриархальных традиций, и что средством для достижения этого должно было стать развитие науки, которую при дворе отождествляли с образованием.

Москва в качестве места открытия университета выделялась следующими преимуществами: большим числом проживающих в ней дворян и разночинцев, удобное расположение, невысокие средства на содержание. Кроме того, Москва, в отличие от Санкт-Петербурга, обладала некоторыми традициями в области обучения. Здесь существовали Славяно-греко-латинская академия и Андреевская школа. Более того, в московских приказах в начале XVIII века трудилось свыше 1600 грамотных дьячков и подьячих.

Подписав указ об основании Московского университета, императрица Елизавета Петровна старалась проводить последовательную образовательную политику. Она искренне стремилась соблюдать права и свободы Московского университета и всячески его опекала. Свидетельство тому – указы от 5 марта 1756 г. о независимости университета [4]; указ от 27 ноября 1757 г. о неподсудности университетских сотрудников никаким судам, кроме университетского, указ о сроках обучения недорослей из шляхетства [6]. Тем не менее, начало занятий в Московском университете сопровождалось теми же проблемами, которые были и у академического университета, – недостаточным количеством студентов и невысоким уровнем преподавания. Вот слова иностранца, современника открытия Московского университета:

«В Москве есть школа, удостоенная звания Университета, однако подобного рода неправильные названия часты в России. В эту школу принимаются лица любого возраста и без какой-либо существенной подготовки. Учителя именуются профессорами, хотя они и не достигли этого звания совершенством или обширностью своих знаний».

В то же время Московский университет сразу же оказался в центре культурной жизни города, так как одной из характерных его черт стала публичность. В Проекте об учреждении Московского университета была статья, согласно которой профессора обязывались читать открытые лекции для всех желающих. Действия сотрудников университета не ограничивались только лекциями. Горожане приглашались на публичные диспуты, торжественные акты, представления студенческого театра. Следует отметить, что Московский университет стал базой для формирования двух значимых культурных учреждений: Академии художеств и Малого театра.

Таким образом, Московский университет в XVIII веке решил три важнейших задачи:

- 1) создание первой университетской корпорации в России, способной активно действовать и отстаивать свои права, ее устройство соответствовало принятым в Европе принципам;
- 2) утверждение основ высшего образования;
- 3) формирование будущей интеллектуальной элиты страны.

Заключение. На наш взгляд, первые неудачи становления высшего образования в России обусловлены: во-первых, отсутствием развитой начальной и средней школы, личных свобод, демократических традиций; во-вторых, что

более важно, не было необходимых экономических условий, таких, как развитая городская жизнь, т. е. обществу не нужны были профессиональные юристы и ученые. Создание высшей школы, в отличие от Европы, шло сверху, а не снизу. Но и это постепенно принесло свои плоды. В настоящее время ведущие российские вузы, такие, как Санкт-Петербургский государственный университет, МГУ им. М.В. Ломоносова, входят в число ведущих вузов Европы.

ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. Константинов, Н.А. История педагогики: учеб. для студ. пед. институтов / Н.А. Константинов. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982.
2. Ломоносов, М.В. Полное собрание сочинений: в 10 т. – М., 1959. – Т. 10.
3. Миллюков, П.Н. Очерки по истории русской культуры: в 4 т. – М., 1994. – Т. 2.
4. РГИА. – Фонд 733. – Оп. 29. – Д. 139. – Лист 3.
5. РГИА. – Фонд 733. – Оп. 29. – Д. 139. – Лист 34–37.
6. РГИА. – Фонд 733. – Оп. 29. – Единица хранения 139. – Лист 49.
7. Hans, N. Russian Students at Leyden in 18th Century / N. Hans // Slavonic and East European Review. – 1957. – V. 5. – № 85.

SUMMARY

The article «Development of the First Universities in Russia» highlights the history of appearing of first higher schools in Russian Empire. This research states main educational, political and economical reasons of foundation of Greek-Latin-Slavic Academy, St. Petersburg Academic University and Moscow University. The author also analyzes main distinctions of the first Russian universities and Europeans once, and the role which was being cleared up by such famous pedagogues as S. Polotsky, Lichud brothers and M. Lomonosov. The author came to conclusion that these institutions of higher education did not satisfy the requirements existing in Western Europe, but nevertheless they started higher education in Russia.

УДК 378.147:811.161.3(07)

С.М. Сямёнава

ІНТЭРАКТЫЎНЫ ВУЧЭБНЫ ДАПАМОЖНІК ПА МЕТОДЫЦЫ ВЫКЛАДАННЯ РОДНАЙ МОВЫ ЯК СРОДАК ЭФЕКТЫЎНАГА НАВУЧАННЯ РАЗУМЕННЮ УНІВЕРСІТЭЦКАГА ПЕДАГАГІЧНАГА ДЫСКУРСУ

Уводзіны. Для таго каб сфарміраваць у студэнтаў глыбокія камунікатыўныя ўменні, стварыць сістэмнае ўяўленне пра тую ці іншую моўную з'яву, варта шукаць новыя падыходы да навучання.

Апошнім часам у метадычнай навуцы прапановуюцца разнастайныя падыходы да наву-

чання разуменню педагагічнага дыскурсу, кожны з якіх, валодаючы сваімі перавагамі і недахопамі, мае права на існаванне. У мэтах нашага даследавання мы вылучаем наступныя.

Кагнітыўна-інструментальны падыход заснаваны на актывізацыі механізмаў авалодання студэнтамі тымі або іншымі акадэмічнымі навыкамі, неабходнымі для разумення педагагічнага

дискурсу і вибару пэўных кагнітыўных стратэгий для перапрацоўкі новай інфармацыі і яе інтэграцыі з фонавымі ведамі.

Ідэйны падыход даказвае неабходнасць навучання студэнтаў навыкам распазнавання асноўных ідэй заняткаў як базавага аспекту разумення. Методыка выкладання роднай мовы, як любая іншая навука, валодае шэрагам «ключавых ідэй» – бясспрэчных палажэнняў, якія даўно сталі нормай.

Прагматычны падыход прадугледжвае, што пры навучанні разуменню педагагічнага дыскурсу па методыцы выкладання роднай мовы тэма і змест матэрыялу павінны мяняцца ў адпаведнасці з актуальнымі патрэбамі студэнтаў. Лектару неабходна ўмець убачыць і ўлічыць асаблівасці матывацыі і звязаныя з імі асаблівасці працэсу разумення дыскурсу студэнтамі.

Сітуацыйны падыход прадугледжвае цесную сувязь навучэнцаў з навучальным асяроддзем, і актуальнасць тых або іншых ведаў павінна залежаць ад канкрэтнай педагагічнай сітуацыі.

У працэсе навучання разуменню педагагічнага дыскурсу педагагічныя веды ўспрымаюцца толькі ў рамках пэўнага навучальнага асяроддзя. Са змяненнем асяроддзя губляецца або ўзрастае актуальнасць інфармацыі, якая ўключаецца ў змест заняткаў. Змест матэрыялу заняткаў не павінен быць ізаляваны ад норм і правіл канкрэтнага педагагічнага асяроддзя.

У нашым даследаванні, улічваючы і інтэгрыруючы асаблівасці ўсіх падыходаў да навучання разуменню педагагічнага дыскурсу, мы абапіраемся на комплексны інтэрактыўны падыход.

Комплексны характар дадзенага падыходу заключаецца ў абагульненні і комплексным выкарыстанні ідэй і палажэнняў усіх існуючых падыходаў.

Асноўная частка. Інтэрактыўны характар распрацаванага намі падыходу праяўляецца ў стварэнні інтэрактыўнага канспекта па методыцы выкладання роднай мовы. Канспект – гэта інтэрактыўны вучэбны дапаможнік, які дае магчымасць адначасова атрымліваць новую інфармацыю і ўносіць неабходныя запісы, тлумачэнні. У выніку, у працэсе работы студэнты ў некаторай ступені ўступаюць ва ўзаемадзеянне з самім вучэбным дапаможнікам.

Пры запаўненні прапанаванага канспекта па методыцы выкладання роднай мовы студэнты выконваюць разнастайныя віды інтэрактыўных заданняў: «параўнанне канспектаў», «абмеркаванне праблемы», «галасаванне», «абмен думкамі», а таксама заданні на кантроль успрымання і разумення асноўных момантаў матэрыялу лекцыі («экспрэс-заданні»).

У залежнасці ад мэты заняткаў значная колькасць часу можа быць адведзена рабоце па адпрацоўцы і інтэрпрэтацыі тэрміналагічных адзінак і паняццяў па тэме.

У час правядзення заняткаў студэнтам можна прапанаваць слайды, якія змяшчаюць кароткія тэзісныя заўвагі па пэўным пытанні. Слайды выдаюцца студэнтам і ў той жа час дэманструюцца выкладчыкам на экране. Пасля кожнага слайда пакінута месца для запісаў студэнтаў. Асноўныя тэрміны, паняцці, азначэнні, падыходы, метадычныя прыёмы вынесены ў слайды, студэнты дапаўняюць інфармацыю прыкладамі, удакладняюць пэўныя пытанні ў працэсе праслухоўвання матэрыялу. Такая дзейнасць фарміруе гіпертэкст: кожны слайд – гэта раздзел заняткаў, які можа разглядацца ізалявана ад іншых, раздзелы могуць вывучацца ў любым парадку.

Для аптымізацыі працэсу разумення універсітэцкага педагагічнага дыскурсу ў нашым даследаванні прапанована выкарыстанне рабочага інтэрактыўнага дапаможніка па методыцы выкладання роднай мовы.

Ён уяўляе сабой метадычную распрацоўку, якая складаецца з наступных раздзелаў:

1. «Змест лекцыі»; 2. «Папярэдняе прачытанне»; 3. «Галоўныя ідэі для крытычнага абмеркавання»; 4. «Вывады»; 5. «Рэкамендацыі па практычным прымяненні».

Кожны раздзел змяшчае дзве калонкі. Левая калонка кожнага раздзела запаўняецца непярэдадні выкладчыкам і змяшчае матэрыял па тэме лекцыі або заданні па яго інтэрпрэтацыі. Свае запісы студэнты размяшчаюць у правай калонцы канспекта.

Дадзеная форма дазваляе лёгка праверыць канспект і выкарыстаць пры падрыхтоўцы да экзамену або заліку.

У пачатку канспекта ўказваюцца тэма новай лекцыі, колькасць адведзеных на яе гадзін і спіс асноўнай і рэкамендуемай метадычнай літаратуры па тэме лекцыі.

Назвы і паслядоўнасць раздзелаў заснаваны на схеме ланцужка этапаў інтэрактыўных заняткаў: актывізацыя фонавых ведаў па тэме, прэзентацыя зместу заняткаў па пунктах, якія перарываюцца абмеркаваннем матэрыялу, фармулёўка вывадаў і вызначэнне практычнай значымасці тэарэтычных палажэнняў зместу вучэбных заняткаў.

Кароткі змест заняткаў, прачытаны студэнтамі дадатковы матэрыял па прапанаваных аспектах і іх пытанні для абмеркавання заносцца на стадыі перад праслухоўваннем. Непасрэдна ў час праслухоўвання студэнты канспектуюць матэрыял і абмяркоўваюць магчымы варыянт зместу калонкі «Рэфлексія студэнтаў».

Раздзел «Рэкамендацыі для практыкі» за-паўняецца пасля праслухоўвання лекцыі і апра-біруецца на семінарскіх занятках. У выніку на руках у студэнтаў застаецца ў дастатковай сту-пені кароткі і ў той жа час поўны канспект лек-цыі, які можа выкарыстоўвацца на семінарах, для падрыхтоўкі да заліку або экзамену па ме-тодыцы выкладання роднай мовы.

На кожным этапе лекцыі выкладчык, па маг-чымасці, арганізуе інтэрактыўную работу сту-дэнтаў на аснове прыцягнення іх да выканан-ня інтэрактыўных заданняў.

З улікам колькасці вучэбных гадзін, адве-дзеных на заняткі па методыцы выкладання роднай мовы, і характарыстык аўдыторыі сту-дэнтаў, прыёмы і метады работы з канспектам у час лекцыі могуць быць скарачаны, выкары-станы часткова або па выбары выкладчыка.

Першы раздзел інтэрактыўнага канспекта (дапаможніка) уключае калонкі: «Кароткі змест (план) лекцыі» і «Запісы студэнтаў». Левая ка-лонка ўяўляе сабой развіты план і кароткі кан-спект вучэбных заняткаў – выкладанне зместу па пунктах, пытаннях або частках. Калі змест заняткаў прадугледжвае разгляд метадычных тэорый або падыходаў да навучання роднай мове, у дужках указваюцца прозвішчы іх засна-вальнікаў, паслядоўнікаў, вядучых вучоных-метадыстаў у дадзенай галіне даследавання. У тэксце плана-канспекта абавязкова прысут-нічаюць асноўныя тэрміналагічныя адзінкі па тэме заняткаў.

Правая калонка першага раздзела інтэрак-тыўнага канспекта – запісы студэнтаў – запаў-няецца студэнтамі непасрэдна ў час заняткаў за выкладчыкам, і ўяўляе сабой кароткія запі-сы асноўных момантаў па пунктах плана.

У працэсе прэзентацыі выкладчык прапануе студэнтам заданні, накіраваныя на ажыццяўлен-не кантролю і праверкі разумення матэрыялу заняткаў. Выкананне такіх заданняў спрыяе пад-трымцы цікавасці студэнтаў да працэсу наву-чання ў цэлым і вывучэння канкрэтнай тэмы па методыцы выкладання роднай мовы ў прыват-насці, паколькі дазваляе прыцягнуць навучэн-цаў да актыўнай работы замест пасіўнага пра-слухоўвання новай інфармацыі. Студэнты за-стаюцца больш уважлівымі на працягу ўсіх заняткаў, самі могуць праверыць паўнату ўлас-нага разумення матэрыялу. Акрамя таго, на наш погляд, важна арганізаваць кантроль разумен-ня непасрэдна на занятках па меры паступлен-ня новай інфармацыі, каб навучэнцы адразу фарміравалі правільныя ўяўленні аб метадыч-ных паняццях, ідэях і тэорыях.

Заняткі па методыцы выкладання беларус-кай мовы не заўсёды могуць стаць інтэрактыў-

нымі з-за сваёй высокай інфармацыйнай за-гружанасці. Многія выкладчыкі вымушаны пра-водзіць традыцыйныя заняткі з-за абмежаванай колькасці часу, адведзенага на разгляд тэмы. У такім выпадку можна прапанаваць шэраг экс-прэс-заданняў, якія патрабуюць хуткага выка-нання і ў той жа час дазваляюць арганізаваць актыўную групавую работу на занятках, што на-дае ім інтэрактыўны характар.

Сярод такіх заданняў можна прапанаваць наступныя: «Выберыце лепшы варыянт адка-зу»; «Выпраўце памылку»; «Закончыце сказ»; «Параўнайце або супастаўце»; «Пацвердзіце факт»; «Устанавіце правільную паслядоўнасць»; «Сфармулюйце вывад»; «Перафразуйце ідэю».

Для таго, каб правільна падабраць заданні, якія найбольш падыходзяць да заняткаў па той або іншай тэме, выкладчыку неабходна ўліч-ваць асаблівасці тэмы і кампаненты асноўнага зместу: найбольш важныя паняцці, уменні, прын-цыпы і факты. Кожны кампанент зместу занят-каў суадносіцца з пэўным заданнем.

Пасля выканання студэнтамі аднаго або, ка-лі дазваляе час, некалькіх відаў кантрольных экспрэс-заданняў выкладчык пераходзіць да на-ступнага пытання заняткаў. У выніку запоўнены першы раздзел змяшчае канспект матэрыялу, які ўключае план заняткаў, асноўныя метадыч-ныя тэрміналагічныя адзінкі і кароткія запісы сту-дэнтаў па кожным пункце плана, аформленыя ў выглядзе тэзісаў або з дапамогай графічных сродкаў, у адпаведнасці з характарыстыкамі пэў-най стратэгіі актыўнага канспектавання.

Выкарыстоўваючы спіс рэкамендуемай лі-таратуры, навучэнцы змогуць больш падрабяз-на вывучыць некаторыя аспекты наступных за-няткаў, што ў значнай ступені аблягчае працэс іх разумення.

Левая калонка другога раздзела інтэрактыў-нага канспекта – «Вядучыя ідэі для папярэдняга чытання» – напярэдадні запаўняецца выклад-чыкам і змяшчае набор асноўных метадычных ідэй і палажэнняў, пацвярджэнні або прыклады якіх студэнтам неабходна знайсці ў рэкамен-дуемай літаратуры.

Ідэі левай калонкі накіроўваюць даследчую дзейнасць студэнтаў, дазваляючы правільна ар-ганізаваць працэс вывучэння рэкамендуемай лі-таратуры і ўдзяліць належную ўвагу найбольш важным момантам матэрыялу.

Трэці раздзел інтэрактыўнага канспекта пра-пануе студэнтам заданні на актывізацыю кры-тычнага мыслення.

Левая калонка трэцяга раздзела – «Пытан-ні для крытычнага абмеркавання» – змяшчае шэраг спрэчных метадычных ідэй, трактоўкі ме-тадычных паняццяў, палажэнняў, якія разыхо-дзяцца ў розных аўтараў.

Правая калонка трэцяга раздзела – «Думкі/пытанні студэнта» – запаўняецца студэнтамі ў час лекцыі і змяшчае асабістую думку, погляд студэнта наконт пэўных ідэй і пытанняў студэнтаў па кожным з прапанаваных палажэнняў.

Інтэрактыўнае абмеркаванне непасрэдна ў час лекцыі ў значнай ступені аблягчае працэс разумення дыскурсу. Студэнтам цяжка ўспрымаць і перапрацоўваць матэрыял, калі лектар гаворыць падоўгу без перапынку і прадстаўлення магчымасці абмяркоўваць найбольш важныя моманты.

Выкарыстоўваючы канспект, калі непатрэбна запісаць пад дыктоўку поўны змест, студэнты атрымліваюць магчымасць прымаць удзел у актыўным абмеркаванні.

Па накіраванасці пытанняў студэнтаў выкладчык можа вызначыць моманты, на якіх дэвядзецца спыніцца дадаткова з мэтай дасягнення поўнага разумення навучэнцамі дыскурсу.

Чацвёрты раздзел запаўняецца студэнтамі пасля праслухоўвання лекцыі ў якасці часткі дамашняга задання для падрыхтоўкі да семінарскага заняткаў па той або іншай тэме. Праца з дадзеным раздзелам будзе на аснове прыёму «незаканчаных сказаў». Левая калонка – «Вывады па матэрыяле лекцыі» – змяшчае шаблон напісання крытычных вывадаў па матэрыяле лекцыі.

Пяты раздзел інтэрактыўнага канспекта запаўняецца студэнтамі пасля праслухоўвання лекцыі і з'яўляецца часткай дамашняга задання пры падрыхтоўцы да семінару. Уключэнне ў канспект дадзенага раздзела абумоўлена неабходнасцю развіцця ў студэнтаў навыку прымянення тэарэтычных ведаў у галіне метадыкі выкладання роднай мовы ва ўмовах канкрэтнай педагагічнай сітуацыі, з якой яны могуць сутыкнуцца ў працэсе выкладчыцкай дзейнасці.

У раздзеле змяшчаюцца рэкамендацыі і распрацоўкі па практычным прымяненні тэарэтычных ідэй і палажэнняў.

У левай калонцы раздзела – «Галіна разгляду» – у форме пытанняў прадстаўлены ідэі, якія патрабуюць тлумачэнняў і рэкамендацый па рэалізацыі ў навучальным працэсе. Як правіла, такімі ідэямі становяцца спосабы рэалізацыі пэўных стратэгий навучання роднай мове, выкарыстанне разнастайных прыёмаў і тактык і г. д.

Правая калонка – «Рэкамендацыі студэнтаў» – уключае прадуманыя рэкамендацыі студэнтаў па выбары спосабаў практычнай арганізацыі навучання роднай мове на аснове дадзеных ідэй.

Заклучэнне. Такім чынам, прапанаваны ў даследаванні рабочы інтэрактыўны канспект (дапаможнік) па метадыцы выкладання роднай мовы, рэкамендаваны да выкарыстання як эфектыўная форма арганізацыі працэсу навучання разуменню універсітэцкага педагагічнага дыскурсу:

- складаецца з пяці раздзелаў: «Змест лекцыі», «Папярэдняе чытанне», «Ідэі для крытычнага абмеркавання», «Вывады», «Рэкамендацыі па практычным прымяненні», у запаўненні якіх прымаюць удзел як студэнты, так і выкладчык;
- базіруецца на комплексным падыходзе і валодае выражаным інтэрактыўным характарам;
- фарміруе метадычны «гіпертэкст» – прадстаўляе магчымасць вывучаць матэрыял па асобных раздзелах, незалежна адзін ад другога;
- змяшчае комплекс заданняў для аптымізацыі поўнага ўспрымання і разумення матэрыялу, акцэнтуючы ўвагу на асноўных ідэях, спрэчных момантах, найбольш важных дэталях і метадычных тэрмінах;
- у значнай ступені палягчае канспектаванне інфармацыі студэнтамі;
- прадстаўляе студэнтам магчымасць актывізаваць засвоены матэрыял у працэсе лекцыі, крытычна асэнсоўваць і самастойна фармуляваць вывады;
- закранае пытанні практычнага прымянення разгледжаных тэарэтычных палажэнняў.

Эфектыўнасць метадычнай распрацоўкі праверана ў працэсе вопытнага навучання.

ЛІТАРАТУРА

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1997.
2. Иванова, Т.Н. Вербальное взаимодействие преподавателя и студента как проблема межличностной коммуникации / Т.Н. Иванова. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2001. – С. 44–56.
3. Ключев, Е.В. Речевая коммуникация: учеб. пособие для ун-тов и ин-тов / Е.В. Ключев. – М.: Рипол Классик, 2002. – 320 с.
4. Лингвистические проблемы функционального моделирования речевой деятельности / под ред. Л.П. Карпова. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1973. – Вып. 1. – 175 с.
5. Протчанка, В.У. Актуальные проблемы теории и практики навучання беларускай мове / В.У. Протчанка. – Мінск: Вышэйш. шк., 2001.

SUMMARY

A problem of the organization of the effective communicative interaction in the process of university discourse is considered in the article. A complex interactive approach is proposed on the base of which an interactive working helper is worked out.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Проблема нравственного воспитания молодежи – одна из самых актуальных в психологии и педагогике на протяжении многих десятилетий, поскольку нравственный потенциал составляет первооснову внутренней свободы человека, детерминирует творческое и духовное становление личности. Особую важность для эффективности воспитания приобретает учет психологических закономерностей процесса нравственного развития.

Отличительной чертой психического развития человека является то, что результат этого развития еще до его начала существует в окружающей социальной среде в виде некоторой идеальной формы. Следовательно, социальная среда понимается не только как условие психического развития субъекта, но и как его источник, а само развитие как осуществляющееся в процессе усвоения социальных образцов [3, с. 218].

Нравственное воспитание основывается не только на знании нравственных норм и образцов, но и на сопоставлении своих действий с ними. Этот внутренний процесс приводит к образованию оценочных критериев поступков и переживаний индивида. Однако нравственное развитие личности не сводится к последовательному и однозначному воспроизведению заданных образцов, а моральные нормы не могут предусмотреть всего многообразия ситуаций и явлений, с которыми сталкивается человек на протяжении жизни, важной является способность к нравственному поведению в широком спектре жизненных проявлений, не предусмотренных конкретными правилами.

Л.С. Выготский указывал на то, что нравственное поведение всегда связано со свободным выбором социальных форм поведения: «не следует поступать в нравственном воспитании, как в полицейских законах, когда мы избегаем какого-нибудь поступка, потому что боимся наказания, которое последует за ним, ... не делать чего-нибудь из-за боязни дурных последствий так же безнравственно, как и делать» [4, с. 86]. По мнению А.Н. Леонтьева, знаемая норма становится действенной лишь тогда, когда она вхо-

дит в контекст ведущей деятельности и приобретает психологический смысл.

Л.И. Божович выделила два типа нравственной личности. Для первого характерно, что нравственный поступок выступает как результат более или менее острого конфликта нравственного мотива с другими побуждениями личности. В этом случае нравственный мотив побеждает благодаря сознательно принятому намерению. Такое поведение является высоконравственным, хотя еще не свидетельствует о завершении нравственного формирования личности. Для второго типа характерно превращение нравственного мотива в процессе воспитания в потребность. Следовательно, результатом нравственного воспитания в психологическом смысле будут являться сформированная личностью потребность в осуществлении нравственных поступков и реализация этой потребности в поведении [2, с. 311].

В связи с названным обстоятельством, важным представляется изучение психологических условий, критериев и механизмов нравственного поведения человека. Вызывает интерес в контексте рассматриваемой нами проблематики разграничение Е.В. Субботским «нравственного» и «прагматического действия». По данным ученого, аналогичный по форме нравственный поступок по содержанию может быть прагматическим действием (если ведет к удовлетворению базовых потребностей) и нравственным действием (если ведет к неудовлетворению базовых потребностей субъекта, т. е. самоограничению), которое является бескорыстным. Нравственное действие, по утверждению автора, возможно только при отсутствии социального контроля, во всех других случаях нравственный поступок будет являться прагматическим действием.

Указанный вывод конкретизирует положение С.Л. Рубинштейна о том, что внешне результативно, один и тот же акт поведения субъекта – соблюдение или не соблюдение им определенного правила – может, «если вскрыть его внутреннее содержание, оказаться по существу совершенно различным поступком» [6, с. 114].

К.А. Абульханова-Славская рассматривает ценностный аспект нравственного поступка через нравственную позицию личности. Активная либо пассивная нравственная позиция в свою очередь раскрывается не столько через меру реализации в поведении норм и ценностей, сколько через способность личности выступать активным инициатором создания нравственных отношений между людьми, определяющуюся особенностями ее сознания.

В зарубежной психологии широкое распространение получили исследования нравственности человека в контексте его когнитивного развития (Ж. Пиаже, Л. Кольберг, А. Блази, В. Лефевр и др.). Для осмысления проблем нравственного воспитания представляет интерес изучение Л. Кольбергом условий, как способствующих, так и препятствующих повышению уровня нравственного развития личности. Проанализировав ряд психологических экспериментов, Л. Кольберг выявил наличие *квази-обязательств* (принятие точки зрения авторитетной фигуры в ситуации морального выбора), которые противоречат обязательствам, вытекающим из убеждений в высшей ценности человеческой жизни, здоровья человека и определил их условиями, препятствующими развитию нравственного сознания. В качестве способствующих нравственному развитию условий он выделяет следующие: уровень интеллекта, моральный характер выполняемой работы, определение субъектом того, что должно быть сделано и какое действие является правильным с точки зрения категорического императива И. Канта, т. е. вынесение индивидом деонтического суждения и принятие ответственности за предстоящее действие и его последствия.

Существенным этапом в нравственном становлении личности является юношеский возраст. Необходимость выбора жизненного пути, с одной стороны, и абстрактное мышление, рост самосознания, с другой, актуализируют необходимость выбора моральных ориентаций. Основными направлениями нравственного развития в юности являются: построение и переоценка системы нравственных ценностей, интеграция смыслообразующих мотивов и побуждений, регулирующая поведение субъекта.

Однако иногда наблюдается тенденция к увеличению верхней возрастной границы формирования самосознания (к 23–25 годам), в связи с продолжающимся периодом учебы, что может способствовать возникновению ценностно-нормативного вакуума (своего рода отсутствия норм, пренебрежение нравственными ценностями) у определенной части молодежи. Поэтому чем более высокого духовного достоинства ценности удастся приобрести человеку в

юности, тем менее он зависим от внешних обстоятельств.

В рамках юношеского возраста выделяется особая социально-психологическая возрастная категория – студенчество. Оно отличается от других социальных групп наиболее высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. По мнению Б.Г. Ананьева, студенческий возраст имеет особое значение не только как период становления и стабилизации характера, овладения полным комплексом социальных функций зрелого человека (включая гражданские, общественно-политические, профессионально-трудовые), формирования эстетических чувств, но и активного развития нравственного сознания [1, с. 212].

Особое внимание педагогов в этой связи должно быть направлено на квалифицированную помощь и поддержку обучающихся 1–2 курсов, поскольку на младших курсах происходит адаптация к учебному процессу в вузе. Адаптация студентов – сложное явление, имеющее различные направления: адаптация к новой культурной среде (город, вуз, общежитие), адаптация к новому коллективу; адаптация к новому виду деятельности и т. д.

К одной из основных причин трудности адаптации студентов относят сосредоточенность обучающихся на своих проблемах и недостатках (волевых, интеллектуальных и нравственных) перед возросшими требованиями вуза либо, наоборот, отказ их признания. У первокурсников, вчерашних выпускников средних учебных заведений, появляются новые личностные черты и свойства характера: повышенное чувство собственного достоинства («Я – студент, а не школьник»), многообразие интересов к различным отраслям знаний; изменения в отношениях с представителями противоположного пола, относительно большая личная свобода и независимость от родителей.

Важную роль в связи с названными обстоятельствами приобретает изучение и целенаправленное развитие нравственной сферы личности в студенческом возрасте. Студенчество составляет достаточно многочисленную часть юношей и девушек, характеризуется активным включением в социальную жизнь общества. Формирование нравственного сознания студентов происходит на основе и вследствие анализа реальных жизненных отношений и в силу присущих им возрастных особенностей, в первую очередь максимализма, повышенной чувствительности к правде и справедливости, достаточно развитой когнитивной сферы.

Представляется важным создание оптимальных психологических условий для нравствен-

ного воспитания студентов в процессе обучения. От нравственной зрелости будущего специалиста-профессионала во многом зависит решение широкого диапазона моральных проблем, с которыми неизбежно приходится иметь дело практически каждому студенту во время учебы в вузе и в дальнейшем, при осуществлении профессиональной деятельности [5, с. 47–53].

Необходимым является включение в контекст аудиторных и внеаудиторных занятий по психологии заданий, способствующих развитию нравственного сознания обучающихся. Использование преподавателем материала, способствующего расширению нравственной сферы личности, должно варьироваться в зависимости от специфики психологической дисциплины и определяться задачами конкретного раздела психологии. Так, например, в процессе преподавания курса «Социальная психология» при изучении студентами раздела «Социализация личности» можно использовать небольшие по объему диагностические методики, позволяющие выявить определенные особенности нравственного сознания личности и выполняющие одновременно и диагностическую и развивающую функции.

Нами была проведена диагностика этической рефлексии студентов по модели В. Лефевра. Согласно мнению ученого, особенности морального сознания студентов тесно связаны со спецификой принятия решений по этическим вопросам. Моральные решения подразделяются В. Лефевром на две большие категории, называемые системами этической рефлексии. Первая этическая система предполагает негативную оценку соединения добра и зла. В ней предпочтение отдается личности с бескомпромиссным поведением. В основу этой категории положен принцип «Компромисс добра и зла есть зло». Вторая этическая система позитивно оценивает соединение добра и зла, предпочтение отдается личности, стремящейся к компромиссу, которая действует по принципу «Компромисс добра и зла есть добро» [7, с. 455–456].

В исследовании приняли участие студенты первого курса факультета русской филологии БГПУ имени М. Танка в количестве 102 человек. Им была предложена «Методика определения системы этической рефлексии», включающая вопросы, касающиеся принятия решений в ситуациях, связанных с этическим поведением. Результаты первичной обработки ответов свидетельствовали о том, что для 71% респондентов характерно предпочтение двух этических систем в равной степени. 18% опрошенных предпочитают первую систему и 11% – вторую. Полученные данные позволяют говорить о том, что большинство студентов, участвовавших в исследовании, выбирает ту или иную

этическую систему в зависимости от обстоятельств, связанных с различными сторонами социальной жизни. Обращает на себя внимание тот факт, что на вопрос «Следует ли подсаживать другу на экзамене?» 98% респондентов ответили утвердительно, выбрав в данном случае вторую этическую систему.

Полученные данные могут быть использованы для целенаправленного нравственного воспитания в процессе преподавания в высшей школе. В процессе и по окончании проведения диагностики значительная часть студентов выразила желание обсудить в дальнейшем предложенные вопросы методики, подчеркнув важность их осмысления.

Таким образом, при организации воспитательного процесса на аудиторных и внеаудиторных занятиях необходимо учитывать, что формирование нравственных представлений и суждений может оказать существенное влияние на поведение студентов в тех или иных жизненных обстоятельствах. Поскольку необходимость в нравственной регуляции поведения возникает у человека в ситуации выбора из нескольких альтернативных вариантов, целесообразно предоставить возможность осуществления юношами и девушками решения моральных дилемм. Выработка обучающимися собственных сознательных нравственных критериев по конкретным фактам, развитие навыков многосторонней оценки нравственных ситуаций приведет к существенному обогащению нравственного сознания студентов и будет являться определенным показателем их нравственного воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: НПО «МОДЕКС»; Воронеж, 1996. – 284 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1968. – 446 с.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Политиздат, 1983. – Т. 3. – С. 245–247.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1986. – 516 с.
5. Рожина, Л.Н. Развитие представлений о нравственном человеке в процессе преподавания психологических дисциплин / Л.Н. Рожина, С.А. Месникович // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 10. – С. 44–53.
6. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 342 с.
7. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.

SUMMARY

Clause contains results of the theoretical analysis of a problem of moral education in psychology. Features of scientific approaches to moral education in a domestic psychological science reveal. Specificity of moral education at student's age is reflected. Given diagnostics of development of moral consciousness of students are cited.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ

Приоритетной задачей, остро вставшей сегодня перед многими является творческая реализация себя как целостной уникальной личности, как субъекта жизненной стратегии и профессиональной карьеры. Психологическая диагностика оказывается тем инструментом, который помогает человеку выявить имеющиеся у него скрытые резервы, еще не реализованные возможности, позволяет адекватно оценить свой профессиональный уровень и определить внутренние барьеры успешной самореализации.

В настоящее время в психологической науке отсутствует единая точка зрения на сущность психологической диагностики. Разнообразие мнений объясняется как многоаспектностью содержания и направлений профессиональной деятельности психолога, в которой могут реализоваться разные грани психологической диагностики, так и большими, но недостаточно полно раскрытыми теоретическими и практически возможными этой дисциплины.

В психологической диагностике выделяют преимущественно два подхода к распознаванию, а затем и к измерению индивидуальных психологических особенностей человека: номотетический и идеографический. Термин «номотетический» происходит от латинского «*nomos*» – образец. Номотетический подход ориентирован на открытие общих законов, справедливых для любого конкретного случая. Он предполагает выявление индивидуальных особенностей и соотнесение их с нормой. Термин «идеографический» происходит от греческого «*idea + gramma*» – идеограмма. Идеограмма представляет собой не что иное, как письменный знак, означающий целое понятие, а не букву языка. Идеографический подход основан на распознавании индивидуальных особенностей человека и их описании. Он ориентирован на описание сложного целого – конкретной личности.

Номотетический метод подвергается критике, так как общие законы не дают полного представления о человеке и не позволяют предсказать его поведение в силу неповторимости каждого. Идеографический метод также критикуется, прежде всего, за несоответствие стандартам объективности (полученные результаты в значительной степени зависят от концептуальных ориентаций исследователя и его опыта).

С методологической точки зрения, интеграция этих двух подходов позволяет сформулировать объективный психологический диагноз.

В современной психологии сложилось несколько взаимодополняющих подходов к пониманию *сущности психодиагностики*, которые с определенной долей условности можно обозначить как инструментальный, конструирующий, гностический, помогающий, практикоориентированный и интегральный [1].

Инструментальный подход рассматривает психодиагностику как совокупность методов и средств для измерения психических состояний и свойств, как процесс выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей человека с помощью специальных методов. Главная задача психологической диагностики сводится к выбору и непосредственному применению диагностических средств для выявления индивидуального своеобразия конкретного человека или установления различий в психической организации разных групп людей.

Однако сведение психологической диагностики только к методам и средствам выявления психических феноменов значительно ограничивает ее возможности как научной дисциплины, суживает диагностическое мышление психолога до решения преимущественно прагматического вопроса, какую методику использовать.

К инструментальному направлению довольно тесно примыкает так называемое *конструирующее*, назначение которого – разработка методов выявления и изучения индивидуальных психологических и психофизиологических особенностей человека. С позиций конструирующего подхода, наиболее важные задачи психодиагностики заключаются в конструировании новых психодиагностических средств и модификации уже имеющихся; в разработке методов прогнозирования психического развития и поведения в зависимости от разных природных и социальных факторов и условий существования. Однако психодиагностика не может сводиться только к разработке или модификации и адаптации инструментария.

Признание за психодиагностикой способности в распознавании психической реальности лежит в основе подхода, который условно можно назвать *гностическим*. Его особенность заключается в том, что акцент делается на раскрытии индивидуального своеобразия и неповто-

римости внутреннего мира каждого человека. Применение методик или их комплексов перестает быть самоцелью, внимание психолога-диагноста обращено на уникальность психического облика человека.

Помогающий подход рассматривает психодиагностику в качестве одного из видов психологической помощи. Многие психодиагностические процедуры содержат в себе терапевтический потенциал. Использование рисуночных методик, заполнение опросников, требующее от человека концентрации внимания на своих переживаниях, часто сопровождается успокаивающим эффектом. Помогающая функция психодиагностики особенно возрастает на заключительном этапе. В то же время психодиагностическое обследование может вызвать негативную реакцию у испытуемого, поэтому помогающее действие психодиагностики имеет определенные ограничения.

Возникновение *практико-ориентированного* подхода к пониманию сущности диагностики объясняется интенсивным проникновением практической психологии в решение личных и профессиональных проблем человека. Это позволяет рассматривать психодиагностику как особую область практики, направленную на выявление разнообразных качеств, психических и психофизиологических особенностей, черт личности, помогающую решению жизненных проблем.

Интегральный подход связывает воедино теоретическую и практическую психологию. По отношению к методам психологического исследования выступает в качестве общей основы, объединяющей все области их практической реализации. С позиций интегрального направления, психологическая диагностика представляет собой специфическое научное направление, базирующееся на собственных методологических и методических принципах и занимающаяся теоретическими и практическими проблемами постановки психологического диагноза. Основу интегрального направления составляет идея целостности феноменов переживания, поведения и деятельности личности.

Перспективным направлением диагностики является интеграция психологической диагностики как знаний об индивидуальном психическом своеобразии человека и требований жизни в реализации его потенциалов.

Интенсивное развитие психодиагностики, прогрессирующая тенденция ее выделения в самостоятельную научно-практическую дисциплину потребовали особой систематизации психодиагностических средств. В настоящее время существует несколько классификаций, построенных на разных принципах.

Разнообразие классификаций и признаков, положенных в их основу, еще раз подтверждает отсутствие единого понимания научно-практической сущности психологической диагностики и в то же время открывает ее широкие методические возможности. Можно отметить достоинства и ограничения различных классификаций методов психологического познания в практическом применении.

Способы получения эмпирических показателей можно объединить в категорию объективных, субъективных и проективных. Объективная психодиагностика основывается на результатах наблюдения и тестирования, субъективная – на самоописании и самонаблюдении, проективная – на проективных методиках [2].

Максимально надежный и объективный диагноз обеспечивается сопоставлением всех видов психологической информации. Каждый из них отражает определенную сторону психологической реальности: субъективные представления человека о себе, поведение в реальных или максимально приближенных к реальности жизненных ситуациях, осознаваемые и неосознаваемые процессы.

Наблюдение может предварять экспериментальное исследование и психодиагностическую беседу, поскольку позволяет выявлять те признаки поведения и состояния, те признаки свойств личности, которые должны быть измерены. Наблюдение нередко завершает исследование, подтверждая или внося уточнения в полученную информацию. Результаты наблюдения используются в качестве внешних критериев, относительно которых определяется валидность и надежность других методов.

Ограничения в применении наблюдения в психологической диагностике связаны с надежностью получаемых результатов, поскольку сам наблюдатель может серьезно их исказить, например, совершая ошибки, обусловленные индивидуальными особенностями восприятия и обобщения перцептивной информации, особенностями личного коммуникативного опыта.

В последнее время актуальной и значимой становится проблема этики в профессиональной деятельности психолога. Необходимость формирования этической позиции психолога, особенно практического, обусловлена также тем, что в настоящее время использование психодиагностических методик и тестов становится никем и ничем не контролируемым процессом. Доступность стимульного материала, всевозможных «ключей» для первичной расшифровки полученных результатов приводит к их свободной интерпретации, к появлению ложного мнения о безграничных возможностях психо-

диагноста, о легкости постановки психологического диагноза, за который психолог не несет никакой ответственности.

Определенные трудности в разработку единого этического кодекса вносит многоплановость и многоаспектность деятельности психологов.

Этика психодиагноста выражает закрепленную в форме определенных норм и правил профессионального поведения ответственность психолога за соблюдение интересов обследуемого лица, за обеспечение его психологического комфорта на всех этапах психодиагностического обследования.

Соблюдение психодиагностом этических норм обеспечивается триединством требований, которые предъявляются к принципам работы психолога, к его личностным и профессиональным качествам и к инструментарию. К основным *принципам* работы психолога можно отнести: принцип ответственности, принцип компетентности, принцип безоценочности, принцип конфиденциальности.

Принцип ответственности предполагает ответственность психолога-диагноста за сохранение психического и физического здоровья, эмоционального комфорта, социального благополучия обследуемого в процессе диагностики. Психолог-диагност несет ответственность за точность и объективность психологического диагноза.

Принцип безоценочности предполагает, что в процессе диагностики психолог-диагност беспристрастен, независимо от того, какое субъективное впечатление производит обследуемый своим внешним видом, умозаключениями, социальной позицией, независимо от его индивидуальной истории жизни и пережитых событий.

Принцип конфиденциальности предполагает неразглашение результатов диагностики без персонального согласия на это диагностируемого. Если на проведение психодиагностического обследования существует заказ, то предварительно обсуждается круг лиц, имеющих право доступа к материалам, содержащим психологическую информацию об обследуемых.

Психолог-диагност должен применять в своей практической работе только те методики, которые не несут угрозы физическому и психическому здоровью обследуемого. При этом количество и содержание методик должно соответствовать целям обследования и отражать возможность доказательства или отвержения психодиагностической гипотезы. Методики должны учитывать возраст, образование и психофизиологическое состояние обследуемого, место и время обследования, а также быть валидными и надежными.

Серьезную проблему для отечественной психодиагностики представляет массовое тиражирование методик, которое часто сопровождается большим количеством ошибок в тексте заданий, изменением названия методики, стимульного материала и инструкций. К сожалению, не всегда указываются авторы, непосредственно создававшие или адаптировавшие методики. Доступность нарушает картину психодиагностического обследования, снижает диагностические и прогностические возможности тестов. Публичность, часто сочетающаяся с неквалифицированной интерпретацией, способна породить либо наивную доверчивость, либо неприятие общественностью психологической практики.

Следует учитывать диагностические возможности и ограничения применения методов и методик.

При использовании *тестов и экспериментальных процедур* диагност контролирует фактически весь ход исследования, пытаясь максимально поддерживать одинаковые для всех обследуемых условия. Повышение диагностических и прогностических возможностей тестов достижимо благодаря использованию валидных и надежных и адаптированных методик. Результативность тестовых средств повышает стандартизация исследования, в частности:

- предъявление одной и той же инструкции для всех обследуемых. Даже незначительные замены в инструкции могут привести к получению недостоверной психодиагностической информации;
- использование стандартного стимульного материала. Не допускается предъявление стимульного материала, отличающегося по каким-либо признакам от авторского варианта, без доказательства сохранения валидности теста.

Несмотря на надежность и валидность тестов, их применение имеет существенные ограничения [3]. Результаты выполнения тестовых заданий зависят от многих, не всегда учитываемых факторов (отношение к диагносту; негативный предшествующий опыт общения с психологом; самочувствие, тестовая тревожность, которая нередко возникает в процессе тестирования и негативно влияет на успешность выполнения заданий и др.).

При изучении личности активно применяются *проективные методики*, уникальность которых обусловлена возможностью изучать целостную личность, включая неосознаваемые механизмы поведения, поступков и действий, а также вытесняемые из сферы сознания, но, тем не менее, присутствующие, социально не приемлемые личностью свойства, мотивы, внут-

риличностные и межличностные конфликты. Использование проективной техники требует от психолога наивысшего мастерства, а интерпретация результатов – самых глубоких знаний психологии человека.

Однако следует помнить, что интерпретация результатов проективной психодиагностики не может быть однозначной. Большой удельный вес в ней принадлежит субъективной научной позиции психолога, его психологическим установкам. Поэтому результаты, полученные с помощью проективных методик, необходимо дополнять другими способами получения данных.

Таким образом, этические требования распространяются не только на принципы и методы работы психодиагноста, но и на его личностные свойства и профессиональные качества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психодиагностика: конспект лекций / сост. С.Т. Посохова. – М., 2004.
2. Ратанова, Т.Н. Психодиагностические методы изучения личности: учеб. пособие / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – М., 2003.
3. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб., 2003.

SUMMARY

In given clause the author defines modern problems and problems of psychodiagnostics of the person, states the basic approaches to studying the persons existing in domestic and foreign psychology. In work the requirements shown to personal and professional qualities of the psychologist-diagnostician and psychodiagnostics means are formulated; are analysed interdisciplinary.

УДК 316.612–055

Г.В. Вержибок, М.А. Цебрук

ГЕНДЕРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ: СТАНДАРТИЗАЦИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ

Введение. Проблема формирования полоролевой направленности личности представлена в психологии достаточно широким кругом разнообразных исследований. В последнее десятилетие большое внимание уделяется не столько изучению половых различий, обусловленных биологическими и социальными факторами, сколько исследованию гендерных позиций и характеристик личности. Сущность гендерного подхода состоит в том, что различия между полами рассматриваются как сконструированные обществом и его культурой, зависят от политических, экономических, демографических и ряда других условий [1].

Имеющиеся обзоры в психологических исследованиях посвящены вопросам: полоролевой дифференциации в межличностных отношениях в группах детей дошкольного и младшего школьного возраста (В.В. Абраменкова, Я.Л. Коломинский, М.Х. Мелтсас, Т.А. Репина), полоролевых установок, стереотипов, образов и представлений мужественности / женственности у подростков, юношества, студенчества (Т.А. Араканцева, Е.М. Дубовская, В.Е. Каган, В.Л. Ситников, Т.И. Юферова, И.Ю. Шилов, Л.В. Штылева), полоролевых аспектов психических процессов и состояний личности (И.В. Грошев, Е.П. Ильин, С.И. Кудинов), социального поведения и гендерных отношений (Т.В. Бендас, Г.В. Вержибок, И.С. Кон, И.С. Клецина, А.М. Ку-

харчук, Л.Н. Ожигова, В.М. Погольша, Д. Гилмор, Ф.Л. Джейс, М. Мид, Е. Bentley, Т.Т. Спенс, Л. Е. Thalma).

Система полоролевых норм и представлений, полоролевая дифференциация общественных отношений, личностные особенности индивида, комплекс культурных символов объединяются в понятие «гендер». Наиболее близким по значению к англоязычному термину «гендер» в отечественной психологии выступает понятие «психологический пол». О.Г. Лопухова рассматривает психологический пол как неотъемлемую составляющую личности, «обусловленную биологически заданной половой принадлежностью индивида, этнокультурными традициями воспитания, структурой социально-значимой деятельности и полоролевыми нормами общества, определяющую индивидуальные характеристики, особенности поведения, способы действия, социальные позиции и установки, иерархию мотивационных линий личности» [2, с. 57]. Однако многочисленные авторы (Т.В. Бендас, Г.В. Вержибок, И.В. Грошев, И.С. Клецина, Н.Н. Коростылева) указывают, что при обсуждении социальных, культурных и психологических аспектов индивидуальных характеристик и черт индивида, норм и стереотипов поведения, социальных ролей и идентичности целесообразно использовать понятие «гендер» [3].

В психодиагностической практике существует незначительное количество диагностиче-

ского инструментария, позволяющего всесторонне изучать особенности гендерных позиций личности. Широкое распространение получила методика С.Л. Бем «Опросник гендерных ролей» («The Bem Sex-Role Inventory») [4–5]. Назначение данной методики достаточно разнообразное: диагностика психологического пола личности, изучение представлений мужчин и женщин о своих половых ролях, выявление полоролевой ориентации личности, раскрытие гендерных стереотипов мужественности и женственности. Опросник сконструирован по принципу шкалы самооценки. Состоит из трех шкал, отражающих маскулинные, феминные и гендерно-нейтральные характеристики личности. Данная методика отражает известную концепцию С.Л. Бем о существовании четырех типов полоролевой ориентации индивида: маскулиной, феминной, андрогинной и недифференцированной (неопределенной). Маскулинность и феминность рассматриваются как независимые шкалы. Под маскулинностью понимается совокупность признаков, соответствующих стереотипу «мужественности», а под феминностью совокупность признаков, соответствующих стереотипу «женственности» [2; 4].

К андрогинным индивидам, по мнению С.Л. Бем, относятся индивидуумы, в представлении которых объединены культурные определения как маскулинности, так и феминности либо их представления о самих себе не связаны с культурными определениями соответствия [4, с. 172]. Недифференцированный тип полоролевой ориентации выводится на основании соотношения маскулинных и феминных характеристик: отсутствие или недостаточное их проявление свидетельствует в пользу недифференцированного типа. Небольшая разница между феминностью и маскулинностью указывает на андрогинность, а большая разница – на типизированных по полу или лиц с инверсией (отклонением в полоролевой ориентации) [4].

Применение опросника С.Л. Бем дает возможность устанавливать концептуальную и эмпирическую разницу между двумя группами людей, одна из которых отвечает стандартам гендерного соответствия как на уровне самооценки, так и в поведении (маскулинные и феминные группы), другая – свободна от гендерных характеристик как в области собственной самооценки, так и в области поведения (андрогинные и недифференцированные группы). Вследствие чего «Опросник гендерных ролей» позволяет диагностировать гендерную направленность личности, под которой можно понимать личностную направленность индивидуальных харак-

теристик и поведения индивида в соответствии с его полоролевой ориентацией.

Использование опросника С.Л. Бем в первоначальном, неадаптированном к современным социокультурным условиям варианте, ставит под сомнение достоверность и точность полученных результатов исследования. В психодиагностической практике применяется версия методики, опубликованной в работах А.А. Реана [6]. В 1996–1999 году О.Г. Лопухова осуществила адаптацию и модификацию методики. Однако модифицированный опросник существенно отличается от варианта, предложенного в публикациях А.А. Реана. Во-первых, адаптация и модификация осуществлялась на выборке респондентов в возрасте 19–25 лет с учетом специфичности этнокультурных представлений россиян (русские и татары) и поэтому отражала универсальные и общечеловеческие ценности. Во-вторых, отсутствуют сведения о возрастных нормах и особенностях проявления изучаемых явлений в подростковом и раннем юношеском возрасте, а также в других социокультурных группах [2]. Поэтому **цель** данного исследования состоит в том, чтобы стандартизировать «Опросник гендерных ролей» С.Л. Бем в возрасте от 19 до 24 лет в другой социокультурной традиции (в республике Беларусь). Стандартизация методики позволяет более точно диагностировать гендерную направленность личности и дает возможность представить индивидуальные результаты исследования в удобном для интерпретации виде.

Основная часть. Типология мужчин и женщин по выраженности маскулинности и феминности, предложенная С.Л. Бем, имеет свои ограничения [4; 7]. Маскулинность и феминность представлены либо на низком уровне выраженности, либо на высоком уровне. В то же время результаты эмпирических исследований отражают и средний уровень выраженности изучаемых параметров. Из двадцати возможных феминных, маскулинных и гендерно-нейтральных характеристик, представленных в опроснике, респонденты чаще всего выбирают более десяти характеристик по каждой шкале. Наличие низких значений встречается гораздо реже. Это объясняет необходимость пересмотра процедуры и оценок шкал.

В основе стандартизации инструмента измерения лежит понятие нормы, так как индивидуальная оценка может быть получена только путем сопоставления с результатами других обследований. Рестандартизация и определение норм для новой социоэтнической популяции является одним из основных и обязательных элементов адаптации методики. Психометриче-

ские требования к методикам также предполагают пересмотр норм один раз в 5–7 лет [8–9].

Стандартизация диагностической методики, ориентированной на норму, осуществлялась путем ее проведения на большой репрезентативной выборке, для которой данная методика предназначена. Нормы, разработанные для выборки стандартизации, указывают не только средний уровень выполнения заданий, но и его относительную вариативность выше и ниже среднего уровня. Это позволяет определить положение конкретного испытуемого относительно нормативной выборки.

Выборка стандартизации для разработки тестовых норм, которые позволили бы приблизить распределение «первичных» оценок к нормальному, составила 1152 респондента: 473 человека (15–17 лет), 414 человек (18–19 лет), 265 человек (20–24 года). Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программы STATISTIKA 6.0. По результатам диагностики строилось распределение первичных оценок по шкалам феминности и маскулинности (шкала гендерно-нейтральных характеристик является буферной и в обработке результатов не используется).

В качестве примера рассмотрим этапы стандартизации на выборке в возрасте 15–17 лет. Выборка учащихся старших классов в возрасте 15–17 лет была случайной, представлены учащиеся средних образовательных учреждений города Минска. Результаты диагностики юношей и девушек 15–17 лет объединялись в группы для большего разброса первичных данных, распределения которых практически идентичны. Каждому распределению подсчитывались соответствующие показатели среднего (Mx), стандартного отклонения ($Std.Dev.$), ассиметрии (As) и эксцесса (Ex), а также вычислялся статистический критерий нормальности распределения Колмагорова-Смирнова ($K-S$), уровень значимости ($p-level$). Были получены следующие результаты:

Таблица 1 – Показатели распределения первичных данных исследования из выборки стандартизации ($n = 473$)

Показатели	Девушки				Юноши			
	15–16 лет		17 лет		15–16 лет		17 лет	
	F	M	F	M	F	M	F	M
Mx	13,23	11,11	13,39	11,55	11,33	13,85	11,36	13,05
$Std.Dev.$	3,86	4,37	3,77	5,28	3,99	4,25	4,21	4,84
As	-0,97	-0,45	-0,98	-0,28	-0,58	-0,97	-0,81	-0,31
Ex	0,74	-0,3	0,45	-1,07	-0,23	0,67	0,002	-1,26
$K-S$	0,13	0,12	0,16	0,11	0,11	0,16	0,19	0,16
$p-level$	<0,01	<0,05	<0,01	<0,15	<0,10	<0,01	<0,01	<0,05

Примечание: F – показатель по шкале «феминность», M – показатель по шкале «маскулинность»

Показатели As и Ex указывают на степень отклонения и меры плосковершинности или остроконечности графика распределения первичных данных относительно среднего значения: асимметрия правосторонняя (отрицательная), эксцесс – островершинное (положительное) распределение либо плосковершинное (отрицательное). Меры центральной тенденции и изменчивости, а также статистический критерий нормальности Колмагорова-Смирнова позволяет утверждать, что данная выборка принадлежит к генеральной совокупности с распределением существенно отличающегося от нормального. Такой вывод свидетельствует в пользу проведения нелинейной стандартизации, для которой строились таблицы распределения абсолютных частот встречаемости изучаемого признака.

Перевод первичных данных в стандартную шкалу производился путем нахождения процентных границ групп в исходном распределении. В качестве стандартной использовалась шкала станайтов, для каждой градации которой известны процентные доли [10, с. 57]. Результат нелинейной стандартизации – таблицы перевода «сырых» оценок в шкальные, станайты от 1 до 9, где низкие оценки – 1–3 балла, средние – 4–6 баллов, высокие 7–9 баллов.

Дальнейший этап стандартизации методики связан с вычислением основных характеристик методики – надежности и валидности. Надежность – характеристика методики, отражающая точность диагностических измерений, а также устойчивость результатов к действию случайных факторов [8–9]. Надежность психодиагностической методики определялась с помощью определения коэффициента надежности по внутренней согласованности шкал методики. Так как ответы методики оценивались в дихотомической шкале («да» или «нет»), то коэффициент рассчитывался по уравнению Спирмена-Брауна [11, с. 121]. Для расчета использовалась взаимная корреляция r -Спирмена (распределение отличается от нормального) выполненных заданий методики (в данном случае положительных ответов респондентов) по шкалам:

Таблица 2 – Показатели взаимной корреляции шкал методики

Шкалы	Значение коэффициента r -Спирмена					
	$n = 200$, девушки			$n = 148$, юноши		
	F	M	N	F	M	N
F	–	0,027768	0,422170	–	0,027585	0,469070
M	0,027768	–	0,412526	0,027585	–	0,435963
N	0,422170	0,412526	–	0,469070	0,435963	–
r_{ij}	0,8624464			0,932618		

Примечание: F – феминность, M – маскулинность, N – нейтральность, r_{ij} – средняя взаимная корреляция заданий

В результате расчета был получен высокий коэффициент надежности методики равный 0,9 как для мужской, так и женской выборки. Надежность по внутренней согласованности шкал методики А. Анастаси рассматривает как показатель практической валидности при локальном применении, т. е. применения непосредственно связанного с направленностью самой методики [8, с. 136]. Аналогичный результат получается и при использовании формулы Рюлона [9, с. 101]. Для коэффициента надежности также была подсчитана стандартная ошибка измерения, которая показывает возможности отклонения в последующем применении теста [8, с. 120]. Стандартная ошибка и коэффициент надежности – взаимозаменяемые способы выражения надежности теста, которые вычисляются с целью интерпретации индивидуальных результатов исследования. Результат показывает, что возможность стандартной ошибки равна 0,2, что значит вероятность увеличения либо уменьшения числа ответов при последующем предъявлении методики примерно на 2 единицы. Достаточно низкая стандартная ошибка говорит в пользу высокой надежности методики.

Дальнейший этап исследования связан с определением коэффициента валидности. Валидность – комплексная характеристика методики, включающая сведения об области исследуемого явления, о степени согласованности результатов теста с другими сведениями об исследуемой личности [8–9; 11]. В качестве меры валидности (эмпирической) был выбран внешний критерий валидации – стандартная шкала «маскулинизм – феминизм» из модифицированной формы *В* личностного опросника FPI. Коэффициент корреляции *r*-Пирсона дает возможность установить коэффициент валидности стандартизируемой методики. Чем выше корреляция, тем более высокая валидность методики [11, с. 135]. Обнаружены статистически достоверные связи между показателем «маскулинизм-феминизм» опросника FPI и маскулинностью / феминностью опросника С. Бем у девушек 15–16 лет (при $p < 0,01$); значимая положительная корреляция – у девушек 17 лет, юношей 15–16 лет и 17 лет (при $p < 0,05$); на уровне статистической тенденции обнаружена отрицательная связь между внешним критерием и показателем по шкале «феминность» у девушек 17 лет (при $p < 0,1$). Так как показатель валидности методики, как правило, ниже ее показателя надежности [8–9; 11], то расчет суммы коэффициентов интеркорреляций подтверждает удовлетворительную валидность методики – 0,6. Вероятность валидности методики с коррекцией на ненадежность критерия и ненадежностью стандартизируемой методики равна 0,70 [11, с. 151].

Стандартизация методики дает возможность более точно обрабатывать полученные результаты и, как следствие, расширить типологию, предложенную С.Л. Бем [7, с. 376] следующими типами: невыраженная маскулинность (высокая маскулинность и средняя феминность), невыраженная феминность (средняя маскулинность и высокая феминность), невыраженная андрогиния (средняя маскулинность и средняя феминность), недифференцированный с тенденцией к маскулинности (средняя маскулинность и низкая феминность), недифференцированный с тенденцией к феминности (низкая маскулинность и средняя феминность).

Заключение. Стандартизированный вариант методики С.Л. Бем «Опросник гендерных ролей» позволяет диагностировать гендерную направленность личности, под которой можно понимать личностную направленность индивидуальных характеристик и поведения индивида в соответствии его полоролевой ориентацией. Статистические показатели методики удовлетворяют требованиям, предъявляемым к процедуре стандартизации методики. Разработанные стандартные тестовые нормы позволяют представить индивидуальные результаты диагностического обследования в удобном для интерпретации виде. Нормативная шкала дает возможность более точно определить тип гендерной направленности мужчин и женщин и тем самым достоверно анализировать гендерные характеристики личности. Вариант проведения опросника можно считать адекватным использованию в современных социокультурных условиях, в частности, на территории Беларуси.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клецина, И.С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии / И.С. Клецина // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 61–78.
2. Лопухова, О.Г. Психологический пол: адаптация диагностической методики / О.Г. Лопухова // Прикладная психология. – 2001. – № 3. – С. 57–67.
3. Вержибок, Г.В. Гендерная проблематика в психологических исследованиях (теоретические конструкты психологии пола) / Г.В. Вержибок // Вестник МГЛУ. – Сер. 2. Психология. Педагогика. Методика преподавания иностранных языков. – 2002. – № 4. – С. 11–18.
4. Бем, С.Л. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С.Л. Бем. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – 336 с.
5. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 479 с.
6. Реан, А.А. Психология изучения личности: учеб. пособие / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
7. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
8. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси; под ред. К.М. Гуревича и др. – М.: Педагогика, 1982. – Кн. 1. – 320 с.
9. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Речь, 2000. – 440 с.

10. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2001. – 350 с.
11. Аванесов, В.С. Тесты в социологическом исследовании / В.С. Аванесов. – М.: Наука, 1982. – 200 с.

SUMMARY

The problem of gender diagnosis direction of an individual in modern sociocultural conditions is discussed and a definition of the research phenomenon is given. Necessity to revise the procedure and estimates of the psychodiagnostical methods by S.L. Bem «The Bem Sex-Role Inventory» is offered. The results of the pri-

mary data distribution from the sampling normalization are established, and the way of standardization of psychological instrument is defined. The special mathematical and statistical treatments to definite standard indexes of validity and reliability are described. An example of psychometric operations on a sampling of Minsk pupils aged 15–17 is considered. The typology of sex-role inventory of an individual, is offered by S.L. Bem (by femininity and masculinity), is made more precise. A variant of standardized methods is addressed to users of psychodiagnostical methods.

УДК 316.64

Н.В. Чурило

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ СОВРЕМЕННЫХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Последние полтора десятка лет оказали исключительно сильное влияние на весь контекст социализации молодежи. Общество из унитарного и во многом застывшего превратилось в такое, которое более всего характеризуется двумя признаками – различия и изменчивость. Вместе с тем культура Республики Беларусь, которую мы хотели бы видеть сильной и демократической, формируется в сложной социально-экономической ситуации, которая требует значительных усилий для успешного включения молодежи в общество.

Жизненная стратегия, выступая одним из основных регуляторов социального поведения в конкретных условиях, свидетельствует об успешной социальной адаптации, о полноте самореализации и развития индивидуальности человека. Введение понятия жизненной стратегии в категориальный аппарат современной психологии связано с именем К.А. Абульхановой-Славской. Продолжая традиции С.Л. Рубинштейна в рассмотрении человека как активного субъекта жизни, К.А. Абульханова-Славская формулирует категорию «жизненная стратегия» как некоторый способ организации человеком собственной жизни, реализации своей личности в жизни путем соотношения жизненных требований с личностной активностью, ценностями и способом самоутверждения [1, с. 244].

Именно в юношеском возрасте формирование жизненной стратегии является важнейшим психологическим новообразованием: осуществляется ее выбор и внутреннее принятие на основе жизненных смыслов и ценностей. На этом этапе жизненная стратегия юношей и девушек приобретает некоторую завершенность, происходит ее укрепление, она становится основным

регулятором поведения, направляя жизненный путь молодого человека как целое и оказывая значительное влияние на особенности дальнейшего хода процесса социализации. Поэтому изучение детерминант, механизмов и закономерностей построения стратегий жизни в юношеском возрасте приобретает особую значимость и актуальность.

Современные исследования жизненных стратегий молодежи, проведенные российскими исследователями (О.С. Васильевой и Е.А. Демченко, Н.И. Лапиным, В.Т. Лисовским, Н.М. Лебедевой, К.Т. Мяло, К. Муздыбаевым, В.С. Магун) свидетельствуют о том, что в системе жизненных ценностей большей части юношества в результате резкого изменения общественно-политической системы образовался так называемый «феномен гипертрофированного стремления иметь материальные блага, не обеспеченного равнозначным стремлением эти создавать» [2, с. 200], который характеризуется ориентацией на престижно-статусные аспекты, прагматизацией жизненных целей и ориентиров, усилением стремления к материальному достатку в ущерб духовному и моральному развитию [3–5].

Исследования по проблеме стратегического жизненного ориентирования современных белорусских юношей и девушек практически отсутствуют. Одной из немногих работ, проведенной по данной тематике, явилось социологическое исследование Т.Я. Яковук (2003) [6], констатирующее тот факт, что жизненные стратегии белорусских юношей и девушек тесно связаны с местом категории «деньги» в социальном знании молодежи. Позиции этой категории настолько важны, что определяют жизненные планы большей части молодых людей, их настоящую жизнь и способ понимания своего пребы-

вания в этой жизни. Большая часть молодежи ориентирована на высокие финансовые доходы, материальное благополучие, жизненный успех, конкуренцию и соперничество, а не на ценности, связанные с совершенствованием себя и мира. Данное исследование носит социологический характер, автор не рассматривает психологические аспекты выбора жизненных стратегий, их типологические особенности и социальные детерминанты.

Актуальность и практическая значимость разработки проблемы жизненного ориентирования обусловили выбор темы исследования: изучение жизненных стратегий юношей и девушек. Цель исследования: выделение основных типов жизненных стратегий современных юношей и девушек.

Контингент исследования: юноши и девушки в возрасте 16–18 лет, учащиеся 10–11 классов средних школ № 138, 199 г. Минска, учащиеся 2 курса индустриально-педагогического колледжа г. Минска. Всего в исследовании приняло участие 243 человека.

В качестве психологического инструментария использованы следующие методики: «Выявление перспективной жизненной стратегии» (К.А. Абульхановой-Славской на основе методики М. Рокича); «Определение основных жизненных ценностей» (Must-тест в адаптации П.Н. Иванова, Е.Ф. Колобова); «Морфологический тест жизненных ценностей» (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина), «Уровень субъективного контроля» (Е.Г. Ксенофоновой); МИС (Р.С. Пантилеева); опросник межличностных отношений «ОМО» (русскоязычная адаптация А.А. Руковишникова опросника В. Шультца FIRO-B); методика «Шкала субъективного благополучия» (М.В. Соколовой). Статистический анализ осуществлен программным пакетом для математической обработки данных на ПЭВМ «Statistica 6.0».

В результате статистического анализа выделились 3 класса параметров, которые характеризуют три предполагаемых типа жизненной стратегии личности: стратегию материального благополучия, стратегию творчества и стратегию социального престижа. Названия типов выбраны в соответствии с доминирующими жизненными ценностями, которые являются ядром жизненной стратегии. Так, основу стратегии материального благополучия составляют ценности материально обеспеченной жизни и комфорта. Стратегия самореализации и творчества построена на основе ценностей личностного роста, познания, продуктивной деятельности, самосовершенствования и творчества. Основу стратегии социального престижа составляют ценности власти и влияния, известности, привлекатель-

ности, материального успеха и служения людям. Результаты кластерного анализа представлены на рисунке 1.

В класс факторов жизненной стратегии **«Материального благополучия»** вошли параметры, характеризующие стремление личности к материально обеспеченной жизни и обладанию. На высшей ступени иерархии ценностей данного класса находятся ценности материального благополучия, сохранения индивидуальности, собственного престижа, личных достижений, материально обеспеченной жизни, интересной работы, активной деятельной жизни, образованности. Осуществление жизненной цели – стремление к материальному благополучию – респондентам видится через активную деятельную жизнь, образованность, интересную работу, умение отстаивать свою точку зрения. Осуществляя выбор стратегии материального благополучия, человек находится в гармонии со своим внутренним миром и характеризуется позитивным самоотношением: самоуверенностью, самопривязанностью, самопринятием, саморуководством, самооценностью. Отношение к Другим представителей этого класса определяется потребностью участвовать в совместной деятельности с другими и контролировать эту деятельность. Данный класс факторов условно назван **«Иметь»**.

Основу **«Стратегии творчества»** составляют параметры жизненных ценностей, характеризующих познание и личностный рост. В системе ценностей личности представителей этой жизненной стратегии на первом месте находятся ценности самосовершенствования, продуктивной жизни, максимального использования своих возможностей и сил, личностного роста, уважения окружающих, широты взглядов, терпимости к взглядам других, творчества, красоты природы и искусства. Однако отношение к себе представителей «Стратегии творчества» имеет негативную окраску, представлено параметрами внутренней конфликтности и самообвинения. Глубокий самоанализ всех сторон своей жизни, повышенные требования к себе, стремление к самосовершенствованию и осознание своего несовершенства, понимание различия своих жизненных ценностей с жизненными ценностями большинства других людей приводят к снижению уровня субъективного психологического благополучия, неудовлетворенности собой, своими успехами и психологическому дискомфорту.

Глубокая рефлексия своего опыта, деятельности и общения являются основой для высокой компетентности в межличностных отношениях. В общении с другими такой человек направлен

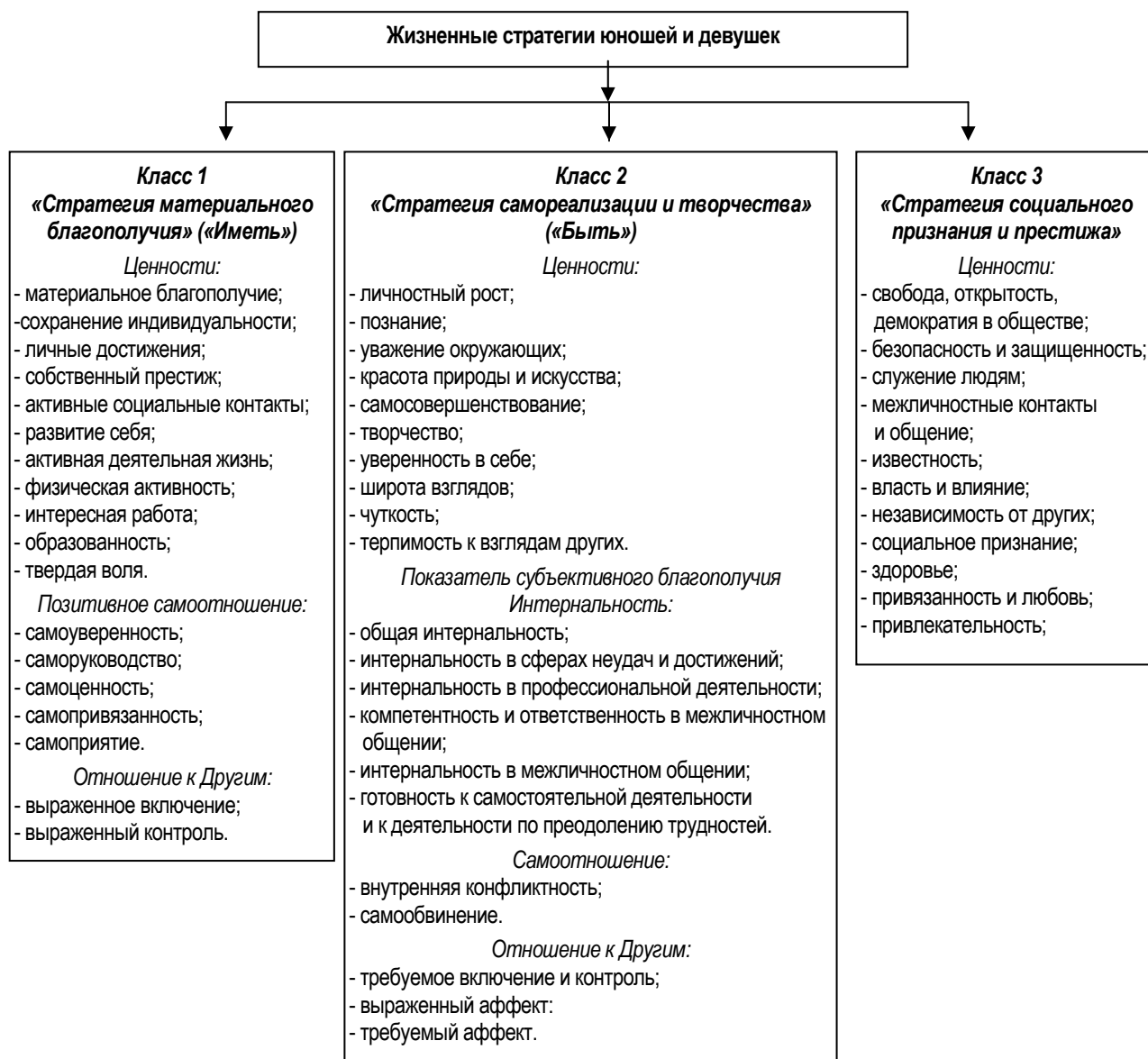


Рисунок 1 – Жизненные стратегии современных юношей и девушек.

на участие в совместной деятельности, установление близких эмоциональных отношений с другими людьми, охотно демонстрирует свои эмоции, переживания, чувства и позитивно принимает эмоциональные реакции от других. Его отличает готовность к самостоятельной деятельности, к преодолению трудностей, к принятию ответственности за события, происходящие в жизни. Данный класс жизненной стратегии условно назван **«Быть»**.

В третий класс факторов, составляющих стратегию **«Социального престижа»**, вошли параметры, характеризующие стремление к социальному признанию, престижу, власти и влиянию. Так, ядро жизненной стратегии составляют ценности: свободы и демократии в обществе, известности, привлекательности, власти и влияния, служения людям, материального, независимости от других, высоких запросов к жизни. Данный класс условно назван **«Подчинять»**.

Таким образом, по результатам кластерного анализа выделились три возможных типа жизненных стратегий современных юношей и девушек: **«Стратегия материального благополучия» («Иметь»)**, **«Стратегия творчества» («Быть»)** и **«Стратегия социального престижа» («Подчинять»)**.

На втором этапе исследовательской работы была поставлена задача определения жизненных стратегий, доминирующих в молодежной среде. Качественный анализ полученных результатов выявил, что большинство респондентов (239 человек из 243) выбирают **«Стратегию материального благополучия»**. Однако среди представителей этого типа жизненной стратегии выделились 3 подгруппы. Так, 94 респондента в большей степени нацелены на достижение материального благополучия, а ценности творчества и самореализации не представляют для них значимости и интереса. Это

позволяет условно определить такой подтип жизненной стратегии как стратегия **«Иметь против Быть»**.

Вторая группа респондентов (39 человек) выбирают стратегию материального благополучия не в ущерб стратегии творчества, а для ее осуществления. Этот вывод стал основанием для выделения в классе «Стратегия материального благополучия» подтипа, который условно назван **«Иметь, чтобы быть»**. С точки зрения психологического благополучия жизненная стратегия, направленная на самореализацию, творчество и сохранение индивидуальности, способствует более успешной социальной адаптации личности, связана с позитивными отношениями личности к себе и другим.

Для 104 человек свойственна диффузная жизненная стратегия, формирующаяся на стадии поиска и определения жизненных целей и ориентиров и характеризующаяся нечеткостью и размытостью. Такая жизненная стратегия условно названа **«Не Иметь и не Быть»**.

Жизненную стратегию **«Быть»** выбирают лишь 4 респондента. Испытуемых с типом жизненной стратегии **«Подчинять»** не выявлено, лишь у некоторых испытуемых ценности социального влияния и власти имеют некоторую значимость (29 человек).

Распределение доминирующих жизненных стратегий в молодежной среде представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Жизненные стратегии современных юношей и девушек

№ класса	Тип жизненной стратегии	Число респондентов, абс. вел.	Число респондентов, относит. вел., %
1	Стратегия материального благополучия («Иметь»)	239	98,35
	«Иметь»	94	38,6
	«Иметь, чтобы быть»	39	16,15
	«Не иметь, не быть»	106	43,6
2	Стратегия самореализации и творчества («Быть»)	4	1,65
3	Стратегия социального признания («Подчинять»)	0	0

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что у современных юношей и девушек наблюдается тенденция к выбору «Стратегии материального успеха» (98,35%). При этом 16,15% из них рассматривают ценности материального благополучия как основу для творчества и личностного роста, а 38,6% нацелены на достижение материального благополучия в ущерб творчеству и духовному совершенствованию. 43,6% молодых людей находятся в состоянии диффузной жизненной стратегии, отсутствия четких жизненных целей, принципов и ориентиров. «Стратегия социального престижа» не сформирована у респондентов, однако можно говорить о значимости ценностей социального престижа и статуса у 12% испытуемых.

При анализе полученных данных необходимо учитывать, что индивидуальная стратегия, прежде чем определиться в качестве таковой, неизбежно формируется как часть пересмотренной групповой стратегии. Это особенно характерно для молодежи, так как в молодежной среде групповая идентификация преобладает над индивидуально-личностной. В общественном мнении сформировалось представление о том, что общество делится на людей успешных, т. е. имеющих материальный достаток и статусное положение, и на неуспешных. Можно говорить о замещении нравственных оценок (хороший-плохой) оценками, выражаемыми в терминах успешности-неуспешности: богатый, успешный, вызывающий зависть и уважение, независимый от других.

Таким образом, данные исследования отражают основные тенденции в определении жизненных ориентиров и стратегии современных юношей и девушек: преобладание стремлений к достижению материальных ценностей, приоритет потребительских ориентаций над творческими и созидательными. Анализ результатов исследования приводит к выводу, что социально-психологические мотивы поведения современной молодежи отвечают целерациональному типу действия, критерием которого является материальный успех.

Наблюдаемые в массовом сознании ломка и перестройка ценностной иерархии в значи-

тельной мере осложняют выбор жизненной стратегии, предлагая юношам и девушкам определенные массовые системы ценностей. Будет ли молодой человек следовать ценностям, доминирующим в обществе, или останется верным юношеским идеалам, выберет путь «иметь» или «быть», решение этой дилеммы зависит не только от молодого человека, но и от помощи и поддержки его ближайшего окружения и социальных институтов. Поэтому возрастает необходимость разработки научно обоснованной программы психологического сопровождения, направленной на построение целостной системы жизненного ориентирования личности, осознание и идентификацию жизненных смыслов и ценностей, увеличение репертуара социального поведения молодых людей. Без под-

держки соответствующих социальных институтов формирование адекватных жизненных стратегий и ценностных ориентаций, отражающих новые экономические и социально-психологические реалии, не защищает от социальной и психологической дезадаптации молодых людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Минск: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Мяло, К.Т. Время выбора: Молодежь и общество в поисках альтернативы / К.Т. Мяло. – М., 1991. – С. 200.
3. Морозова, Н.А. Ценностно-мотивационные ориентации современной молодежи / Н.А. Морозова; под ред. И.А. Зимней. – М.: 2000. – С. 48–62.
4. Магун, В.С. Революция притязаний и изменения жизненных стратегий молодежи: 1985–1995 годы / В.С. Магун // Куда идет Россия?...Социальная трансформация постсоветского пространства / Т.И. Заславская; под ред. Т.П. Заславской. – М., 1996. – Т. III. От 1985 к 1995: революция притязаний. – С. 7–40.
5. Муздыбаев, К. Жизненные стратегии современной молодежи / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2004. – Т. 7. – № 1. – С. 175–189.
6. Яковук, Т.И. Меняющаяся молодежь в меняющемся обществе / Т.И. Яковук // Е.М. Бабосов; под науч. ред. Е.М. Бабосова. – Брест: БГТУ, 2003. – 354 с.

SUMMARY

The research is to define the basic characteristic of lifetime strategy of young boys and girls. The results of many studies show that at present the young people aim to get material satisfaction. It affects their moral, spiritual development and self-actualization and their lifetime strategies are targeted at achieving of social success, recognition and wealth.

Lifetime strategy is an art of living and primary objective of it is the search and realization of unique purport. The important features of lifetime strategy are the system of values and personality attitude, and the level of inner world. The indicator of lifetime strategy realization efficiency is the level of subjective comfort of personality which determines human psychological health. There are 3 basic strategies of lifetime among the young people such as strategy of material satisfaction? Social recognition and creativity/ the most widely used among the young is the strategy of life which is based on material satisfaction and comfort.

УДК 316–058.833

Т.Ф. Велента

СТРУКТУРНЫЕ ПАРАМЕТРЫ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ

Структура семьи – одно из основных понятий, используемых в системной парадигме при описании семейного взаимодействия и ключевое понятие структурного подхода к семье С. Минухина. Данный подход основан на том, что взаимодействие членов семьи определяется не их индивидуальными особенностями, а подчиняется определенным закономерностям, которые управляют семейными транзакциями. Эти закономерности, часто неосознаваемые, формируют целое – структуру семьи, свойства которой отличаются от свойств ее индивидуальных членов [6; 9]. Вместе с тем целое (структура семьи) воплощается в предметном мире не непосредственно, а через отдельное (характеристики взаимодействия членов семьи). Объективируется не его сущность, а лишь субъективный образ. Целое как таковое остается идеей, понимаемой исходя из частных фактов [4]. Изучение отношений, которые иногда определяются через понятие «связь», является важной характеристикой системного подхода [1]. Поэтому в структурном подходе к семье С. Минухина, основанном на представлении о семье

как о системе, обладающей определенной структурой и свойствами, большое внимание уделяется паттернам отношений между ее членами и оценке через них правил или принципов, по которым организовано семейное функционирование [6–7].

Особая значимость для оценки супружеских отношений и определения их моделей отводится структурным параметрам сплоченности и иерархии, а также гибкости данных параметров [9; 11]. Термин «сплоченность» определяется как эмоциональная близость, связь, психологическое расстояние между членами семьи. При описании супружеских отношений это понятие используется для определения степени, до которой супруги видят себя как связанное целое [9; 11]. Д. Олсон в рамках своей циркулярной модели [9] выделяет четыре уровня сплоченности: разобщенный (низкая степень сплоченности супругов); разделенный, или обособленный (некоторая эмоциональная дистанцированность супругов); связанный, или объединенный (эмоциональная близость супругов, лояльность во взаимоотношениях); запутанный или смешанный (уровень сплоченности слишком

ком высок, низкая степень дифференцированности супругов). Термин «*иерархия*» используется для обозначения отношений власти – подчинения в семье, а также включает в себя характеристики различных аспектов супружеских отношений: авторитетность, доминирование, степень влияния одного супруга на другого, власть принимать решение [7; 9; 11]. Параметр «*гибкость*» отражает умение семейной системы адаптировать сплоченность и иерархию к изменениям внешней и внутрисемейной ситуации [9; 11]. Согласно Д. Олсону, гибкость определяется количеством изменений в семейном руководстве, семейных ролях и правилах, регулирующих взаимоотношения [9].

Общая концепция работы состоит в применении логики структурного подхода к семье для изучения нормативных характеристик супружеских отношений на этапе их становления и выявления системной обусловленности. Вместе с тем сложность изучения структурных параметров супружеских отношений заключается в необходимости учитывать тот факт, что их показатели могут меняться на разных этапах существования семьи, что описывается понятием «динамическое равновесие», отражающее способность семьи к изменениям при сохранении своей целостности [8]. Таким образом, базовое противоречие в исследовании супружеских отношений заключается в том, что в фокусе внимания необходимо удерживать их динамические и статические характеристики, согласно чему описание супружеских отношений целесообразно строить в двух аспектах. Анализ их структурных параметров в конкретный момент времени выявляет статичные характеристики семейной системы, тогда как учет изменений этих показателей дает представление о ее динамических свойствах.

Методикой, позволяющей при анализе супружеских отношений учитывать их статические и динамические характеристики, является Семейный Системный Тест (Family-System-Test, FAST, автор Томас М. Геринг, адаптация А.В. Черникова). Он представляет собой метод получения пространственных репрезентаций членов семьи о трех основных параметрах их семейной структуры: сплоченности, иерархии и гибкости этих двух измерений. FAST выявляет высокий, средний или низкий уровень данных показателей и позволяет классифицировать тип семейной структуры («сбалансированная», «лабильно-сбалансированная», «несбалансированная») [11].

Одним из наиболее известных стандартизированных опросников, предназначенных для оценки семейной структуры, является «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FA-

CES-3, авторы – Д.Х. Олсон, Дж. Портнер, И. Лави, адаптация М. Пере). FACES-3 предназначен для оценки по четырехуровневой шкале (от экстремально низкого до экстремально высокого) двух основных параметров структуры семьи – сплоченности и адаптации (гибкости) и определения типа семейной структуры (сбалансированная, несбалансированная, среднесбалансированная) [10].

Обе вышеописанные методики были использованы для изучения структурных параметров супружеских отношений в молодой семье. С их помощью анализировались такие ее параметры, как сплоченность, иерархия и их гибкость. Причем, поскольку методика FACES-3 направлена на выявление *представлений* супругов о семейном взаимодействии, то с ее помощью определялся когнитивный компонент супружеских отношений. В отличие от данного опросника, методика FAST оценивает *репрезентацию взаимодействия* супругов, отражающую эмоциональную близость и иерархию в паре, позволяя выявить соответственно эмоциональный и поведенческий аспекты супружеских отношений.

Анализ полученных в результате психологической диагностики данных позволил определить характеристики когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов структурных параметров супружеских отношений в молодой семье и их связь с уровнем сплоченности супругов с родителями, которая также замерялась с помощью Системного Семейного Теста Геринга.

В исследовании приняло участие 176 молодых супругов (88 пар), находящихся в браке до 7 лет.

Когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты структурных параметров супружеских отношений в молодой семье. Сравнение результатов исследования по методикам FAST и FACES-3 выявило отсутствие связи между данными, полученными по их аналогичным шкалам. Это говорит о том, что представления супругов о характере их взаимодействия с брачным партнером (когнитивный компонент) отличаются от показателей эмоциональной близости между партнерами (эмоциональный компонент) и особенностей их иерархического взаимодействия (поведенческий компонент).

Среди опрошенных молодых супругов лишь 4% оценивают отношения с партнером как эмоционально близкие (связанные). Большая часть респондентов (56%) считает, что в их супружеских отношениях привязанность сочетается с автономией (разделенный уровень). Данные переживания имеют свойство усиливаться в

сторону разобщенности и дистанцированности, которая наблюдается у 40% испытуемых в оценке их реальных отношений. В идеальных представлениях лишь 15% молодых супругов хотели бы иметь с партнером разобщенные отношения и 82% стремятся к сбалансированности по данному параметру, т. е. сочетанию автономии и привязанности. При этом 48% молодых супругов считают, что их отношения с партнером упорядочены и способны изменяться в зависимости от ситуации, для 44% характерны представления о хаосе и отсутствии структурированности их молодой семьи, и 8% склонны оценивать их отношения с партнером как ригидные и неизменные. При этом женщины отличаются большей гибкостью в отношениях, чем мужчины. Таким образом, для половины опрошенных супругов (44%) характерны представления о своих отношениях с партнером как минимально регламентированных и не структурируемых правами и должностованиями. Причем стремление к подобному типу отношений в браке увеличивается до 62% в идеальном варианте теста. Таким образом, когнитивный компонент структуры супружеских отношений характеризуется представлениями молодых супругов об их взаимоотношениях с партнером как разделенных и разобщенных, а также гибких с тенденцией к хаотичности и отсутствию правил и обязательств, что предполагает высокий уровень независимости и свободы в индивидуальном функционировании и соответствует сбалансированному и среднесбалансированному типу семейной структуры.

Что касается структурных параметров, измеряемых с помощью методики FAST и позволяющих выявить эмоциональный и поведенческий компоненты супружеских отношений, то здесь наблюдаются следующие особенности. Большинство молодых супругов (63%) на эмоциональном уровне переживают высокую сплоченность с брачным партнером. Данный тип отношений характеризуется эмоциональной зависимостью супругов и их высокой взаимной значимостью, что выражается в склонности к подчиняемости или контролю и доминированию, представляющих собой реципрокные (комплементарные) формы взаимодействия. Лишь 27% молодых супругов отличается низкой сплоченностью с партнером, проявляющейся в автономных и независимых с ним отношениях. Причем специфика эмоциональной близости с брачным партнером в половине случаев характеризуется устойчивостью и низкой изменчивостью, на что указывает соответствующий процент молодых супругов (48%) с низкой гибкостью сплоченности в отношениях. Что касается гибкости иерархии, то по результатам исследования

у 90% испытуемых был выявлен низкий уровень данного параметра, а также обнаружена тенденция к низкой иерархичности власти и построению эгалитарных взаимоотношений с партнером. Это говорит о том, что для большинства молодых супругов на поведенческом уровне характерно взаимодействие с брачным партнером, отличающееся снижением действия полоролевых стереотипов и реализацией брачными партнерами функций, наиболее подходящих им по индивидуальным особенностям. Причем данные характеристики взаимодействия супругов носят ригидный характер. Таким образом, эмоциональный компонент взаимоотношений молодых супругов характеризуется преобладанием высокой сплоченности и эмоциональной зависимости от брачного партнера, а поведенческий – фиксацией на эгалитарных отношениях, что соответствует несбалансированному типу семейной структуры.

Таким образом, наблюдается рассогласование показателей когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов структуры супружеских отношений в молодой семье. Его наибольшая выраженность характерна для параметра гибкости иерархии, что говорит об актуальности для супругов проблемы построения функциональных границ во взаимоотношениях с партнером. Хаотичность в супружеских отношениях, наблюдаемая на когнитивном уровне, является признаком того, что семейная система находится в состоянии структурных изменений. В ситуации молодой семьи она, прежде всего, является отражением процессов, связанных с выработкой супругами правил их семейного взаимодействия и формированием внутренних границ молодой семьи. Установление жестких правил является способом семейной системы стабилизироваться в период изменений. Одним из следствий подобного повышения гомеостатического контроля является возрастание степени взаимной зависимости супругов, основанное на необходимости контролировать себя и партнера в рамках определенного типа взаимодействия [8]. Что и наблюдается по результатам исследования в виде высокой сплоченности и демонстрации супругами ригидного взаимодействия.

Связь уровня сплоченности супругов с родителями и структурных параметров супружеских отношений в молодой семье.

По результатам исследования, молодые супруги выстраивают с партнером такие же по уровню близости отношения, какие в их представлениях существуют между родителями. Это говорит о том, что взаимоотношения родителей выступают для молодых супругов моделью для построения отношений с брачным партнером

в период адаптации к семейной жизни, что говорит о значимости родительской семьи для функционирования и стабилизации молодой. Также было выявлено, что при высокой сплоченности с родителями для молодых супругов характерна высокая эмоциональная близость с брачным партнером. Супруги с низкой сплоченностью с родителями характеризуются умеренной эмоциональной связью в браке и ее большей гибкостью. В то же время на когнитивном уровне при высокой сплоченности с родителями молодые мужья оценивают свои отношения с супругой как разобщенные (дистанцированные), а жены отношения с супругом как раздельные (сочетающие привязанность и отделенность). При низкой сплоченности с родителями мужчины и женщины не различаются в восприятии близости с партнером и оценивают отношения с ним как раздельные. Таким образом, высокий уровень сплоченности с родительской семьей обуславливает эмоциональное слияние супругов с брачным партнером, несмотря на то, что когнитивная оценка отношений характеризуется отсутствием тесных связей. Согласно М. Боуэну, слияние партнеров в первые годы супружеской жизни позволяет справиться с тревогой отделения от родителей и продолжить в отношениях с партнером начатый в родительской семье процесс дифференциации. Чем выше напряженность, которую преодолевают супруги вследствие сепарации от родительской семьи, тем сильнее их зависимость в браке и тем выше брачные ожидания от партнера [2; 5; 7]. При этом женщины с высокой сплоченностью с родительской семьей в большей степени, чем мужчины, склонны к формированию близких отношений с партнером, что свидетельствует об их большей тревоге отделения.

Представления об идеальной сплоченности с партнером при всех уровнях сплоченности с родительской семьей соответствуют раздельному типу отношений. Однако у супругов с высокой сплоченностью с родителями, независимо от пола, выше стремление к восприятию партнера как близкого человека, чем у супругов со средней и низкой сплоченностью. То есть, чем актуальней процессы отделения от родительской семьи, тем выше стремление супругов оценивать отношения с партнером как эмоционально близкие. Слияние партнеров на этапе молодой семьи, по мнению К. Витакера, также облегчает процесс семейной адаптации, выступая механизмом, помогающим супругам достичь ценностно-ориентационного единства – своеобразного «Мы» пары [3, с. 90]. Также установлено, что супруги с высокой и средней сплоченностью с родителями стремятся в отношениях

с партнером к хаотичности и отсутствию правил, в то время как супруги с низкой сплоченностью – к гибкости и упорядоченности, что свидетельствует о желании супругов, высоко сплоченных с родителями, уйти от родительского контроля.

Проведенный анализ полученных в исследовании результатов позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Взаимоотношения супругов в молодой семье при высоком уровне сплоченности с родителями характеризуются рассогласованием когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. На когнитивном уровне супружеские отношения характеризуются раздельностью брачных партнеров и гибкостью взаимодействия, в то время как на эмоциональном и поведенческом уровне им свойственна высокая сплоченность (слияние) супругов и ригидность взаимодействия. При низком уровне сплоченности супругов с родителями структура супружеских отношений более согласована. Она характеризуется умеренной эмоциональной связью между брачными партнерами и гибкостью взаимодействия.
2. Рассогласование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов структурных параметров супружеских отношений у брачных партнеров, высокосплоченных с родителями, выступает способом поддержать во взаимодействии с партнером процесс дифференциации, начатый и продолжающийся в отношениях с родителями. Неотделенность супругов от родителей обуславливает высокую эмоциональную близость в их отношениях с брачным партнером, а также желание выстраивать в браке свободные, неструктурированные отношения, что свидетельствует о стремлении молодых супругов уйти от родительского контроля и продолжить во взаимодействии с брачным партнером дифференциацию, начатую в родительской семье.
3. Полученные результаты также позволяют обозначить ряд характеристик в развитии современной семьи. Они заключаются в размывании функциональных границ между супругами, повышении значимости индивидуальных потребностей в браке и свободы личного выбора при поддержании эмоциональной привязанности к партнеру. Таким образом, дилемма «принадлежность системе – индивидуация» решается молодыми супругами посредством повышения их функциональной свободы при поддержании эмоциональной близости с партнером. Вопрос о качестве данных тенденций предполагает

проведение лонгитюдного исследования семейных отношений в аспекте их стабильности и удовлетворенности партнеров браком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
2. Боуэн, М. О процессах дифференциации своего «Я» в родительской семье / М. Боуэн // Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А.Я. Варги. – М.: «Когито-Центр», 2005. – С. 81–106.
3. Витакер, К. Полночные размышления семейного терапевта / К. Витакер. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 208 с.
4. Гуревич, П.С. Философия: учебник для психологов / П.С. Гуревич; Рос. академия образования, МПСИ. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК. – 1128 с.
5. Кливер, Ф. Слияние и дифференциация в браке / Ф. Кливер // Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А.Я. Варги. – М.: «Когито-Центр», 2005. – С. 305–338.
6. Минухин, С. Техники семейной психотерапии / С. Минухин, Ч. Фишман. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 304 с.
7. Николс, М. Семейная терапия. Концепции и методы / М. Николс, Р. Шварц; пер. с англ. О. Очкур, А. Шишко. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 960 с.
8. Фримен, Д. Техники семейной психотерапии / Д. Фримен. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
9. Черников, А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики / А.В. Черников. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 208 с.
10. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
11. Gehring, T. Family System Test (FAST) / T. Gehring. – Manuel. Zurich, 1993. – 126 p.

SUMMARY

The scientific research results stated in the article open the system rien of specificity of normative characteristics of family attitudes at the stage of their formation (young family). Structural parameters of spouses' attitudes and their dependence on marriage partners' affinity with parents are considered. Ways of spouses' separation from parents are reveal ed through the analysis of quality of their (spouses') mutual attitudes. The tendencies of modern family development concerning character of modern family development concerning character of marriage partners' mutual relation are described.

ИЗОМОРФИЗМ СЕМАНТИКИ И ПРАГМАТИКИ В СТРУКТУРЕ ПАРАДИГМЫ И ЕЕ ЕДИНИЦ

Метод анализа лексики, основанный на ее объединении в лексико-семантические поля (ЛСП), на современном этапе развития лексикологии находит достаточно широкое применение, в особенности, при рассмотрении признаков слов. Теория поля оказалась результативной потому, что это понятие обозначает такое системное структурное объединение, в котором слово существует как член лексико-семантической системы. Участки, традиционно называемые ЛСП, лексико-семантическими группами (ЛСГ), тематическими группами, вычлененные из системы, являются ее частью, а следовательно, в них, как общее в единичном, находят отражение общие закономерности, свойственные системе в целом.

Полевой подход позволяет четко выделить основной принцип организации любого языкового множества – наличия в нем центра и периферии [5]. Этот принцип, который является вообще универсальным в организации языка, так или иначе отражается во всех описаниях. Что касается лексикологии, то метод анализа при помощи теории поля сегодня достаточно успешно применяется для изучения системных отношений в лексике как на современном этапе развития языка, так и в историко-семантических исследованиях. Уже на протяжении нескольких десятилетий понятие поля закрепляется за лексическими объединениями с парадигматической структурой. Им обычно обозначается системно организованный участок лексики, состоящий из единиц с общей понятийной отнесенностью, основу которого составляет синонимический или тематический ряд [4, р.139].

Объектом нашего исследования являются объединения прилагательных латинского и французского языков, выражающие понятия «сильный» и «слабый». Соответственно, рассмотренный материал представлен в виде четырех ЛСП, иерархически ведущими словами,

или гиперонимами, которых выступают латинские прилагательные «Fortis»/«Infirmus» и французские «Fort»/«Faible». Исходным положением при рассмотрении слов, составляющих данные объединения, является тезис о наличии в их составе семантической и прагматической информации, причем последняя вплещена в семантику и часто неотделима от нее [1]. Состав как латинских, так и французских прилагательных представляет собой определенный набор семантических компонентов (СК), имеющих либо чисто смысловое, по преимуществу семантическое значение, либо представляющих собой сплав семантики и прагматики.

В ходе проведенного анализа были выявлены факты, которые свидетельствуют об определенных закономерностях функционирования ЛСП и единиц, составляющих его. Так, можно говорить о корреляции семантической структуры слова, где семантическая информация – ядерная, а прагматическая – периферийная, и строения ЛСП, где члены с преобладающим семантическим значением находятся в центре, а прагматически маркированные – на периферии.

Похожие тенденции построения парадигмы полевого типа отмечает Ю.М. Лотман, указывая на то, что ядро «нормально», оно просто существует; победа той или иной семиотической системы есть перемещение ее в центр и неизбежное «обесцвечивание». Усиление интенсивности семиотических процессов в пограничной полосе семиосферы связано с тем, что именно здесь происходит постоянное вторжение в нее извне. «Пограничное пространство – место непрерывающегося диалога» [2, с. 98]. Отмеченный изоморфизм микро- и макроструктур не случаен. Он свидетельствует об универсальном свойстве, имманентно присущем сложно-организованным образованиям сверху донизу – начиная от слова и кончая более или менее комплексными структурами, состоящими из слов. Так, в структуре слова явление «впрес-

сованности» прагматики в семантику, введенное Ю.Д. Апресяном [1], прослеживается достаточно явно, если рассмотреть СК, из которых оно состоит.

Например, такое значение, как «недостаток ума, способностей», является далеко не периферийным в значениях ряда слов ЛСП «Faible», начиная от гиперонима. Оно представляет сплав семантики и прагматики, с преобладанием прагматики, в значениях таких прилагательных, как *petit* (*petit esprit*), *insuffisant* (*qualité, capacité insuffisante*), *impuissant*. В то же время при рассмотрении периферии ЛСП обнаруживается совмещение семантических и прагматических элементов, причем прагматические преобладают в значениях слов, находящихся на «переходе» к соседним участкам. Подобное же совмещение семантики и прагматики отмечается у членов ЛСП – представителей иерархически ведущих объединений – прилагательных *grand, petit*,

Усиление интенсивности процессов в пограничной полосе в данном случае можно понимать как возрастание роли прагматики, отселяющей в этой части ЛСП семантическое значение парадигмы. Прагматика, внедряясь извне, из соседних участков, поскольку она и там тоже сосредоточена на периферии, нарушает состояние покоя структуры, тем самым приводя ее в движение. Это вторжение нельзя ни отсечь, ни игнорировать: оно является живой движущей силой развития и дальнейшего изменения структуры. Основная часть системы оказывает сопротивление подобным процессам, в результате возникает некоторое движение.

Такое движение представляет собой определенное колебание системы или ее флуктуацию, если воспользоваться терминологией И. Пригожина. Флуктуации могут привести к созданию нового порядка, новой диссипативной структуры, возникшей в результате элемента случайности, но не произвола [6, р. 260]. «Порядок из флуктуации противопоставляет миру статической динамики мир открытый, деятельность которого порождает новое, эволюция которого – обновление, создание и разрушение, рождение и смерть» [6, р. 271]. (*Перевод наш. – Г.Б.*)

Именно обновляющий момент флуктуаций (мы используем эту общепризнанную концепцию как методологию в нашем исследовании) интересен с точки зрения внедрения прагматики в семантическую структуру как слова, так и всей парадигмы. Прагматика выступает как фактор обновления, создания и рождения нового – новой диссипативной структуры. Эта структура, возникающая из старой, пришедшей в движение, – результат вторжения извне, че-

рез пограничную зону элементов другого уровня: или соседней, сопряженной с ней парадигмы, или/и иерархически ведущей. Одновременно с созданием новой структуры неизбежно разрушение элементов исходной, старой. В нашем материале это выпадение определенных членов ЛСП или же их перемещение в другие (нижние, высшие или соседние) образования.

Та же картина наблюдается и на микроуровне, на уровне слова. Прагматические значения продвигаются вверх, стремятся слиться с семантическим ядром, а часто и заменить его собой. Семантика и прагматика взаимопроникают, переплетаются друг с другом, происходит их мена. СК, находившиеся на периферии в латыни, во французских ЛСП уже заняли более центральные места, вытеснив тем самым бывшие основные семантические СК. Следовательно, флуктуация всей системы, помимо внешних факторов, обусловлена в значительной степени и движениями внутрисловной структуры, смещениями, заменами СК слов.

Так, например, периферийные в латинском поле «Fortis» СК «важный, значительный» (о человеке), «влиятельный» присутствовали только у двух слов *magnus, potens*. Во французском ЛСП «Fort» СК «люди влиятельные» отмечается уже в составе семи слов, включая гипероним (*puissant, solide, influent* etc). Перемещение внутрисловных элементов приводит к внешней перестройке структуры – меняется конфигурация поля, постепенно происходит создание новой структуры, сохраняющей элементы исходной, но уже в той или иной степени отличающейся от нее.

Таким образом, флуктуации, которым подвержены языковые парадигмы, могут иметь двойную природу. Они внутренние, поскольку их источником является перегруппировка в строении единиц, т. е. слов, составляющих парадигму. Помимо них структура испытывает влияние соседних и/или более высоких объединений, которые в пограничных участках инициируют перестроения и перераспределения слов, приводя их в движение. В результате такого движения одни слова оказываются перемещенными ближе к центру из периферии, другие уходят в смежные или высшие образования. Третьи, напротив, приходят в поле из других (соседних или высших) парадигм.

Учитывая взаимосвязь внешних и внутренних флуктуаций, следует отметить, что внешние возможны именно благодаря внутренним, т. е. изменение и развитие внутренней семантико-прагматической структуры слова приводит к внешним изменениям парадигмы этого слова. Наблюдаемые внешние изменения выражаются в перегруппировке самих слов в соста-

ве ЛСП или их переходе в другие области. Сама же новая диссипативная структура, во избежание лакун, принимает в свой состав другие элементы, способные заменить исчезнувшие, внести новые значения, передать их наиболее адекватно. Так, в составе ЛСП «Fort», которое можно рассмотреть как диссипативную структуру, хронологически следующую за латинской, новых слов больше, чем совпадающих с однокоренными латинскими. Достаточно новых слов и в ЛСП «Faible», начиная от самого гиперонима, не имеющего однокоренного аналога в латинском ЛСП. При этом однокоренные, т. е. относительно совпадающие слова, не всегда усложнились и развились на французском материале.

Все перечисленные случаи приводят к асимметрическим построениям как самой структуры, с точки зрения расположения слов относительно друг друга, так и к асимметрии структур, которая выявляется при сопоставлении исходной (латинской) и диссипативной (французской) парадигм. Различия в их построении, имея в виду единый исходный принцип, неслучайны. Как известно, асимметрия является одним из основных законов развития языка. Отступление от регулярности, единообразия, неодинаковая развитость звеньев языковой системы – все это движущие факторы функционирования языка как открытой системы, стремящейся к равновесию. При сопоставлении построений ЛСП латинского и французского языков можно сделать ряд наблюдений относительно их неравномерности и асимметрии. Так, латинское ЛСП «Сильный» («Fortis») состоит из пяти ярусов, заполнение которых весьма неравномерно (соответственно, 4, 3, 7, 4 и 2 слова на каждом ярусе). Одноименное французское ЛСП «Fort» выглядит более равномерным и регулярным (5, 6, 6, 4 и 2). Латинское поле «Слабый» («Infirmitas») имеет четыре яруса, их заполняемость – 2, 7, 5, 5. Французское поле «Faible» выглядит совсем иначе. На четырех ярусах располагаются, соответственно, 5, 2, 4 и 8 прилагательных.

Известно, что конфигурация поля изоморфна микроструктуре единицы, входящей в его состав. В качестве образца микроструктуры можно рассмотреть семный состав гиперонимов в каждом из полей. Семантическая структура гиперонима, особенности взаимодействия и расположения в его составе семантических и прагматических компонентов предполагает построение всей парадигмы, размещение чисто «семантических» и по преимуществу «прагматических» членов в ее структуре. Центральное место в структуре гиперонима занимают чисто семантические компоненты, они же наиболее встречаемы и в составе большинства ядерных

членов ЛСП. Прагматические семы располагаются на периферии значения слова. Они в то же время являются основными, определяющими у периферийных прилагательных, которые, по нашему определению, являются по преимуществу прагматическими.

Во французских же построениях наблюдается несколько иная картина. Прагматические семы гиперонимов располагаются ближе к центру, они больше впрессовываются в основное семантическое значение. Соответственно, и прагматически маркированные гипонимы значительно приближаются к гиперониму. Многие из них расположены на 1–2 ярусах: *impuissant, mou, débile, délicat* ЛСП «Faible»; *violent, courageux, résistant, important, influent* ЛСП «Fort». Эти наблюдения подтверждают положение о перемещении прагматики выше, ближе к центру во французских парадигмах. По сравнению с латинскими, французские ЛСП более прагматичны, перемещение вверх и слияние прагматики и семантики осуществляется как на микро-, так и на макроуровне.

Весьма симптоматично, что указанное свойство изоморфизма структуры слова (гипернима) и построения соответствующей парадигмы уже отмечено в теории и практике отечественной лексикографии. Так, обнаруживается глубинное сходство между строением лексического класса и многозначного слова, подтверждая тем самым, но только на материале русского языка, высказанное утверждение. Положение о том, что в многозначном слове, как в микромире, отражаются все основные свойства лексического класса – его макромир [3, с.15] созвучно рассмотренному нами свойству изоморфизма структуры слова и строения ЛСП. Но только в нашем исследовании учитывается взаимодействие семантических и прагматических элементов во внешнем и внутреннем построении, что значительно усложняет и обогащает всю картину.

Выделяя некоторые черты сходства в строении слова и лексического класса, которые подтверждаются, в частности, и данными проведенного здесь исследования, отмечается следующее:

1. Как слово, так и лексический класс представляют собой многоступенчатую целостность, объединяющую в своем составе участки, которые сочленены в определенную систему. В классе – это все его подклассы, подчиненные ветви. В слове – отдельные значения, также сплетенные в единое целое. И в том и в другом случае составляющие системы находятся друг с другом в отношениях взаимной зависимости порождающего и порождаемого.

2. Как слово, так и лексический класс являются открытой системой. Слово постоянно развивается, образуя новые значения, всегда при этом сохраняя «спящие», но готовые по-разному напомнить о себе значения, старые или устаревшие. Та же черта характерна и для лексического класса: он открыт для образования новых единиц, лексических рядов, образующихся в результате появления новых слов и значений, заимствований и т. д. Однако ни в слове, ни в лексическом классе открытость не колеблет целого, а лишь обогащает его и стимулирует естественное развитие и разветвление.
3. Слово и лексический класс сходны по характеру происходящих в них и обусловленных развитием языка внутренних движений. В обоих случаях – это движущаяся и развивающаяся система, в самой себе заключающая потенциальные расчленения и обогащения. В границах слова формируются новые семантические единицы, порождаемые словом как знаком, обращенным вовне – реалиям, требующим именования, к другим словам и связям между ними. В границах лексического класса тоже формируются новые обогащающие его компоненты, но гораздо более постепенные, чем в слове.
4. И слово, и лексический класс обладают собственным производящим потенциалом. В слове – это способность каждого из его значений к образованию другой единицы, принадлежащей как к тому же самому, так и к другому классам. В лексическом классе – это его мощный потенциал взаимодействия с другими классами, осуществляющийся по общим законам словообразования и межклассных семантических связей [3, с. 14–15].

Указывая, таким образом, на аналогию устройства системы и составляющих ее единиц, Н.Ю. Шведова, как и другие исследователи, рассматривает материал в синхронном ас-

пекте с чисто семантических позиций. Если поставить вопрос шире, о причинах подобных процессов, то неизбежно обращение к диахронии и прагматической составляющей. Как показывает наше исследование, в результате взаимодействия семантики и прагматики как внутри слова, так и на различных участках исходной и диссипативной парадигм происходит перестройка структуры. Эти явления приводят к созданию нового объединения, не утратившего связей с исходным. При этом семантико-прагматические процессы, протекающие в микро- и макроструктурах, в целом можно считать изоморфными. Подобные флуктуации объяснимы с учетом прагматического фактора, позволяющего осмыслить выявленные особенности под иным углом зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян, Ю.Д. Типы коммуникативной информации для толкового словаря / Ю.Д. Апресян // *Язык: система и функционирование*: науч. тр. – М.: Наука, 1988. – С. 10–22.
2. Лотман, Ю.М. Понятие границы / Ю.М. Лотман // *Внутри мыслящих миров*. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 175–192.
3. Шведова, Н.Ю. Теоретические результаты, полученные в работе над «Русским семантическим словарем» / Н.Ю. Шведова // *Вопросы языкознания*. – № 1. – 1999. – С. 3–16.
4. Coseriu, E. «Champ» et relations inter-lexicales / E. Coseriu // *A.Rey. La lexicologie. Lectures*. – Paris: Klincksieck, 1970. – P. 137–143.
5. Danes, F. The Relation of Center & Periphery as a Language Universal / F. Danes // *Travaux linguistiques de Prague*. – Praha: Academia, 1966. – P. 9–21.
6. Prigogine, I. *La Nouvelle Alliance* / I. Prigogine. – Paris: Gallimard, 1986. – 389 p.

SUMMARY

The article deals with the problem of semantico-pragmatic interaction into the word's structure, as well as on the paradigm level. The result of this process is a rebuilding and creation of a new structure which has the main common lines with the precedig one. The analysed phenomena are identical on micro- and macro-structures.

УДК 81'373

О.В. Волынцева

МОДЕЛИ ТЕМПОРАЛЬНЫХ МЕТАФОР (ОТ ИСТОЧНИКА К РЕЗУЛЬТАТУ ДЕРИВАЦИИ)

Категория времени является одной из ведущих (наряду с «пространством», «субстанцией» и «материей») миромодулирующих категорий в современной языковой картине мира. Время тесно связано с развитием современной

физики, космологии, биологии, психологии, социологии, искусства и других областей науки и культуры. Рассматриваемая категория на протяжении всей истории человечества играла важную роль в процессах мировосприятия. Временные отношения регулярно оказываются в

фокусе внимания лингвистов, которые интерпретируют их прежде всего в различного рода метафорических моделях.

Метафорические номинации времени и его отрезков занимают одно из ведущих средств объективации базисных когнитивных моделей данного феномена. Подобный подход к метафоре складывается в современных работах по теории языковой картины мира, теоретико-методологический аппарат которых учитывает достижения как структурной семантики, так и когнитивистского направления исследования метафоры.

Метафорические лексико-семантические варианты (ЛСВ) дают возможность составить образное представление о времени через изучение самых различных ассоциаций, уподоблений и отождествлений с этим понятием. Время через призму метафоры легко представляется в виде метафорических моделей, в основу которых кладутся соотношения исходного ЛСВ (реципиента) и метафорического производного ЛСВ. Каждая модель, характеризуясь специфическим семантическим наполнением, в целом едина по направленности семантической деривации.

«Метафорические переносы в языке, по мнению Г.Н. Складневской, подчинены достаточно жесткой закономерности и осуществляются в определенных направлениях от одной семантической сферы к другой» [2, с. 85]. Основные типы темпоральных моделей включают в свой состав компоненты различных тематических групп, связанные с предметами и явлениями действительности. В основе данной классификации лежит антропоцентрический взгляд на объективную реальность.

Очертим основной круг метафорических моделей, в основу которых положен принцип соотношенности источника мотивации (сферы-донора) с результатом метафорической деривации (сферой-реципиентом).

1. Модель «предмет → время» включает в себя следующие конкретизаторы:

- а) предметы округлой формы, олицетворяющие собой вечный круг времени: *кольцо времен*¹ (О. Мандельштам), *круг времени* (В. Капнист), *круговорот годов* (А. Блок), *колесо слепительное времени* (И. Северянин), *оборот времени вечно неусталый* (В. Брюсов);

- б) названия строений, элементов строений: *храм вечности* (В. Капнист), *мельница с крылом* (С. Есенин), *хранилище времен* (Ф. Тютчев), *стена тысячелетий* (М. Волошин), *двери вечности* (С. Андреевский), *лестница времен* (В. Бенедиктов);
- в) бытовые приспособления, предметы обихода: *ключи вечности* (Н. Клюев), *веретено бессменное времени* (В. Нарбут), *прялка времени* (А. Белый), *нить времени прочная* (В. Брюсов), *пряжа дней* (С. Есенин), *часы времени* (Я. Полонский), *маятник всемирный, незримый для очей* (К. Бальмонт), *веер прошлых лет* (О. Мандельштам), *зерцало вечности подвижное* (Ф. Тютчев), *короб лет* (С. Есенин), *урна времен* (А. Радищев), *жезл времени* (Н. Некрасов), *скиптр времени* (М. Пospelова), *цепь минут, часов, недель железная* (А. Белый), *сеть огней мелькнувших* (В. Брюсов), *стекла вечности* (О. Мандельштам);
- г) острые, режущие предметы и инструменты: *коса времени нещадная* (В. Бенедиктов), *меч вечности холодный бесстрастный* (К. Фофанов), *пила времени* (В. Бенедиктов), *секира времени жестокая* (С. Бобров);
- д) книги, письмена: *книга времён безлистая* (И. Северянин), *листы вечных библий* (Н. Клюев), *скрижаль столетий темная* (Н. Некрасов), *страница вечности сокрытая* (Э. Губер), *строки божественные* (Н. Клюев);
- е) наименования транспортных средств и их частей: *арба лет* (В. Маяковский), *корабль времени* (О. Мандельштам, В. Брюсов, Н. Клюев), *руль времени* (О. Мандельштам), *поезд лет* (Е. Евтушенко), *танки времени* (Шенгели), *век пароходик* (И. Бродский);
- ж) названия тканей, материал, покрытие: *бархат темный вечности* (А. Белый), *завеса времени* (В. Брюсов, Е. Костров, О. Мандельштам, В. Озеров, И. Сириков, М. Херасков), *кулисы вечности* (В. Бенедиктов), *занавес веков* (Е. Баратынский), *кружево минут вечное* (М. Волошин), *ткань времен* (З. Гиппиус), *плащ времени* (А. Блок), *плева тусклая времени* (М. Волошин), *покров времен туманный* (В. Кюхельбекер, Ф. Сологуб).

2. Модель «человек → время». Время всегда воспринимается через призму человеческого сознания. Писатели и философы во все времена задавались вопросом, является ли человек властелином времени или, наоборот, время властвует над людьми и народами. Поэтому в данную метафорическую модель включают наименования лиц, связанных с профессиями

¹ Многие иллюстрации взяты из Иванова Н.Н. Словарь языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – начала XX в.): Более 4500 образных слов и выражений / Н.Н. Иванова, О.Е. Иванова. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство «Русские словари»: ООО «Транзиткнига», 2004. – 666 [6] с.

ей, возрастом, родственными отношениями, собирательные существительные. Несмотря на то, что во времени нет ничего, что могло бы быть уподоблено живому существу, достаточно часто понятие времени одушевляется поэтами и приобретает черты, присущие человеку.

Богомаз хромой (В. Маяковский), *властелин век* (О. Мандельштам), *возница грубый* (Е. Костров), *гений времен* (С. Шевырев), *голец крылатый огневой* (Ф. Сологуб), *господин* (М. Цветаева), *дед сутулый* (А. Белый), *дядя* (И. Анненский), *заимодавец-время* (П. Вяземский), *знахарь круговоротов грозных* (А. Белый), *кто-то, древний* (А. Белый), *летун седой* (М. Лермонтов), *обладатель всей Вселенной* (М. Пospelова), *отец дней, годов, веков* (М. Пospelова), *пахарь необозримых пашней* (А. Белый), *пестун* (Я. Полонский), *царственный подпасок* (О. Мандельштам), *разрушитель природы* (В. Капнист), *скачок вечный* (Н. Языков), *старик косматый* (А. Белый), *ямщик лихой* (А. Пушкин, А. Блок), *толпы тысячелетий* (К. Бальмонт).

Иногда время у поэтов ассоциируется с мифологическими персонажами Кроном (Хроном), Сатурном, со сверхъестественными существами: *ангел истребления деяний, зданий, старины* (А. Бестужев-Марлинский), *бог времени седой* (К. Батюшков), *Крон душегубец* (Н. Карамзин), *Крон жестокий, несытый* (В. Раевский), *Сатурн завистливый и злой* (К. Рылев), *Сатурн старый лихой* (А. Востоков).

Часто в своих произведениях авторы подвергают метафоризации и так называемые паритивы, актуализирующие внимание на специфике протекания времени, его качественной характеристике: *зуб времени* (А. Белый, В. Бенедиктов), *длань времени* (Ф. Тютчев), *длань Крона хладная* (К. Рылев), *лоно вечности* (А. Бестужев-Марлинский, В. Капнист, В. Петров), *мышца сил времени* (М. Пospelова), *око вечности* (В. Соловьев), *пята Сатурнова* (В. Тепляков), *пята сильная Хрона* (В. Капнист), *рука времени* (Е. Баратынский, В. Бенедиктов, А. Блок, А. Дельвиг, Н. Карамзин, Н. Некрасов, К. Павлова, В. Раевский, В. Слепцов, В. Туманский), *стопы тяжелые веков* (А. Григорьев), *чрево времени* (М. Волошин).

3. Модель «животное → время». Этот вид зооморфической метафоры включает в себя названия зверей, птиц, насекомых, также их соматические наименования. Эта группа немногочисленна и семантически ориентирована на выявление различных аспектов временной палитры: *волкодав век* (О. Мандельштам), *зверь век* (О. Мандельштам), *камарилья веков* (В. Маяковский), *кони лет быстролетные* (В. Маяков-

ский), *птица хищная, властная* (И. Анненский), *стаи веков* (Н. Гумилев), *хищник сил беспощадный* (П. Вяземский), *часы-кузнечик* (О. Мандельштам), *черви времен* (С. Шевырев).

Частый выбор писателями соматического наименования «крыло» обусловлен, скорее всего, функцией самого денотата, его возможностью и содействием процессу парения в воздухе. Здесь временной показатель осложняется семой *свободное парение в воздухе*, актуализирующей непрерывное и постоянное движение времени: *крыло времени* (А. Ахматова, Я. Полонский, А. Жемчужников, Н. Гнедич, В. Туманский, Я. Полонский), *крылья века* (В. Капнист), *крылья бешеные годов* (К. Фофанов).

4. Модель «физический мир → время». Данная семантическая сфера охватывает лексику, которая обозначает элементы окружающего мира, явления, происходящие в реальной действительности и воспринимаемые органами чувств человека. К числу тематических групп, которые подвергаются метафоризации относятся:

- а) беспредельное пространство: *бездна лет* (Е. Баратынский, А. Блок), *бездна роковая* (Ф. Сологуб), *даль времен* (В. Брюсов), *даль веков завистливая* (А. Пушкин), *пропасть бездонная* (А. Блок), *простор ужасный времени* (В. Ходасевич), *жерло вечности* (Г. Державин, Ф. Тютчев);
- б) полоса земли для передвижения, путь: *дорога поколений* (В. Брюсов), *распутие времен* (Е. Баратынский), *тропа веков* (В. Брюсов);
- в) водная глубь, бездна: *глубина вечности бездонная* (В. Бенедиктов), *глубина неизмеримая* (М. Лермонтов), *пучина времен* (И. Аксаков, М. Волошин, В. Ходасевич), *прорва времен кивающая* (В. Нарбут);
- г) водное пространство: *море вечное* (С. Городецкий), *океан веков* (И. Козлов), *океан пространный* (М. Ломоносов), *река времен* (Г. Державин, В. Кюхельбекер, А. Пушкин), *река без пристани* (К. Фофанов), *река веков* (В. Кюхельбекер);
- д) течение, движение водной поверхности: *быстрина столетий* (В. Брюсов), *вал темный времен* (В. Кюхельбекер), *водопад веков струевой* (А. Белый), *волны ритмичные вечности* (М. Волошин), *волна времени* (А. Белый), *иматра лет* (И. Анненский), *поток времени* (А. Белый, В. Бенедиктов, М. Дмитриев), *поток лет катящийся* (М. Милонов), *течение времен* (Ф. Тютчев), *ток уставов вечных* (И. Богданович), *стремнина времени прозрачная* (О. Мандельштам), *струи времени* (В. Капнист);

е) во многих произведениях поэтов время отображается как процесс и, как правило, трансформируются отглагольные существительные, которые вместе с зависимыми временными конкретизаторами выражают специфику временного течения (протекания), чаще его быстроту (бег, полет) или же умеренность (ход, шаг): *бег времени* (А. Ахматова, М. Кузмин), *лёт дней просветленный* (С. Городецкий), *полёт времени* (А. Блок, Г. Державин, И. Дмитриев, Н. Клюев), *походка столетий* (А. Блок), *скок бесконечных минут* (А. Белый), *ход времени* (З. Гиппиус), *шаг лет ровный* (К. Бальмонт);

д) природные явления, атмосферные осадки: *заря вечности* (Г. Державин, И. Долгоруков), *мороз вечности* (О. Мандельштам), *туман вечности* (А. Полежаев), *дождь часов незримый* (С. Есенин).

Сема интенсивность выявляется в метафорах, выражающих бурное, стихийное проявление природных сил: *буря лет* (А. Блок), *ветер времени* (С. Есенин, В. Ходасевич), *вихрь веков* (А. Белый).

е) звуки, воспринимаемые органами слуха человека, звуки природы, музыкальные звуки: *бой медленный* (П. Вяземский), *бой сатурновый* (С. Бобров), *визг пилы времени* (В. Бенедиктов), *звон минут* (К. Бальмонт), *лад годов* (Ф. Сологуб), *лепет лет* (А. Белый), *музыка времен* (В. Бенедиктов), *напевы минут* (К. Бальмонт), *песнь времени* (А. Блок), *ропот вечности тайный* (К. Бальмонт), *скрежет зубов времени* (В. Бенедиктов), *стук минут* (В. Брюсов), *топот коней времени* (М. Цветаева).

ж) непредсказуемость, неясность исходных ЛСВ «мрак», «тьма», «мгла», «сумрак» раскрывают субъективное, специфическое восприятие авторами того или иного периода времени: *мгла бесчувственного лона* (К. Фофанов), *мрак времен* (К. Рылеев), *сумрак лет* (А. Апухтин), *тьма времени* (Н. Гнедич, Г. Державин, А. Пушкин, К. Рылеев), *мрачность вечная* (И. Козлов).

Сема таинства времени, его загадочности, которая может быть вскрыта через призму времени, через осознание истинности времени актуализируется таким реципиентами, как: *дым веков* (Ф. Сологуб), *дым легкий* (А. Блок), *пыль лет* (В. Бенедиктов, В. Брюсов), *пена времени* (Мариенгоф).

5. Модель «экзистенция человека → время» обращена к сфере внутреннего мира чувств и эмоций человека. В формулу метафорического переноса включаются названия психологи-

ческих состояний человека и названия видов деятельности человека. Здесь квалитатив времени может по-разному оцениваться различными писателями. Для одних – это счастье, удовольствие, для других – горе, печаль, для третьих – тяжелая ноша, бремя. Сравните: *бремя времени* (О. Мандельштам), *власть годов стихийная* (М. Дмитриев), *гнет веков* (М. Волошин), *грабеж годов* (В. Бенедиктов), *закон времени* (А. Блок, Н. Карамзин), *иго лет* (В. Капнист, Н. Некрасов), *истома лет* (Г. Иванов), *наглость времени* (А. Сумароков), *обида веков злая* (А. Востоков), *оковы времени* (А. Фет), *пиршество столетий* (И. Северянин), *подвиг столетий роковой* (В. Брюсов), *покой вечности* (А. Голенищев-Кутузов), *причуда вековая* (Н. Некрасов), *разбой времен* (В. Бенедиктов), *труд веков* (П. Вяземский), *угроза времени* (П. Вяземский, Е. Баратынский), *усилья веков* (Н. Некрасов), *царство времени* (В. Соловьев), *устав времени* (И. Богданович, А. Майков), *ярем свинцовый времени* (С. Глинка).

Таким образом, метафоризация времени осуществляется поэтами по самым разным направлениям. Наиболее активно данный процесс происходит в таких семантических сферах, как физический мир, предмет и человек (приблизительно 70, 50 и 40 из 190 соответственно). Наименее активно время ассоциируется у поэтов с лексикой таких семантических сфер, как экзистенция человека и животное (приблизительно 20 и 10 из 190 соответственно). Основные типы темпоральных метафорических переносов и их количественное соотношение представлены на рисунке 1.

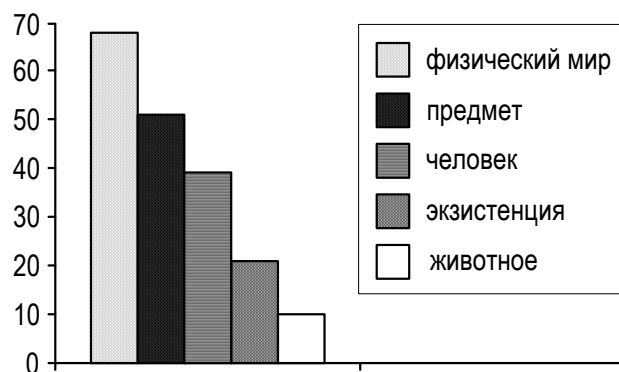


Рисунок 1 – Типы темпоральных метафорических переносов.

В художественной литературе время, как правило, характеризуется анимистической направленностью, отражением конкретных этапов жизни человека, наиболее насущных в данный период жизни общества явлений. Разное видение определенных периодов и эпох, их инди-

видуальное восприятие и авторская интерпретация раскрываются в достаточно обширном пласте исходных ЛСВ, не вошедших в пределы данной классификации. Первичные ЛСВ темпоральных метафор помогают поэтам выразить многообразие временной палитры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Павлович, Н.В. Словарь поэтических образов: в 2 т / Н.В. Павлович. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – Т. 1. – 848 с.
2. Складаревская, Г.Н. Метафора в системе языка / Г.Н. Складаревская. – 2-е изд. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – 166 с.

3. Словарь русского языка: в 4 т. / редкол.: А. Евгеньев (гл. ред.) [и др.]. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1957.
4. Телия, В.Н. Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке / В.Н. Телия. – М., 1981. – 269 с.

SUMMARY

The article deals with the image of the category of time. Its different identifications and associations in fiction are examined. Temporal metaphors and metaphorical lexical-semantic variations in Russian-speaking authors' works are considered.

УДК 81'373:159

О.Ю. Шуманская

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТАФОР СЕМАНТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ «ЖИВОТНЫЙ МИР»

(на материале русского, белорусского, английского языков)

Языковая картина мира имеет антропоморфный характер: каждое явление или событие окружающего бытия человек словно пропускает через себя, переживает и познает как событие внутреннее. Не случайно внутренние переживания человека наиболее часто сравниваются с явлениями природного мира, которые представляют собой естественную среду его существования.

В узусе каждого языка существуют слова – наименования явлений животного и растительного мира, которые, помимо первичного, имеют в речи метафорически переосмысленное значение и используются для яркой, образной характеристики явлений психического мира – чувств, эмоций, состояний, характера и поведения человека. Особенностью таких лексем является то, что они часто имеют не мотивированную объективно семантическую структуру, часто противоречащую научным знаниям о мире. Эти значения – уникальный продукт развития каждой отдельной культуры, и их изучение представляет огромный интерес для филологов, психолингвистов и всех интересующихся спецификой отображения мышления в языке.

В современной метафорологии (исследования Г. Складаревской, А. Баранова, В. Телия, Н. Арутюновой, И. Стернина, В. Стариченка, Дж. Лакоффа, М. Джонсона) переносы по языковой метафорической модели «животное → психическая сфера» отмечаются как обладающие сильно выраженной образностью, однако в то же время не представляющие активной про-

дуктивности, что чаще всего объясняется ассоциативным характером таких метафор, их основанностью на культуре и традициях народа.

Несовпадение смыслового объема зооморфизмов (и их дериватов) с их коннотативными характеристиками в разных языках обусловлено актуализацией разных аспектов смысла слова, языковой ситуацией и контекстом, отличиями ассоциативных связей, культурно-этническими, нравственно-эстетическими, социально-историческими и другими причинами [1, с. 114]. В современных семантических и психолингвистических исследованиях выявлено не только несовпадение, но и противоречие между лексическим значением слова и его реальным психологическим значением. По сути дела, символ метафоры может вобрать в себя как любые семы, представленные в психологически реальном значении, так и такие, которые остались за его пределами [2, с. 66].

Для того чтобы правильно оценить семантическую активность рассматриваемой метафорической модели, следует подробно проанализировать все «психологические» лексико-семантические варианты (в дальнейшем – ЛСВ) семантической сферы «животный мир», встречающиеся в узусе языков (по материалам словарей [4–7]) и классифицировать их.

В семантическую сферу «животный мир» нами включаются: названия простейших, насекомых, пресмыкающихся, животных, частей их тела или покрова, групп и мест обитания, предметов, создаваемых в процессе их жизнедеятельности. В эту сферу нами также включаются

обозначения свойств животных, звуков, производимых животными, и процессов, происходящих в животном мире (зарождение, развитие, жизнедеятельность организмов).

Классификация ЛСВ по источнику мотивации позволяет выделить некоторые частные модели, имеющие общие семантические элементы и, следовательно, общность в характере развития производных значений.

1. «**Зарождение живых организмов → зарождение чувств**». Зарождающиеся, неоформленные чувства, эмоции и мысли человека могут метафорически представляться в виде самостоятельных зарождающихся организмов: *зародыш, зачаток (зародак, эмбрыён)*, а также простейших и мелких животных: *вирус, личинка, червяк (чарвяк, bug, germ)*: *На другой день Райский чувствовал себя веселым и свободным от всякой злобы, от всяких претензий на взаимность Веры, даже не нашел в себе никаких следов зародыша любви (И. Гончаров). Подавить дурную привычку в зародыше. Мистыцизм.. – атрута, яка забівала і забіває ўсе творчыя зародкі духоўнай дзейнасці чалавека (А. Лойка).* В семантической структуре ЛСВ *germ* (в английском языке) реализуется сема «малый зачаток», а в ЛСВ *bug* (в значении «вирус») – сема «заразность»: *The germ of a brilliant idea (Зародыш («микроб») прекрасной идеи). They caught the sailing bug. (Они заболели («подхватили вирус») плаванием).*

В ЛСВ *червь (червяк)* (в русском и белорусском языках) актуализируется сема «точить», и он описывает гнетущее чувство, не дающее покоя (может выступать в энантиосемических значениях). *Тоска глубже впилась в его сердце, червь отчаяния сильнее шевелился в...груди (И. Гончаров). Но теперь иногда ее мучил червь раскаяния: зачем отказала (А. Чехов). Чарвяк цікаўнасці не даваў.. [жонцы] спакою (Ул. Дамашэвіч).*

2. «**Части тела животных → чувства и эмоции человека**». ЛСГ «части тела и покрова животных» имеет несколько семантических подгрупп, среди которых основными выступают две: подгруппа слов, называющих части, имеющие защитно-атакующее значение. В качестве защитных частей живых организмов выступают *панцирь, скорлупа (шкарлупіна, shell)*. Метафорические же ЛСВ используются для описания защитных тактик поведения, замкнутости, обособленности внутреннего мира. *Что остается от геополитика, когда он освобо-*

*дается от идеологического панциря? («Известия»¹). Уйти в свою скорлупу. Пасіўнасць, замкнёнасць у.. сваёй шкарлупіне.. – усё гэта недахопы, ад якіх не ўсе мы пазбаўлены («Полымя»). She'll soon come out of her shell with the right encouragement. (Если ее поощрять, то вскоре она выйдет из своей раковины). Характерной особенностью данных ЛСВ в различных языках является контекстуальная активизация семы «пустота» (сема «защита» затемняется). *He was a shell of a man he had been previously. (Он был тенью («раковиной») человека, которым был прежде).**

В природе такие части покрова и тела животных, как колючки, щупальцы, часто выступают в качестве защитных органов, органов приспособления к среде. В наивной же картине мира они воспринимаются как признаки агрессии. Поэтому ЛСВ полисемантов *колючки, жало (жала, sting)* используются для описания негативных чувств и поведения, причиняющего душевную боль, а также для характеристики агрессивности человека как следствия защитной тактики поведения: *Великие дела в поле и в республике сию любовь вселяют в сердце, пронзая нас внутренним почтением к тем мужам, кои ... во всю жизнь свою поставляли себя выше ядовитого жала зависти и злобы ненавистующих (Д. Фонвизин). Перад.. вачамі [Ніны] успыхнулі вогненныя вострыя іскры, што пранізали галаву безліччу пякучых джал (І. Мележ). I recalled the sting of his betrayal. (Я вспомнил жало его предательства). She smiled to take the sting out of her words. (Она улыбнулась, чтобы смягчить сказанное («вытащить жало из слов»)).*

В полисемантах *кокон, паутина (павуціна, cocoon, cobweb)* актуализируется сема «обволакивание», причем в первом случае – согревающее, во втором – убивающее. Отсюда и метафорические значения сохранения чувств, их развития и – наоборот – значение унылости, безнадежности, мрака и подавленности: *У іх фантазіі дзяцінай, Затканай страху павуцінай, Ўстаюць начныя страхі, здані (Я. Колас). Павуціна хлусні; павуціна забабонаў. A warm cocoon of love (теплый кокон любви).*

3. «**Свойства живых организмов → свойства психики человека**». В данной подгруппе также можно выделить несколько направлений переноса значений, актуализирующих общие свойства животных с точки зрения человека и

¹ Некоторые примеры на русском языке взяты из Национального корпуса русского языка [3].

свойства животных, связанные с их жизнью и адаптацией к среде. Такие метафоры, как *зарождение, метаморфоза* (*перараджэнне, метамарфоза, germination, gestation, metamorphosis*), обозначают возникновение и видоизменение чувств, поведения человека. *С ним произошла метаморфоза. Але, як толькі яны з Надзяй запісаліся ў загсе.., з Марыяй Кірылаўнай адбылася сапраўдная метамарфоза.* (Я. Рамановіч). ЛСВ *незрелость, бесплодность, вырождение* (*immaturity, sterility*) несут негативную коннотацию и указывают на истощение чувств, возникновение отрицательных качеств человека. *...Возмущенный бесплодностью любви – сделал что-нибудь злое?* (М. Горький). *His immature sense of humour* (Его незрелое чувство юмора).

ЛСВ *мимикрия, паразитизм* (*мімікрыя, паразытизм, parasitism*) обозначают приспособление человека к обстоятельствам жизни, его отношение к людям. *Эта глубинная, неосознаваемая, почти рефлекторная способность к мимикрии* вызывает изумление, граничащее с восхищением (В. Сердюченко). *Будем надеяться, что на предстоящих выборах в Госдуму эта мимикрия не станет реальностью* (А. Крутов). Для Астраунова пасада загадчыка *гаспадаркі ў калгасе – мімікрыя* (В. Каваленка). В английском языке полисемант *mimicry* имеет значение «копирование, передразнивание», а не «приспособленчество», как в русском и белорусском: *The word was spoken with gently teasing mimicry.* (Это было сказано с долей юродства («мимикрии»)).

Какие-либо свойства животных (с точки зрения человека) могут приписываться людям и выступать как метафоры качества: *животность, хищничество, дикость* (*animality, predation, predatoriness, savageness*). *Дикость, подлость и невежество не уважают прошлого* (А. Пушкин). Человеческое *зверство* в отношении других живых существ – это не только путь к преступлению против человека («Известия»). *What attracted me to her was her animality.* (Что меня влекло к ней, так это ее животное начало (в поведении)).

В рассматриваемой модели можно назвать некоторые конкретные наименования действий животных, получивших метафорическое переосмысление в английском языке. Так, *rumination* («пережевывание жвачки») обозначает размышление над чем-либо. *Many valuable ideas have come through ruminating over various possibilities.* (Многие ценные идеи появились в процессе размышления над различными возможностями). Полисемант *flutter* («трепетание крыль-

ев») обозначает волнение, смятение чувств. *Her insides were in a flutter.* (У нее внутри все трепетало).

Для описания свойств человека могут использоваться дериваты зоонимических названий, которые употребляются в языке только в переносном значении, называя отвлеченные ассоциативные свойства. Например (в английском языке): *fox* (лиса) → *foxy* (лисий, лисиный) → *foxiness* («лисистость»). Вследствие продуктивности морфологического словообразования в английском языке и относительной свободы в перемещении слов из одного лексико-грамматического класса в другой в его узусе представлено множество метафорических ЛСВ, основанных на такой деривации (*rattiness, sheepishness, snakiness, foxiness, worminess*). В славянских же языках такое значение отмечено лишь в нескольких суффиксальных дериватах: *свинство, ехидность, ехидство* (*яхіднасць, яхідства*): *Это свинство с твоей стороны!* (А. Чехов). [Павел] *зірнуў на інструктара, але ніякага яхідства на яго худым абветраным твары не заўважыў* (М. Гроднеў).

4. «Названия животных → особенности чувств и эмоций человека». Слова *змея, дракон, паук* характеризуют негативно воспринимаемые чувства и мысли человека, пороки: *Ревность и радость, двойное острие, читаю – радость растет, кончаю – змей ревности пронзен, пригвожден* (М. Цветаева). А как эта *змея, любовь, заберется в нее, тогда с ней не сладишь!* (И. Гончаров). В значении субстантива *мурашки* отражается волнение человека, которое может быть вызвано страхом или, наоборот, приятными эмоциями: *По телу г-на Ту-маняна бежали мурашки блаженства* (Д. Липскеров). В английском языке существуют психологические метафоры *butterflies, albatross*. *An albatross of a marriage* (Обуза («альбатрос» семейной жизни)). *I've got butterflies and I don't want to be alone.* (Я нервничаю («у меня бабочки») и не хочу оставаться одна).

5. «Звуки, производимые животными, → характеристика речи и психики человека». Довольно богатой в количественном плане выступает сфера обозначений звуков, производимых животными, что объясняется продуктивностью слуховых и звуковых преобразований во многих языках мира.

Большинство таких ЛСВ имеет негативную коннотацию, характеризуя резкость, грубость (*ржание, іржанне, horse laugh*), злобу, гнев (*шипение, лай, рывканье, рычание, bark, growl, howl*), страдания и душевную боль (*рев, roar, snarl*): *Тамерлан резко вскочил... и издал громopodob-*

ный **рык** (А. Инин). **Рычание** на подчиненных. *A snarl of rage* (яростное рычание). *He gave a roar of rage.* (Он издал гневный рык). *He let out a howl of anguish.* (Он издал вопль страдания). *With a growl of fury, he tightened his grip.* (Гневно рыча, он зажал хватку).

В английском языке слова *bark, roar* не всегда несут негативную коннотацию и могут обозначать приступ смеха: *A short bark of laughter* (короткий приступ («лай») смеха). *Roars of laughter* (взрывы («рыки») смеха, хохота).

В полисеманте **кудахтанье** (*cackle, cluck*) основой метафоры выступают две семы: «болтовня» и «возмущение, недовольство»: *По крайней мере, он никак не мог разобрать ее кудактанья* (А. Погорельский). *Особо высокие тиражи и гонорары вызывали у него кудактанье* (И. Грекова). *Her delighted cackle.* (Ее восхищенное кудактанье). *Loretta gave a cluck of impatience.* (Лоретта нетерпеливо закудахтала). В ЛСВ **чирикание** (*chirrup*) актуализируется сема «пустая болтовня» или «умилительная, жизнерадостная речь». *The chirrup of the baby* (Детский щебет).

В художественной речи обнаруживается огромное количество узуально не зафиксированных, но образованных по выделенным нами моделям метафор, представляющих большой интерес с точки зрения их образности. Традиционный для славянских языков образ **крылья** используется в художественной речи для передачи интенсивности, возвышенности переживания, его значимости для человека: *Души их на крыльях радости улетели на небо!* (Н. Карамзин). *Ауробиндо словно хотела вырваться из непроглядной темницы изувеченного тела и подняться на крыльях муки, перед тем как погаснуть навсегда* (И. Ефремов). Часто авторы прибегают к «нанизыванию» метафор, создавая развернутые, яркие, словно осязаемые образы человеческих чувств: *И это называется молодостью, не знающей зрелости, это зрелость человека, летящая, словно стрела, в старость, это бабочка удивления, летящая на свет своей смерти, это наивность тщеславия* (А. Рубен). *Лютик жалости, ящерица тщеславия, змея ревности – эта флора и фауна должна быть изгнана из жизни нового человека* (Ю. Олеша). *Скоро зашипили ехидны зависти, и добродушный автор нажил себе неприятелей* (Н. Карамзин). *Ашуканьш злыя халады, Ласкаю чаканага світаньня Абнадзеіць сэрца назаўжды Сонцакрылы жаўранак каханьня* (Р. Барадулін).

Таким образом, анализ метафорических ЛСВ сферы «животный мир» позволяет сделать вы-

вод о малопродуктивности метафорической модели «животный мир → психический мир», где основным фокусом метафоры выступает определенное качество (объективное или ассоциативное), служащее для характеристики различных чувств и состояний. Частные модели сферы «животный мир», основанные на метафоризации семы «зарождение», а также на звукоподражании, обладают значительной продуктивностью в разных языках.

Примеры из художественной литературы и современного разговорного языка показывают, что такие метафоры используются в речи для создания живых, ярких образов эмоциональных переживаний и характеристик человека. Изучение и сравнительно-сопоставительный анализ таких ЛСВ в различных языках открывает широкие горизонты познания скрытых механизмов метафоризации в языковых картинах мира, помогает установить общее и частное в семантической структуре полисемантов сферы «животный мир» в родственных и неродственных языках, что необходимо для полноценного диалога культур и ежедневного человеческого общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Старычонок, В.Д. Метафора ў беларускай мове: на матэрыяле субстантываў: манаграфія / В.Д. Старычонок. – Мінск: БДПУ, 2007. – 190 с. – С. 82–93.
2. Складарская, Г.Н. Метафора в системе языка / Г.Н. Складарская. – 2-е изд. – СПб.: Фил. фак. СПбГУ, 2004. – 166 с. – С. 60–70.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. Национальный корпус русского языка. – 2003–2007. – Режим доступа: <<http://ruscorpora.ru>> – Дата доступа: 20.09.2007.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – 18-е изд. / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.
5. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т. / пад ағ. рэд. К.К. Атраховіча (Кандрата Крапівы). – Мінск: БелСЭ, 1977–1979.
6. ABBYY Lingvo 12 [Электронный ресурс]. – Электронный словарь (385 Мб). – ABBYY Software, 2006. – 1 диск (CD-ROM).
7. Oxford Dictionary of English / edited by C. Soanes, A. Stevenson. – 2nd edition. – Oxford University Press, 2003. – 2088 p.

SUMMARY

The article is devoted to the psychological type of metaphor where different names of animals and related words appear as the source of metaphorization and serve to denote emotions, both inner and expressed outwardly through behaviour and speech. The author investigates a metaphorical model «animal world → psychological world» known to be unproductive and manifests that a range of particular sub-models within it do possess productiveness in modern languages. Comparative analysis brings out brilliant examples of psychological metaphors common for the three languages and specific ones.

УДК 81'38

С.В. Кунец

ГРАФИЧЕСКИЙ ТИП ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (на материале газет «Советская Белоруссия» и «Знамя юности»)

Языковая игра (ЯИ) считается языковым феноменом, сложным и многоплановым явлением, получившим в лингвистической литературе такие названия, как языковая игра, игра с языком, игра слов, языковая эксцентрика, реализация людической функции языка, карнавализация и др.

Сложность феномена игры объясняется многоаспектностью подходов к изучению ее сути, философской, социальной, психологической и лингвистической природы, механизмов ее формирования, функций.

Языковая игра – это сгущение языковых инноваций. С общенаучной точки зрения игра – это вид свободно-условной деятельности (М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, С.Л. Рубинштейн). Игра – это особая форма познания и исследования окружающего мира (А.Н. Леонтьев, С. Миллер). Игра рассматривается многими исследователями как один из коммуникативных, социальных, психологических феноменов культуры (Й. Хейзинга, Л.С. Выготский и др.). Язык, являясь неотъемлемой частью и инструментом культуры, не может не испытывать на себе влияния этого явления, которое в рамках языкового приобретает специфические черты. Исследователи подчеркивают связь игры с искусством – овладение миром не в практической, а в знаковой форме. «Игра, как и деятельность в сфере искусства, является деятельностью «по преимуществу», деятельностью, в которой наиболее полно, в каждом игровом действии проявляются определения человеческой деятельности вообще... Как и искусство, игра, делая смыслом, целью самое себя, а не нечто внешнее по отношению к себе, «обыгрывает» саму возможность действия» [1, с. 94].

В лингвистической науке существует два направления в определении феномена языковой игры: широкое и узкое. В широком понимании ЯИ – сам язык в процессе его усвоения и употребления индивидом: «<...> весь процесс употребления слов в языке можно представить и в качестве одной из тех игр, с помощью которых дети овладевают родным языком. Я буду называть эти игры «языковыми играми» и говорить иногда о некоем примитивном языке

как о языковой игре. Языковой игрой я буду называть также единое целое: язык и действия, с которыми он переплетен» [2]. В более узком понимании ЯИ – осознанное отступление говорящего от языковой нормы, нетрадиционное использование языкового знака (Т.А. Гридина, Б.Ю. Норман, В.З. Санников).

В русском языкознании термин языковая игра активно стал использоваться с выходом в свет монографии «Русская разговорная речь». Авторы данной работы под языковой игрой понимают такие явления, когда говорящий «играет с формой речи» с целью усиления ее выразительности или создания комического эффекта. «Языковая игра в речи<...>отражает ее творческое начало, стремление говорящих к антистандарту, речевой раскованности, речетворчеству<...> В целях языковой игры могут применяться элементы разных уровней языка и самых разных сфер общенародного языка (просторечия, жаргонов – профессиональных и молодежного, диалектов, разных функциональных стилей литературного языка), а также и других языков» [3, с. 43–44].

Можно сказать, что придание высказыванию эмоционально-экспрессивной окраски и ведет к языковой игре как форме лингвокреативной деятельности. Механизм языковой игры, таким образом, строится на моделировании языкового парадокса, на нарушении стереотипных форм выражения мысли, на осознанном отступлении от узуального употребления языкового знака с целью создания игрового дискурса. В печатных СМИ организация игры – дело более тонкое и требует от журналиста не только креативности, виртуальности мышления, но и владения приемами создания игровой ситуации. Игровые приемы обращаются к эмоциям и логическому осмыслению одновременно, что развлекает адресата, располагает его к произвольному восприятию, приглашает к диалогу, приводит в движение его творческие способности, формирует новый способ освоения мира. «А поскольку ресурсы языка<...>ограничены, постольку единственный способ произвести эффект – это комбинация или игра буквальных или общепринятых смыслов слов» [9].

Наблюдения за практикой современной газетной публицистики позволяют выделить несколько типов языковых игр: графические, фонетические, морфологические, словообразовательные, синтаксические, лексические. Все эти типы игр внутренне и внешне пересекаются, часто образуя диффузные и дискретные структуры.

Поскольку восприятие публицистических текстов происходит преимущественно через чтение, графическое их оформление оказывается делом большой важности. С недавнего времени современный газетно-журнальный дискурс стал объектом графической ЯИ.

Графическая игра – *цветовая, шрифтовая, пространственная, пунктуационная актуализация той части слова, которая должна быть воспринята как активный элемент, формирующий оригинальный смысл* [8]. Такой тип ЯИ основан, прежде всего, на визуальном восприятии текста, а через это восприятие происходит семантическое осмысление увиденного. Основными техническими средствами графической игры, как правило, являются: шрифты, прописные буквы, дефисы, кавычки, скобки, латиница, апостроф, цвет и др.

Чаще всего графическая игра эксплицируется в заголовке, который дает самую общую ориентацию и обеспечивает компрессию информации. Подзаголовок расширяет информацию и набирается более мелким шрифтом, но все же полиграфически всегда выделен. Первые несколько строк самого текста (иногда набранные полужирным или иным шрифтом) содержат изложение сути сообщения. Броскость, сочетание цветов и шрифтов, необычное графическое решение – все это привлекает внимание читателя. Важно отметить, что в газетном заголовке элементы информации сочетаются с элементами оценки, используется лексика с различной стилистической окраской, каламбур, разложение фразеологических единиц, рифма, риторические вопросы и др. стилистические приемы. В данном дискурсе манипуляции с матрицами мышления вступают в продуктивное взаимодействие с внешними языковыми невербальными средствами и направлены, прежде всего, на активизацию внимания реципиента. Многие лингвисты в связи с этим даже приравнивают заголовки к своеобразным «публицистическим слоганам».

Рассмотрим основные разновидности графического типа ЯИ и проиллюстрируем их некоторыми примерами:

- актуализация значимой части слова:

ПроЦВЕТающая страна! [ЗН, 2006, № 36] – сообщение о республиканской акции «Вместе за сильную и процветающую Беларусь». Актуа-

лизируется корень слова, формируя оригинальный смысл; *Связь оБЕСтпечили* [ЗН, 2006, № 40] – очерк о начале работы компании БеСТ в Гомеле. Выделяется шрифтом значимая часть имени, указывающая на наименование компании; *Школьники оФОРМятся* [ЗН, 2006, № 11] – информация о введении школьной формы. Внимание читателя активизируется графическим выделением основы слова – *форм(а)*; *Зеленая заГАДка* [СБ, 2004, № 187] – материал о зеленой субстанции с наркотическим эффектом. Актуализируется слово *загадка* (неизвестное, непонятное) путем выделения его части *гад* (нечто отвратительное); *ПоСЛЕДователи* [ЗН, 2006, № 22] – репортаж о работе экспертов-криминалистов. Выделение шрифтом корня слова актуализирует суть работы данных специалистов – выйти на след преступника; *ПУЛевой прорыв* [ЗН, 2006, № 15] – заметка о турнире по пулу. Название игры является организующим компонентом.

Выделение значимой части слова активизирует внимание реципиента и формирует коннотативный смысл высказывания.

- актуализация буквы или части слова:

Разговор о пре...Красной ‘о белорусском комплексе отдыха в поселке Красная Поляна возле Сочи’ [СБ, 2007, № 120]. Графическое решение помогает узнать впечатление автора по поводу увиденного; *НеподоЗрительная машина* ‘об аппарате, вернувшем женщине зрение’ [ЗН, 2006, № 24]; *РасПлата за комфорт* ‘об опасности, исходящей от нагромождения электроприборов’ [ЗН, 2006, № 24]; *Техника БЕЗопасности* ‘о гибели электромонтеров из-за спецодежды’ [ЗН, 2007, № 4]. Актуализация приставки *без* подчеркивает настоящую необходимость соблюдать правила техники безопасности; *Все хОКкей* ‘о чествовании победителей турнира «Золотая шайба»’ [ЗН, 2006, № 52]. Графическое решение сразу вводит оценку события (*ОК* – все хорошо).

В данном приеме целью ставится привлечение внимания реципиента.

- выделение заглавными буквами первых букв слов:

Будущее Родины Строить Молодым [ЗН, 2007, № 10] – отчет о пленуме; *Беларусь Родная. Синеокая. Молодая* [ЗН, 2006, № 50] – репортаж о молодежной акции. Заглавные буквы образуют название организации – *БРСМ*; *Студент Обучает Студента* [ЗН, 2007, № 22] – статья о том, как помочь студенту избавиться от «хвостов» перед сессией. Графическое решение слова сразу вводит параллельно возникающий смысл и оценку: заглавные буквы образуют *SOS* – сигнал опасности.

Выделение прописными буквами первых букв слов, составляющих заголовков, используется для придания им большей значимости.

- актуализация целых слов прописными буквами:

*Мисс + Мистер = **БЕЧНА*** 'о конкурсах красоты в вузах' [ЗН, 2007, № 11]; *В Татьяна день учиться **ЛЕНЬ!*** 'о Дне всех студентов' [ЗН, 2007, № 3]; *«И когда ты видишь, как эти люди действительно **РАБОТАЮТ** над ролью...»* 'о творчестве актера Д. Марьянова' [ЗН, 2007, № 11].

Слова выделяются как произносимые с особой эмфазой.

- кириллическо-латинские гибридные образования:

*«Организаторы в своем **fashion**-коктейле смешали слишком много ингредиентов...»* 'о показе мод' [СБ, 2006, № 224]. Иронию вызывает сочетание слов 'коктейль' и 'смешали' по отношению к данному шоу (*fashion* – мода); *«**RED**» – это **RED**кая степень свободы!* 'о новом тарифном плане МТС' [ЗН, 2007, № 26]; *Кино**zoom*** [ЗН] – рубрика о новинках кино-проката (*zoom* – объектив); *«**PR**-менеджер отвечает ...»* 'о влиянии внешности на карьеру' [ЗН, 2007, № 21]; *«...эта **Lost**-мания только набирает обороты»* 'о сериале «Остаться в живых» (оригинальная версия проекта под названием *Lost* телеканала Эй-би-си) [СБ, 2007, № 114]. Обыгрывается название фильма, ср: синемания, наркомания, кофемания; *Рок-фестиваль «Эх, **Rock**Нем!»* 'о рок-фестивале' [ЗН, 2006, № 42].

Часто встречается популярное в общественной жизни слово **VIP** (*Very Important Person* – очень важная персона), которое является значимым компонентом в составных словах: *«**VIP**-персон «Кинотавра» расспрашивала...»* [СБ, 2007, № 115] – беседа с участниками кинофестиваля; ***VIP**-кот* 'об использовании служебных машин в личных целях' [СБ, 2007, № 107]. Пародийная персонификация придает заголовку комичное звучание; ***VIP**-гигант* 'о гигантском двухэтажном самолете А-380' [СБ, 2007, № 115].

- выделение одной буквы латинского алфавита в русском слове:

***BS**еленный дефицит* 'о недостатке микроэлементов в организме' [ЗН, 2006, № 17]. Обыгрывается название химического элемента – *Selenium* (селен); *Сергей Минский вернулся со «**С**кандалом»* 'о новомодном проекте' [ЗН, 2007, № 10].

Так как в данном случае семантическая нагрузка уменьшается, реципиенту необходимо обладать опосредованным мышлением и опре-

деленными знаниями, чтобы «расшифровать» название статьи или понять ее содержание.

- латинские вкрапления в русские тексты:

*«**Made in Belarus**», или своя рубашка ближе к телу* 'о поисках западными компаниями производственных площадок в РБ' [ЗН, 2006, № 13]; *По закону «**three strikes law**»* 'о практике в некоторых штатах США, когда за три нарушения закона приговаривают к длительному тюремному заключению' [ЗН, 2006, № 15]; ***In vino veritas?*** 'о создании СП по поставкам сырья для виноделия из Молдовы' [СБ, 2007, № 52]. Для придания образности приводится латинская пословица: истина – в вине; *«<...>проект **MTV** «Битва года»: звезды 90-х и так называемое поколение **NEXT**»* 'о развитии молодежной культуры' [СБ, 2006, № 232]; ***US Open**: белорусская четверка* 'об Открытом чемпионате США по теннису' [ЗН, 2006, № 36]; ***Off-road** по-белорусски* 'о квадрациклах в Беларуси' [ЗН, 2006, № 37] (*off-road* – внедорожник); *«Исторический **weekend**» исправит положение в стране **Dreamland*** 'о новом аттракционе в парке развлечений' [ЗН, 2006, № 33]; ***Mutter** «Волга»* 'о разработке дизайна интерьера новой модели а/м «Волга» немецкими специалистами' [СБ, 2007, № 120]. Немецкое слово (*Mutter* – мать) выражает иронию, т. к. производство автомобилей данной марки собираются прекратить к 2010 г.; *Фрэйзер **Forever*** 'о назначении Фрэйзера вновь тренером национальной сборной РБ по хоккею' (*forever* – навсегда) [ЗН, 2007, № 25]; *Индивидуальные особенности **Homo sapiens*** 'о запросах молодежи в сфере мобильной связи' [ЗН, 2006, № 46]. Обыгрывается латинское «человек разумный».

Для понимания смысла заголовков нередко требуются дополнительные лингвострановедческие знания. Иногда используется прием толкования: ***Guide** – значит «проводник»* 'о работе молодежного движения гайдов' [ЗН, 2006, № 33]; ***Dress-code**. Одеваемся согласно требованиям* 'о соблюдении дресс-кода' [ЗН, 2007, № 1]; *«Знаменитый же **Red Bull**, что в переводе означает «красный или разъяренный бык...»* 'об энергетических напитках' [СБ, 2007, № 107].

Наиболее часто в газетных текстах встречаются актуальные наименования из сферы телекоммуникационных технологий: *Иллюзии в стиле **Hi-Tech*** 'об аксессуарах для компьютеров' [ЗН, 2006, № 12]; ***DVD** из мешка Деда Мороза* 'об акции «ВГМУ – детям»' [ЗН, 2007, № 1]; *Шлю солнце тебе с **MMS*** [ЗН, 2007, № 18]; ***SMS**-сообщения: универсальный язык* [ЗН, 2007, № 21]; *«Пилот **FM**» ищет «невесту»* 'о работе с объявлениями на радиостан-

ции' [ЗН, 2006, № 25]; *Общение on-line* 'о работе районного узла связи' [ЗН, 2006, № 36].

Современному шоу-бизнесу также присуще широкое применение необычных графических приемов, придающих особую образность наименованиям музыкальных композиций, групп, телепрограмм и именам (псевдонимам) исполнителей: *Фестивальное лето «bezbileta»* 'о конкурсе альтернативных исполнителей' [ЗН, 2006, № 32]; *CherryVata* «Где?!» 'об электронном проекте группы' [ЗН, 2006, № 37]. Имена исполнителей *Ma-Ma*, *MaxSum*, *Lena*, названия телепередач «*ZOOM*», «*PRO-кино*», «*МузЗона*», «*RECORDные новости*», «*News блок Daily*» неоднократно появляются на страницах газеты «Знамя юности» и других печатных изданий.

- добавление к иноязычному элементу русских флексий:

Parker'ом подписал приговор 'о громком уголовном деле' [ЗН, 2006, № 33]; *Volkswagen* «поцеловал» *Mazd'y* 'об автоаварии' [ЗН, 2006, № 42]; «...о русскоязычной композиции *Len'ы* «История любви» [ЗН, 2007, № 20].

Применение данного приема активизирует внимание реципиента и позволяет «поиграть» с иноязычным словом.

- использование старорусской графики:

«*СадЪу*» – *цвeсть!* 'об этно-рок-группе «СадЪ»' [ЗН, 2007, № 16]; наименования газет «*КоммерсантЪ*» [СБ], «*Ва-банкЪ*» [ЗН].

- намеренное отступление от орфографической нормы:

«*Ма – ла – дец!* Мигом вражеские пестициды в вине разглядел» 'о главном санитарном враче РФ Онищенко' [СБ, 2006, № 245]. Искажение орфографии служит речевой характеристикой персонажа; «*Аквариум*» и его «*Беспечный БрАдяга*» 'о новом альбоме группы' [ЗН, 2006, № 42]; наименования музыкальных групп «*КлЕндайк*», «*АуцЫон*» [ЗН]; псевдоним *Мас-сква* [ЗН] и др.

- использование заголовков на белорусском языке:

Квітней, Беларусь! 'ко Дню Независимости РБ' [СБ, 2007, № 120]; *Вітаем сяброў!* 'об открытии Дней Москвы в Беларуси' [СБ, 2007, № 107]; *Калі ласка!* 'о ярмарке туристических услуг «Отдых – 2007»' [СБ, 2007, № 68]; *Шчыра вітаем!* 'о проведении Дней Москвы в Беларуси' [СБ, 2007, № 109].

Прием используется для придания тексту в русскоязычных газетах эмоционально-экспрессивной окраски.

- выделение частей слова при помощи тире:

«Не по – ни – маю и все!» [СБ, 2006, № 237] – из интервью с известной актрисой М. Терехо-

вой. Подчеркивается эмоциональность высказывания.

- другие графические средства: математические знаки, двое- и многоточие:

Здоровье + удовольствие 'о пользе утренних пробежек' [СБ, 2007, № 107]. Графическое оформление указывает на двойной эффект данного вида физзарядки; *Сертификат + экзамен = БГУ* 'об условиях поступления в БГУ' [ЗН, 2006, № 29]; *Школьники + пограничники...* 'о новых членах БРСМ' [ЗН, 2007, № 7]; *Формула воспитания: дом + любовь* 'о семейной жизни' [ЗН, 2007, № 7].

Графические стилистические средства весьма разнообразны и связаны с фонетическими, грамматическими, лексическими и другими выразительными средствами языка. Однако графике текста нельзя рассматривать как один из уровней языка, поскольку ее отношение к уровням не характеризуется интегративностью и иерархичностью. Графика представляет собой особую систему знаков и правил их употребления, предназначенную для хранения и передачи вербального сообщения в виде, пригодном для зрительного восприятия. Следовательно, мы имеем дело не с особым уровнем, а с особым кодом.

В последнее время в современном газетно-публицистическом дискурсе получили распространение графические игры, главная цель которых активизировать внимание реципиента. Текст передает колорит времени, воспринимается ярче, парадоксальнее, наполняется ассоциативным смыслом. Основными разновидностями графического типа ЯИ являются: актуализация значимой части слова, буквы или части слова, актуализация целых слов прописными буквами, кириллическо-латинские гибридные образования, выделение одной буквы латинского алфавита в русском слове, латинские вкрапления в русские тексты, добавление к иноязычному элементу русских флексий, использование старорусской графики, намеренное отступление от орфографической нормы, использование заголовков на белорусском языке в русскоязычных газетах, использование математических знаков, двое- и многоточия и др.

Таким образом, языковая игра является ярким изобразительно-выразительным и характерологическим средством. Использование разнообразных игровых ресурсов создает условия для реализации различных авторских коммуникативных задач, придает газетному тексту стилистическую многоплановость, направляет внимание и восприятие читателя, обеспечивает диалог между автором и реципиентом, отражает факты, события, явления в жизни общества,

оказывает определяющее влияние на формирование общественного мнения и читательского вкуса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берлянд, И. Игра как феномен сознания / И. Берлянд // Философская и социологическая мысль. – 1995. – № 7–8. – С. 81–96.
2. Витгенштейн, Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн [Электронный ресурс]. Режим доступа http://lib.worldmobile.net/philosophy/wmobile_readme.php?subaction=showfull&id. – Дата доступа: 08.06.2007
3. Земская, Е.А. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е.А. Земская, Н.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев. – М.: Наука, 1981. – 276 с.
4. Костомаров, В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В.Г. Костомаров. – СПб.: Златоуст, 1999. – 320 с.
5. Розин, В.М. Природа и генезис игры (опыт методологического изучения) / В.М. Розин // Вопросы философии. – 1999. – № 6. – С. 26–36.
6. Санников, В.З. Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 544 с.
7. Сметанина, С.И. Медиа-текст в системе культуры / С.И. Сметанина. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 383 с.
8. Стернин, И.А. Социальные факторы и развитие современного русского языка / И.А. Стернин // Теоретическая и прикладная лингвистика. Язык и социальная среда. – Воронеж: ВГТУ, 2000. – Вып. 2. – С. 4–16.
9. Суровцев, В.А. Языковая игра и роль метафоры в научном познании / В.А. Суровцев, В.Н. Сыров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.philosophy.nsc.ru/journals/philscience/5_99/02_SUROV.htm – Дата доступа: 22.06.2007.

SUMMARY

The article deals with the phenomenon of a language play. Different approaches to this problem are considered. It is pointed out that various sorts of a language play are connected with each other and influence the reader. Special attention is paid to the graphic type of a language play. It is stressed that its aim is to attract reader's attention. Different kinds of a graphic play (letter, syllable, word and syntax) are analyzed. The article contains many examples from newspapers to illustrate the main idea and conclusions of the research.

УДК 81.111

Т.В. Литвинова

О ГНЕЗДОВОМ ПРИНЦИПЕ ОРГАНИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧНЫХ ФИТОНИМОВ И ОТРАЖЕНИИ В НИХ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СВОЕОБРАЗИЯ АНГЛИЙСКОЙ НОМЕНКЛАТУРЫ РАСТЕНИЙ

Процесс наименования – разновидность языкового творчества, в которой ярко проявляется национально-культурная специфика языков, что с очевидностью обнаруживается при сопоставительном анализе языковых систем. Данная статья, построенная в основном на англоязычном материале, – фрагмент более обширного и детального сравнительного исследования русской и английской биологической номенклатурной терминологии.

Объектом исследования в статье стали многокомпонентные наименования растений (или фитонимы), образованные по различным структурным моделям, а предметом – номенклатурные гнезда в английской фитонимике. **Цель** статьи – выявление основных метафорических мотиваторов номенклатурных термино-

логических гнезд¹, позволяющих обнаружить национально-культурный компонент в английской бионименклатуре. Как известно, гнезда выполняют главную системообразующую функцию в терминологических подсистемах и могут быть использованы как наиболее подходящий инструмент их исследования [1, с. 2]. Подчеркнем, что именно в номенклатурной части терминологии, являющейся «промежуточным, связующим звеном между терминами и собственными именами» [2, с. 24], наиболее часто используются разнообразные модели вторичной косвенной номинации.

Доминирование сложения как способа словопроизводства является неотъемлемой чертой языков аналитического строя, к которым, в частности, относится и английский язык. Многие сложные слова в нем развивают метафо-

¹ Под номенклатурным терминологическим гнездом мы понимаем группу имен определенной науки, содержащих один и тот же мотиватор – корень или целое слово.

рическое значение (ср.: *pigtail* (букв.: 'пороссячий хвост') – *косичка*, *rosewater* (букв.: 'розовая вода') – *лицемерие*, *barefaced* (букв.: 'гололицый') – *наглый*, *saw-bones* (букв.: 'пила-кости') – *хирург*, *swallow-tail* (букв.: 'ласточкин хвост') – *фрак*, *velvet-glove* (букв.: 'замшевая перчатка') – *деликатная сила*). «Две основы, слагаясь, образуют новое слово, значение которого не является механической суммой компонентов и не может быть выведено из их частных значений. Это своеобразные слова-идиомы, весьма свойственные английскому, немецкому, французскому и некоторым другим языкам, но чрезвычайно редкие в русском» [3, с. 142–143]¹.

Явление метафоризации сложных слов находит закономерное продолжение и в английских фитонимах, образованных синтагматическим способом. Среди них нами обнаружены случаи многословных наименований, обладающих крайне сложной семантической структурой. Так, название растения *whippoorwill's-shoes* (рус. «*башмачок мелкоцветковый*») мотивировано, во-первых, фразеологизированным метафорическим названием птицы на основе трехкомпонентного словосочетания (*whip-poor-will* – букв.: 'кнут для слабовольного'), вероятно, характеризующего резкие звуки, издаваемые птицей. Во-вторых, в производном от него фитониме дополнительно использовано название обуви, которое, очевидно, указывает на форму растения. Мы предлагаем это и подобные ему метафорически мотивированные номенклатурные единицы (например, *look-up-and-kiss-me* (букв.: 'взгляни и поцелуй меня') – *фиалка трехцветная/анютины глазки*; *jack-go-to-bed-at-noon* (букв.: 'Джек, иди в постель днем') – *козлобородник луговой*; *none-so-pretty* (букв.: 'никого нет краше') – *фиалка трехцветная/анютины глазки*; *seven-sisters* (букв.: 'семь сестёр') – *молочай солнцегляд*, *teg-many-feet* (букв.: 'Мэг-многоножка') – *лютик ползучий*) называть фитонимами-идиомами.

Анализ нашего материала (сопоставительная картотека насчитывает около 90 пар фитонимов), источником которого послужил Новый англо-русский биологический словарь [4], показывает, что английские фитонимы-идиомы, как правило, представляют собой словосочетания с соматическим типом мотивации, в которых в качестве мотивирующего наиболее часто используется признак формы растения. Верши-

нами представительных номенклатурных гнезд являются существительные, обладающие большой синтаксической валентностью в общеупотребительном языке. Нами выявлены гнездообразующие метафорические мотиваторы, обозначающие: а) типичных домашних и некоторых экзотических животных, а также пресмыкающихся (***dog*** – 'собака' – 8, ***cat*** – 'кот' – 4, ***sheep*** – 'овца' – 5, ***horse*** – 'лошадь' – 5, ***lion*** – 'лев' – 6; ***snake*** – 'змея' – 16); б) потусторонних существ (***devil*** – 'дьявол' – 16, ***angel*** – 'ангел' – 6); в) лиц (***lady*** – 'леди' – 17); г) денежные единицы (***pen-ny*** – 5). В английской фитонимике имеются также гнезда с мотиваторами – именами собственными (***Adam*** – 4, ***Mary*** – 5).

В качестве второго компонента в фитонимах-идиомах наиболее часто используются мотиваторы, обозначающие: а) части тела: ***snake's-tongue*** (букв.: 'змеиный язык') – *ужовник обыкновенный*; ***horsetail*** (букв.: 'конский хвост') – *хвощ*; б) артефакты: ***lady's-comb*** (букв.: 'расческа леди') – *скандикс гребенчатый*; ***old-lady's-clotherspins*** (букв.: 'веретено старой леди') – *люпин многолетний*; ***lady's-laces*** (букв.: 'кружева леди') – *двукисточник тростниковидный*; в) растения: ***ladies' tobacco*** (букв.: 'табак леди') – *сушеница подорожничколистная*; ***old-man's pepper*** (букв.: 'перец старика') – *тысячелистник обыкновенный*.

Кроме названий, образованных по структурной модели S_2+S_1 , в английской номенклатуре имеются: 1) номенклатурные единицы, образованные по модели S_1 -and- S_1 : ***lords-and-ladies*** – *ароник пятнистый*, ***dogs-and-cats*** – *клевер пашенный*; 2) номенклатурные единицы, включающие причастия ($Part_1+S$, $Part_2+S$): ***kicking horse*** (букв.: 'лягающаяся лошадь') – *недомрога двухцветная*, ***painted lady*** (букв.: 'раскрашенная леди') – *фасоль огненно-красная*; 3) номенклатурные единицы на основе субъектно-предикатной конструкции (S_1+V): ***lady-never-fade*** (букв.: 'леди никогда не вянет') – *анафалис жемчужный*.

Специфику английских фитонимов, мотивированных именами собственными, составляют номены-библейзмы – ветхозаветные и новозаветные личные имена, а также имена христианских святых, традиционно почитаемых в английской культуре. Ср: ***Adam's-rod*** (букв.: 'адамов прут') – *коровяк обыкновенный/медвежье ухо*; ***Aaron's-beard**** (букв.: 'борода Аарона') – *зверобой чашечковидный*; ***Jacob's-ladder*** (букв.: 'лестница Иакова') – *льнянка обыкновенная*; ***Job's tears*** – *коикс-слезы Иова*; ***Samson's snake-root**** (букв.: 'змеиный корень Самсона') – *копеечник цветоножковый*; ***Saint-Andrew's-cross***

¹ Приведенные примеры обычно относят либо к метафорам словарного состава, либо к постоянным метафорам.

(букв.: 'крест св. Андрея') – *асцирум зверобойный*; *Saint-John's-bread* (букв. 'хлеб св. Иоанна') – *рожковое дерево*; *Saint-Saint-Bernard's-lily* (букв.: 'лилия св. Бернара') – *венечник лилаго*; *Saint-Joseph's wand* (букв.: 'жезл св. Джозефа') – *пентастемон заостренный*; *Saint-Lucie-cherry** – *черешня антипука*; *Saint-Mary-thistle* (букв.: 'чертополох св. Марии') – *остропестро*; *Saint-Peter's-wort* – *асцирум прямостоячий*. Библейские имена в составе фитонимов выполняют мемориальную функцию и привносятся в английскую ботаническую номенклатуру дополнительную этнокультурную информацию, нацеливая коммуникантов на их энциклопедические знания. На наш взгляд, факт большого количества подобных названий в английской фитонимике и очень незначительного – в русской¹ может свидетельствовать о более устойчивой христианской традиции в истории и культуре английского народа.

В то же время в номенклатурах обоих языков видны следы языческих верований и мифологизация некоторых свойств растений (ср.: *заразиха, заманиха, кровохлебка* и *dragonhead** (букв.: 'драконоголовик') – *черноголовка обыкновенная*; *dragon's blood* (букв.: 'кровь дракона') – *герань Роберта*; *dragon's tongue* (букв.: 'язык дракона') – *грушанка пятнистая*)².

О национально-культурном своеобразии и особенностях менталитета двух народов, по нашему мнению, свидетельствуют также фитонимы, включающие в свой состав названия денежных единиц: *dollar leaf* – *копеечник круглолистный*; *dollarplant* – *лунник однолетний*. Приведенные примеры говорят о высокой степени меркантильности мышления англичан³.

¹ Нами выявлено лишь два русских фитонима, включающих библейские имена: авраамово дерево и ароник пятнистый. В народной русской номенклатуре имеется несколько названий растений, в которых отражены христианские представления и церковный быт: богородская трава (астрагал солодколистный и тимьян ползучий), богова слезка (манжетка обыкновенная), просвирка (алтей лекарственный). Что касается названий, содержащих полиреферентные имена греческого происхождения типа Павел, Сергей, Евгений, Ольга, Юлия и др., то они могут быть связаны как с христианской традицией в русской культуре, так и с именами ученых, имевших отношение к их открытию.

² Кроме фитонимов, английское номенклатурное гнездо с элементом «дракон» включает и ихтионимы: *dragonfish* – 1) пескарка; 2) пегас; 3) антарктические плосконосы; *boa dragonfish* – стомия-боа; *black dragonfishes* – идиакантовые; *black-bellied dragonfish* – чернотелый иглорот; *blue-bearded dragonfish* – меланостомия вальдивия; *short-tailed dragonfish* – короткохвостый пегас; *floating dragonfish* (букв.: 'плавающая рыба-дракон') – длиннохвостый пегас

³ В английской номенклатуре своеобразно отражается и тот экстралингвистический факт, что Великобритания является морской державой, одним из основных источников дохода которой всегда было рыболовство: *dollar-fish* – 1) рыба-доллар; 2) масляная рыба, помпана; *sand dollar* – плоский морской еж (ср. рус.: рыба-копейка; рыба-пятак).

Следы колонизаторского прошлого Великобритании находят отражение в номенклатурных гнездах, содержащих названия животных, типичных для фауны Индии: *elephants* – 1) слоны 2) бражники (энтом.); 3) бражник винный; *sea elephant* – морской слон; *elephant's ear* – бегония; *lion's-ear* – пустырник волосистый; *lion's-foot* – козгорник белый; *lion's-heart* – змееловник виргинский; *lion's-mouth / lion's-snap* – 1) наперстянка пурпурная 2) львиный зев большой; *lion's-tooth* – 1) одуванчик лекарственный 2) кульбаба осенняя. Название *poison arrow frog* (букв.: 'лягушка-отравленная стрела') с мотиватором, обозначающим первобытный артефакт, ассоциируется с наименованиями, типичными для индейских племен.

Использование некоторых нехарактерных для русской фитономенклатуры названий артефактов (*расческа, веретено, кружева, кошелек, желтая ночная туфля, ботинки, ночной чепчик, ночная рубашка*) в английском гнезде с общим компонентом *lady* наводит на мысль об особенностях организации женского мира в эпоху королевы Виктории. Наличие фитонимов, включающих такие названия профессий, как *sheriff* – 'шериф', *shepherd* – 'пастух', говорит о роли этих традиционных видов деятельности в английском обществе.

Итак, проделанный анализ позволяет сделать вывод, что в английской номенклатуре растений существует достаточно большое количество фитонимов-идиом с живой внутренней формой. Прозрачность их мотивировки, бытовая конкретность и вплетенность в контекст христианской культуры имеют большую силу воздействия на воображение. Присутствие экспрессивной (иногда ироничной) коннотации (ср.: *Adam's rod* (букв.: 'Адамов прут'), *Venus's-comb* (букв.: 'расческа Венеры'); *Venus's-flytrap* (букв.: 'Венерина мухоловка'); *dogs-and-cats, kicking horse, none-so-pretty*) придает английской фитонимике дополнительную интеллектуальную привлекательность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горьков, Ю.В. Словообразовательные парадигмы существительных в медицинской терминологии: автореф. дис... канд. филол. наук: 17.03.94 / Ю.В. Горьков; Ташк. гос. ун-т. – Ташкент, 1994. – 25 с.
2. Лейчик, В.М. Номенклатура – промежуточное звено между терминами и собственными именами / В.М. Лейчик // Вопросы терминологии и лингвистической статистики. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1974. – С. 13–24.
3. Лясота, Ю.Л. Метафоризация как один из основных законов развития словарного состава языка / Ю.Л. Лясота // Учен. зап. Дальневост. гос. ун-та. – Вып. 1. – Владивосток, 1957. – С. 135–144.

4. Новый англо-русский биологический словарь = New English-Russian Biological Dictionary: более 72 000 терминов / науч. ред. О.И. Чибисова – М.: РУССО. – 2003. – 913 с.

SUMMARY

In this article the structure of botanical nomens in English word-building units is considered. The role of the УДК 81'42

metaphorical process in terminology is affirmed. Besides, the author gives many interesting examples of terms and units with different sort of cultural information.

Е.В. Михайлова, А.И. Лазовская

КОНЦЕПТЫ «ИЗБА» И «МАТЬ» В ПОЭЗИИ НИКОЛАЯ КЛЮЕВА (на материале сборника «Белая Индия»)

Поэтический мир Н. Клюева богат, разнообразен и оригинален, однако наследие данного представителя Серебряного века русской поэзии в течение многих лет почти не исследовалось. О творчестве Н. Клюева писали А. Грунтов, К. Азадовский, В. Журавлев и др. В последнее время возродился интерес к творчеству этого поэта.

Целью работы является исследование концептов «изба» и «мать» в поэзии Н. Клюева в русле новой научной парадигмы – когнитивной лингвистики, изучающей язык в соответствии с принципами антропоцентризма. Работа актуальна, так как результатом когнитивной деятельности человека является семантическая система его знаний и мыслей о мире, на которых основывается языковая картина мира. Анализ стихов и поэм сборника «Белая Индия» основан на комплексном методе, включающем описательный, контекстуальный и компонентный анализ материала.

Сборник Н. Клюева «Белая Индия» был опубликован в 2000 году в Москве в Издательском доме Летопись-М и представляет серию «Мир поэзии», основанную в 1995 году. В сборник вошли стихи, циклы стихов «На кресте», «Избяные песни», «Земля и железо», «Новые песни» и др., поэмы «Мать-суббота», «Деревня», «Плач о Есенине», «Заозерье», «Погорельщина». В этом сборнике ярко и полно отражены концепты «изба» и «мать».

Языковая картина мира Н. Клюева сложна, противоречива и представляет широкое поле для исследования. В сборнике «Белая Индия» нашли воплощение представления автора о жизни, человеке, историческом процессе, времени, культуре его родины. В поэзии Н. Клюева отражены многие концепты, в том числе и индивидуально-авторские («изба», «мать» и др.). Они существуют не изолированно, а взаимодействуют между собой, дополняют друг дру-

га и переосмысливаются, образуя в единстве уникальный мир данного мастера слова.

Изба и мать – это своеобразные ментальные ориентиры Н. Клюева. Постоянная апелляция к этим образам является знаковой для поэта.

Изба для Н. Клюева – пространство, положительное во всех отношениях; это – рай: «*В раю избяном и в затишье гумна ...*» [1, с. 178] и др., изба является лицом судьбы: «*Беседная изба на свете не случайна – // Она Судьбы лицо, преддверие могил*» [1, с. 212]. С судьбой в определенной степени связана у поэта мать, которая представлена прядущей, а то, что она прядет в хижине, выявляет соотношение рассматриваемых концептов: «*Есть у нас зимний очаг, // Матери мерная прялка*» [1, с. 52]. Особо значимой для поэта является лесная изба, именно она уподобляется судьбе: «*...Лесная изба // Глядится в столетья, темна, как судьба...*» [1, с. 111]. Изба у Н. Клюева сравнивается с колесницей («*Изба-колесница, колеса – углы...*» [1, с. 210]), с криницей («*Изба – криница без дна и выси...*» [1, с. 405]) и др., она имеет связь с творчеством поэта («*Изба – питательница слов – // Тебя взрастила не напрасно...*» [1, с. 226], «*А у меня изба новая – // Полати с подзором, божница неугасимая. // Намел из подлавочья ярого слова я...*» [1, с. 386] и др.). Образ избы национально маркирован: Русь является избяной («*Оселяет Словесное дерево // Избяную, дремучую Русь!*» [1, с. 238]). Очень важным для поэта является пространство над избой («*Знать, что небо ввечеру // Над избой затеплит свечи...*» [1, с. 141] и др.), а также темное время суток («*Подойник с крынкою щербатой // Тревожат сумрак избяной*» [1, с. 183], «*Повыйди в потемки из хмарой избы – // И вступишь в поморье Господней губы...*» [1, с. 214]). Изба ассоциируется у поэта с местом, где можно обрести состояние покоя («*Лишь на груди избяной // Вы обретете покой!*» [1, с. 377]).

Индивидуально-авторский концепт «изба» представляет собой универсальный концепт «дом» в своеобразном преломлении, и в данном статусе образ избы является очень значимым. Об этом говорят названия некоторых произведений («Изба-богатырица...», «Избяные песни», «Рождество избы» и др.), а также экспликация данного образа в стихах. Концепты «дом» и «изба» роднит то, что пространство избы лирический герой считает защищенным, хорошо знакомым и безопасным. Говоря об этом пространстве, Н. Клюев употребляет такие существительные, как *изба, избышка, жилище, терем, хижина* и др. К ним поэт подбирает следующие эпитеты: *дремлива, сурова, темна, талы, лесная, серые* и др. (к слову *изба/избы*); *ветхая, опустелая, лесная, черны* и др. (к слову *избушка/избушки*); *богоотческое* (к слову *жилище*); *зелен* и др. (к слову *терем*); *мала* (к слову *хижина*) и др. Концентрируя различные ипостаси избы, поэт добивается кодирования определенного семантического содержания знаком «изба». Несмотря на то, что пространство избы ограничено, она воплощает в себе целый мир: «Беседная изба – подобие вселенной: // В ней шолом – небеса, полати – Млечный Путь, // Где кормчому уму, душе многоплачевной // Под веретенный клир усладно отдохнуть» [1, с. 212]. В данном примере концепт «изба» соотносится с концептом «душа», в нем также показано большое значение избы для лирического героя. Н. Клюев выделяет сруб как место своего рождения («Я – человек, рожденный в срубе» [1, с. 352]), конкретизирует его («Я человек, рожденный не в боях, // А в горенке с муравленою печкой...» [1, с. 350]) и называет себя певцом избы («Читаю нити: «Н.А. Клюев – // Певец Олонецкой избы!»» [1, с. 368]).

Важность темы избы для творчества Н. Клюева подчеркивается и тем, что в избе находится *Белая Индия* – некий символ его поэтического мира: «То Индия наша, таинственный ужин, // Звенящий потирами в красном углу» [1, с. 219], «Кто несказанное чаёт, // Веря в тулупную малу, // Тот наяву обретает // Индию в красном углу» [1, с. 222]. Значит, поэт считает, что *Индию* может обрести тот, кто ожидает несказанного и имеет веру. Это согласуется с его утверждением о наличии тайны в избе («Изба – святилище земли, // С запечной тайною и раем...» [1, с. 225]) и тайн в *Белой Индии* («И страна моя, Белая Индия, // Преисполнена тайн и чудес!» [1, с. 238]). Изба – концептуальная константа мира Белой Индии: «Возвеличивая «избу», Клюев видел в ней суть и средоточие творимого им духовного «космоса» ... В неяркой природе русского Севера, в

облике нищей русской деревни поэту открывались то Белая Индия, сказочная страна Духа, то невидимый Китеж-град из древней народной легенды» [2, с. 12]. Смысловое моделирование мира Белой Индии удается поэту: представление о ней настолько прочно, что отражается даже во сне («*Индийская земля, Египет, Палестина – // Как олово в сосуд, отлились в наши сны*» [1, с. 212]).

Изба в поэзии Н. Клюева воплощена не просто как место жительства лирического героя и его «возможный мир», но и как субъект действия, она является живым существом. Она часто представлена в образах людей (прием олицетворения): *изба-богатырица, изба-молодка* и т. д., существительное *изба* сочетается с глаголами, характеризующими деятельность живого существа: «*Изба засыпает. С узорной божницы...*» [1, с. 110] и др. Для описания избы используются названия частей тела человека: «*Оконце, как глазница, // Подведено сурьмой*» [1, с. 154], «*Теплыню дышит печь – ночной избы лицо*» [1, с. 70] и др.; элементов одежды девушки, женщины: «*Чтоб избе-молодке в красной шубке // Явь и сонь мерещились – легки*» [1, с. 197], «*Изба-богатырица, // Кокошник вырезной...*» [1, с. 154] и др. Исследуемый концепт воплощают глаголы: *засыпать, глядеться, насупиться* и др., сочетающиеся с субъектом – существительным *изба*, глагол *приютить*, употребляющийся с субъектом – существительным *избушка* и др. Данный концепт включает в себя несколько семантических полей: 'предметы быта' (*пряжа, горшок* и др.), 'предметы религиозного культа' (*божница, лампадка, иконы* и др.), 'люди' (*мать, отец, старуха* и др.), 'представители животного мира' (*кот* и др.), 'элементы постройки' (*порог, печь, конек, стены* и др.). При создании образа избы используются сравнения: «*И в избе, как в дупле, рудо-пегая темь...*» [1, с. 180], «*Изба дремлива, словно зыбка, // Где смолкли горести и боль*» [1, с. 182] и др., а также прием контраста: «*Люди – тля, а избы – горы*» [1, с. 156]. Особенно значимыми местами в избе являются порог и окна как граница между открытым пространством, не всегда доброжелательным к человеку, и местом, которое ему хорошо знакомо. Преодолеть эту границу часто не может даже смерть: «*Все по вечернему безлюдью // Сойдутся в хижину твою. // А Смерть останется за дверью...*» [1, с. 38]. В то же время эта граница пропускает усталого путника, того, кто покинул когда-то родимый очаг: «*От родимого порога // Пилигрима не отринь*» [1, с. 66] и сливается с темой странничества. Избу Н. Клюев рассматривает в аспекте концепта «путь», очень существенно для языкового сознания русского человека:

«Изба – колесница, колеса – углы, // Слетят серафимы из облачной мглы, // И Русь избяная – несметный обоз! – // Вспарит на распутье вызывающих гроз...» [1, с. 210]. Этот концепт находит весьма интересное воплощение в языке поэзии Н. Клюева: глагол *закатиться* употребляется у него в значении 'уйти очень далеко, без оглядки': «И с клюкой, с дорожною котомкой, // Закачусь в туман вечеровой» [1, с. 105] и др. Образ избы варьируется: даже в настоящем ему свойственна разная эмоциональная тональность, мечта же и реальность всегда контрастны: «Есть чудесная страна... // ... // Благосенны кущи-хаты // И приветны без огня. // Поразмыслите-ка, други, // Отчего ж в краю у нас // ... // От невзгод черны избушки...» [1, с. 130]. Описание избы часто осуществляется при помощи христианских образов: «Над избою кресты благосенных вершин...» [1, с. 181] и др. Нередко встречается достаточно сложное взаимодействие концепта «изба» с другими концептами: «смерть», «сердце», «сон» и др.

Концепт «мать» не менее важен для поэта, чем концепт «изба»; его выражение в поэзии обусловлено реальными жизненными обстоятельствами: «19 ноября 1913 года ушла из жизни мать поэта – человек самый близкий ему по духу. Вечным памятником ей стал цикл стихотворений Клюева «Избяные песни» (1914–1916), который ознаменовал вступление поэта в зрелый период творчества...» [3, с. 11]. Поэт употребляет большое количество номинаций матери: *мама, мамка, матушка, родимая, родитель, хозяйка* и др. Использование такого количества названий продиктовано стремлением Н. Клюева многогранно воплотить соответствующий концепт.

Концепт «мать» в поэзии Н. Клюева очень тесно связан с концептом «судьба», поскольку в стихах, выражающих его, имеется аллюзия на богинь судьбы – Мойр, которых обычно изображали с прялкой: «Глухая мать сидит за пряжей – // На поминальные холсты» [1, с. 37], «Замри, судьбы веретено...» [1, с. 102] и др. С образом богинь судьбы образ матери связывается при помощи: 1) слова *прялка* («Вижу за окнами прялку, // Песенку мама поет...» [1, с. 395] и др.), 2) слова *пряжа* («Постучаться в лесную избушку, // Где за пряжею старится мать...» [1, с. 87] и др.), 3) слова *веретено* («А мать жужжит веретеном // В луче осеннего заката» [1, с. 102]) и др. Мать имела очень большое значение для Н. Клюева, с ее смертью мир изменился: «Увы, напрасен сон. Кудахчет тщетно рябка, // Что крошек нет в зобу, что сумрак так уныл – // Хозяйка в небесах, с мурлыки сшита шапка...» [1, с. 174]). Это отразилось даже на неодушевленных предметах: «Насупилась

изба, и оком оловянным // Уставилось окно в капель и темноту» [1, с. 175]. Течение времени не заглушает боль утраты: «Дед безмолвен, провидя судьбу, // Глубже взор и морщины... О Боже, – // Завтра год, как родная в гробу!» [1, с. 179]. Языковая объективация концепта «мать» приводит к тому, что читатель не всегда понимает, жива мать или она присутствует только в воспоминаниях поэта: «Что умерли юность и мама...» [1, с. 217], «Покинула гроб долгожданная мама...» [1, с. 297], «Как будто в домик под бузиной // Приехала на хлябких дрожках // С погоста мама...» [1, с. 342]. Смерть матери накладывает отпечаток и на творчество поэта: «И опадает песни сад // Над материнским строгим гробом» [1, с. 289].

В поэтическом мире Н. Клюева существуют и другие реалии, в обращении к которым Н. Клюев использует слова, передающие концепт «мать»: «Не шуми ты, мать дуброва...» [1, с. 133], «Ты ответствуй, мать-сыра земля...» [1, с. 142], «О, пуца-матерь, тучки прядь...» [1, с. 195], «В моржовой зыбке светлое дитя // До мамушки-зари прижухнуло, грустят...» [1, с. 284] и др. Подобные апелляции утверждают важность данных реалий для творчества поэта.

Концепт «мать» у Н. Клюева может рассматриваться как индивидуально-авторский концепт, поскольку он реализуется в основном через свою взаимосвязь с концептами «судьба» и «смерть».

Языковая картина мира Н. Клюева – явление уникальное для русской поэзии. Ее неповторимость заключается в соотношении концептов, их лингвистической реализации, в воплощении индивидуальности мировоззрения поэта. Положивший начало, по мнению В. Журавлева, русской «новокрестьянской» поэзии [4, с. 5], Н. Клюев насытил свой поэтический язык метафорами, стилистикой книжности, разнообразными художественными приемами: «Древнерусская книжность, пышная богослужебная обрядность, народный фольклор удивительным образом мешались в его стихах с сиюминутными событиями» [5, с. 272]. По мнению В.В. Агеносова, важнейшей чертой миропонимания Н. Клюева является «...взгляд на крестьянскую цивилизацию как духовный космос нации» [6, с. 290]. Он указывает: «Эта доминанта клюевского творчества воплощается через мотив двоемирия: совмещение, а чаще противопоставление друг другу двух пластов – реального и идеального, где идеальный мир – это патриархальная старина или мир девственной, удаленной от губительного дыхания Города природы...» [6, с. 291]. В определенной мере этот идеальный мир во-

площається в понятті *Белая Индия*, при створенні образу которой реалізуються проаналізовані, а також многи інші концепції.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ключев, Н.А. Белая Индия: Стихотворения и поэмы / Н.А. Ключев. – М.: ООО Издательский дом Летопись-М., 2000. – 447 с.
2. Азадовский, К. О Николае Ключеве: факты и мифы / К. Азадовский // Ключев Н.А. Стихотворения; Поэмы. – М.: Худож. лит., 1991. – С. 3–26.
3. Субботин С. Возвращение Песнослава / С. Субботин, И. Костин // Ключев Н.А. Песнослов: Стихотворения и поэмы. – Петрозаводск: Карелия, 1990. – С. 5–24.
4. Журавлев, В. Крестьянская купина / В. Журавлев // Ключев Н. и др. Избранное / Н. Ключев, С. Клычков, П. Орешин. – М.: Просвещение, 1990. – С. 3–11.
5. Пращкевич, Г.М. Самые знаменитые поэты России / Г.М. Пращкевич. – М.: Вече, 2001. – 480 с.
6. Русская литература серебряного века: учеб. пособие для общеобразоват. шк., лицеев и гимназий / под ред. В.В. Ареносова. – М.: Про-Пресс, 1997. – 351 с.

SUMMARY

Various concepts have found their reflection in Nikolai Klyuev's poetry. The paper considers some of these concepts on the basis of N. Klyuev's collection «White India». The uniqueness of the language picture of N. Klyuev's world lies in the balance of concepts, linguistic implementation thereof and embodiment of the individuality of the poet's outlook. In his creations, N. Klyuev opposed the real and ideal worlds, expressing the latter through the concept of White India. At creating the image of White India, many of the concepts were realized.

УДК 81'28(476.7)

Ю.В. Чарнякевич

ФАНЕТИЧНАЯ СИСТЕМА ГАВОРАК ЖЫХАРОЎ ПАЎНОЧНА-ЎСХОДНЯЙ БРЭСТЧЫНЫ

Паўночна-ўсходняя Брэстчына – тэрыторыя на памежжы гістарычна-этнаграфічных рэгіёнаў Панямоння і Палесся. Мясцовыя гаворкі знаходзяцца ў зоне міждыялектных кантактаў. На поўдні названага рэгіёну навукоўцы звычайна праводзяць мяжу паміж асноўным масівам беларускіх гаворак і заходне-палескімі гаворкамі [4, карты 1–2; 6, карта 75; 7, с. 46].

Пагранічныя з адзначаным рэгіёнам гаворкі былі прадметам лінгвагеаграфічных даследаванняў Я.Р. Самуйліка (Выганаўскае Палессе), Л.В. Леванцэвіч (Бярозаўшчына), А.А. Босак (Пружаншчына), у выніку чаго асобнымі выданнямі апублікаваны атласы Бярозаўскага і Пружанскага раёнаў Брэсцкай вобласці [1; 5].

Лінгвагеаграфічнае вывучэнне маўлення жыхароў паўночна-ўсходняй Брэстчыны дазволіла ўстанавіць і прааналізаваць групоўку гаворак рэгіёну на ўсіх узроўнях мовы. Наш артыкул прысвечаны адной з найбольш важных сістэм мовы – фанетычнай сістэме.

У сваім даследаванні мы будзем абапірацца на некаторыя тэрміны, якія патрабуюць тлумачэнняў.

Так, тэрмін «акаючыя гаворкі» мы выкарыстоўваем у тым выпадку, калі апісваюцца гаворкі, якім уласціва няпоўнае недысіміліяўнае аканне (цэнтральная і паўночная частка рэгіёну даследавання), а тэрмінам «окаючыя гаворкі» называем гаворкі, якім уласціва оканне (поўдзень рэгіёну).

Націскны вакалізм

Фанема [a] у даследаваных гаворках рэалізуецца: а) у пачатку слова: *а́рышт*, *а́рм’і́я*, *а́драс*; б) у сярэдзіне слова: *ха́та*, *ма́ло*, *бра́т*; в) у канцавым адкрытым і закрытым складах: *ва́да* (вода), *каса́* (коса); *рука́ў*, *закрыва́й*.

Фанема [o] можа вымаўляцца ў пачатку слова як без пратэтычных зычных: *о́з’эро*, *о́с’ен’*, *о́страў* (*о́з’аро*, *о́с’ан’*, *о́строў*), так і ў спалучэнні з імі: *во́з’эро*, *во́с’ен’*, *во́страў* (*во́з’аро*, *во́с’ан’*, *во́строў*), *го́стры*, пры перавазе вымаўлення гэтых лексем з прыстаўнымі [в] або [г]. Таксама яна прадстаўлена: а) пасля цвёрдых і мяккіх зычных у адкрытых і закрытых складах: *во́л’а*, *высо́к’і*, *л’о́хко*, *л’о́дзі́к*, *по́ўны*, *до́ўгі*; *кл’он*, *л’он*; в) у канцавым адкрытым і закрытым складах: *акно́*, *гн’аздо́*; *кусок*, *мал’о́к*.

Фанема [ô] у новых закрытых складах на месцы этымалагічнага націска [o] вымаўляецца на ўсходзе, поўначы і ў цэнтральнай частцы рэгіёну: *бо́б*, *бо́к*, *бо́л’ш*, *по́йдзі’еш*. На захадзе рэгіёну ў гэтай пазіцыі прадстаўлены гук [o]: *боб*, *бок*, *бол’ш*, *пойдзі’еш*.

Фанема [e] у пачатку слова пад націскам ва ўсіх гаворках вымаўляецца толькі ў некаторых выклічніках: *э́х!*, *эй!*. У сярэдзіне слова на месцы этымалагічнага [e] яна ўжываецца: а) пасля цвёрдых зычных: *в’іде́л’цы*, *кам’ізе́л’ка*, *шве́дар*, *л’усте́рко*; б) пасля зацвярдзелых: *це́лы*, *тре́бо*, *гре́чка*; в) пасля мяккіх: *мал’е́н’к’і*, *је́лка*, *дз’е́н’*, *це́н’* (*д’ен’*, *т’ен’*).

Фанема [ɛ] прысутнічае ва ўсіх гаворках рэгіёну, акрамя заходняй яго часткі, і вымаўляецца, як правіла, на месцы этымалагічнага [ɤ]: а) пасля мяккіх зычных перад цвёрдымі: *с'эно, л'эс, хл'эб*; б) паміж цвёрдымі: *хвар'эла (хвор'эла), пагар'эло (погор'эло)*; в) паміж мяккімі зычнымі: *в'эц'ер, с'эй'ац', у с'эн'е*; г) у канцавым адкрытым складзе: *на стал'э (на стол'э), на руц'э, дай мн'э*. На захадзе даследаванай тэрыторыі ў гэтых пазіцыях ужываецца гук [e].

Фанема [i] рэалізуецца ва ўсіх гаворках рэгіёну: а) на пачатку слова (з адначасовым з'яўленнем эпентычнага [j]): *жін'ей, жіскры, жіншы*, б) у сярэдзіне слова пасля мяккіх зычных: *м'іска, п'і-во, с'в'ітка*; в) у канцавым адкрытым і закрытым складах: *адн'ас'і (одн'ес'і), хадз'і (ходз'і); п'іц', хадз'іц' (ходз'іц')*.

Фанема [y] вымаўляецца ў сярэдзіне і ў канцы слова пасля цвёрдых зычных: *пыл, быстры, вып'і, мы, вы, дз'адзі (дз'еды), сваты, грыбы*.

Разам з тым трэба заўважыць, што ў гаворцы в. Сакалоўка Пінскага раёна фанема [y] мае іншы артыкуляцыйны характар: яна больш пярэдняга ўтварэння, чым гук [y] літаратурнай мовы (гук сярэдняга раду верхняга пад'ёму), прадстаўленага на ўсёй астатняй тэрыторыі даследавання.

Фанема [u] рэалізуецца на ўсёй тэрыторыі даследавання: а) на пачатку слова як без пратэтычных гукаў [v], [ɣ], так і ў спалучэнні з імі: *ухо, ул'ей, ус (в'ухо, вул'ей (вул'ай, гул'ей), в'ус)*; б) у сярэдзіне слова пасля цвёрдых: *клуб, булка, куст*, в) пасля мяккіх: *л'удз'і, л'ўстро, л'ук*, г) у канцавым адкрытым і закрытым складах: *п'ішу, крычу, живуц', в'адуц' (в'едуц', ведуц' (ведут'))*.

Фанетычныя працэсы

ў галіне націскага вакалізму

Пераход [e] у [o] рэалізуецца ў гаворках паўночна-ўсходняй Брэстчыны па-рознаму. Паслядоўна гэта з'ява прадстаўлена на ўсёй тэрыторыі толькі ў словах: *замкн'оно, сал'оны (сол'оны), з'ал'оны (з'ел'оны)*. У іншых пазіцыях пераход [e] у [o] ва ўсіх гаворках прадстаўлены не паслядоўна: а) у пазіцыі перад губнымі: *м'од (мёд), ав'ос (овес), б'ордо (бердо)*; б) у пазіцыі перад шыпячымі: *адз'ожа, л'ожачы (л'эжачы, адз'ежа)*, аднак можна сцвярджаць, што захаванне этымалагічнага [e] больш шырока адзначана на поўдні рэгіёну.

Лабіялізацыя [y]. У слове *быў* на месцы этымалагічнага [y] у большасці окаючых гаворак ужываецца галосны [y]: *быв*. Аднак, на думку навукоўцаў, гэтая з'ява больш марфалагічная, чым фаналагічная, паколькі тут назіраецца

ца ўплыў формаў дзеясловаў будучага часу [2, с. 47–48; 3, с. 191].

Іншыя фанетычныя змены. На поўдні даследаванай тэрыторыі ў абшары окаючых гаворак рэалізацыя націскага [o] у новых закрытых складах мае шэраг варыянтаў. Найбольш пашырана вымаўленне ў гэтай пазіцыі фанемы [e]: *бeб, бeк, бeл'ш, а ў гаворцы жыхароў вв. Козікі, Бабровічы, Выганашчы паралельна з фанемай [e] прадстаўлены гук [y]: бyб, бyк, бyл'ш, аднак пры перавазе [e].*

У в. Сакалоўка на месцы этымалагічнага [ɤ] пасля мяккіх зычных вымаўляецца фанема [i]: *с'іно, л'іс, хл'іб, м'ісец, на стол'і, на руц'і, дай мн'і*.

Ненаціскны вакалізм

Для гаворак паўночна-ўсходняй Брэстчыны ў ненаціскным становішчы на ўсёй тэрыторыі даследавання характэрны шасціфанемны склад галосных: [i], [y], [e], [a], [o], [y].

Пры апісанні сістэмы ненаціскага вакалізму ўлічваецца наступныя пазіцыі гукаў: а) абсалютны пачатак слова; б) пераднаціскныя склады (1, 2 і іншыя); в) паслянаціскныя склады (1, 2 і іншыя); г) канцавы адкрыты і закрыты склады; д) галосны пасля цвёрдых зычных; е) галосны пасля мяккіх зычных; д) галосны пасля зацвярджальных зычных.

Фанема [a]. У абсалютным пачатку слова фанема [a] вымаўляецца ва ўсіх гаворках паўночна-ўсходняй Брэстчыны толькі ў словах *абы, ага, ал'е*. Ва ўсіх іншых словах у гэтай пазіцыі фанема [a] захоўвае сваю якасць толькі ў акаючых гаворках: *агр'эст, асвал'т, Андрэй; арыштант, аграном*.

У першым складзе перад націскам пасля цвёрдых зычных ва ўсіх гаворках, незалежна ад характару націскага галоснага, этымалагічны [a] захоўваецца ў словах: *трава, кара́с, кажу́*.

У другім складзе перад націскам ва ўсіх гаворках пасля цвёрдых зычных на месцы фанемы [a] вымаўляецца выразны гук [a] у словах: *запал'іц', пазакрыва́йуц', зараб'іц' (запол'іц', пазакрыва́йуц', зароб'іц')*.

У паслянаціскных адкрытых складах этымалагічны [a] ва ўсіх гаворках захоўваецца: а) у першым складзе пасля націску: *пах'ала, пай'ехала (пох'ала, пой'ехала)*; б) у другім складзе пасля націску: *горада, коласа (города, колоса)*.

Фанема [o] паслядоўна захоўваецца ў окаючых гаворках: а) на пачатку слова (1 і 2 склады перад націскам): *одна́, оро́л, одз'іно́к'і*; б) у сярэдзіне слова ў першым і другім складах перад націскам: *во́лы, сто́лы, голо́ва, мо́локо*; в) пасля націску ў канцавым складзе: *го́ро, ко́ло, хо́лод, мо́лот*.

Ва ўсіх гаворках рэгіёну даследавання фанема [o] захоўвае сваю якасць у паслянаціскным канцавым адкрытым складзе: *мно́го, ва́жко, са́ло*.

Фанема [e]. У першым складзе перад націскам у акаючых гаворках на месцы этымалагічнага [e] вымаўляецца гук [e]: а) перад цвёрдым зычным: *с'ц'ена́, ц'ега́ц'і (т'ега́т')*; б) перад мяккім зычным: *н'едз'ел'а, л'ец'ат*.

У другім складзе перад націскам на месцы этымалагічнага [e] амаль ва ўсіх гаворках паўночна-ўсходняй Брэстчыны вымаўляецца гук [e]: *с'ереда́, л'ес'н'ік'і; б'ераг'і, в'ечара́м'і (б'ерог'і, в'ечора́м'і; берог'і, вечора́м'і)*.

У словах *няма́, няха́й, нялё́гка*, а таксама ў часціцы *не* на ўсёй тэрыторыі даследавання звычайна вымаўляецца этымалагічнае [e]: *н'ема́, н'еха́й, н'ел'о́хко, н'е́ буду* (паралельна: *н'іма́, н'іха́й, н'іл'о́хко, н'і́ буду*).

У паслянаціскных складах этымалагічная фанема [e] захоўваецца пасля мяккіх зычных у акаючых і амаль ва ўсіх акаючых гаворках рэгіёну (часам паралельна з вымаўленнем у гэтай пазіцыі гук [a]): а) у сярэдзіне слова: *во́з'еро, па́с'ека, ты́с'еча*; б) у канцавым складзе: *во́с'ен', ста́н'ем, по́йдз'ем*.

Фанема [i] прадстаўлена ва ўсіх ненаціскных пазіцыях: а) на пачатку слова: *ігра́ц', іго́лка*; б) у 1 і 2 складах перад націскам: *лі́чылка, лі́са, в'іда́ц', в'ішн'овы, х'ітрава́ў*; в) у паслянаціскных складах: *вы́піла, са́м'і, вучы́ліс'а*.

Фанема [ы] у гаворках паўночна-ўсходняй Брэстчыны нязменна вымаўляецца ва ўсіх ненаціскных пазіцыях: а) у пераднаціскных складах: *сы́ры, шыро́кайа, трыма́ц', сырава́ты (сырова́ты), брыгадз'ір, рыба́лоў (рыба́лоў)*; б) у паслянаціскных складах: *но́жык, ко́шык, ву́шы, хло́пцы*.

Фанема [y] паслядоўна захоўваецца ў маўленні: а) на пачатку слова: *ураджáй (урожа́й), удало́с'а (удало́са)*; б) у 1 і 2 складах перад націскам: *сус'е́т, рука́; рукавы́, журав'іны*; в) у паслянаціскных складах: *во́кун', буду́*.

Фанетычныя працэсы

ў галіне ненаціскага вакалізму

Аканне. На месцы этымалагічных фанем [o], [e] у акаючых гаворках прадстаўлены гук [a]: а) у пачатку слова: *аро́л, адз'ін, адз'іно́к'і*; б) у сярэдзіне слова (1 і 2 склады перад націскам): *сна́пы, ва́лы, галава́, малако́; с'ара́да, л'ас'н'ік'і*; в) у паслянаціскным складзе: *го́рат, ко́лас; во́з'аро, во́с'ан'*. Гэтая з'ява адзначана і пасля зацвярдзелых зычных: а) у 1 і 2 складах перад націскам: *пчала́, цана́; пчалава́д, цалава́ц'*; б) паслянаціскным складзе: *зложана́, л'ёпшаго́*,

в'э́раса; в) у канцавым закрытым складзе: *ка́шал', в'е́чар*.

Оканне. У гаворках поўдня рэгіёну этымалагічныя фанемы [o], [e] захоўваюць сваю якасць: а) у пачатку слова: *оро́л, одз'ін, одз'іно́к'і*; б) у сярэдзіне слова (1 і 2 склады перад націскам): *сно́пы, во́лы, го́лова, мо́локо, с'ереда́, л'ес'н'ік'і*; в) у паслянаціскным складзе: *го́рот, ко́лос; во́з'еро, во́с'ен'*. Гэтая з'ява адзначана і пасля зацвярдзелых зычных: а) у 1 і 2 складах перад націскам: *пчола́, цена́; пчолова́д, чолов'е́к*; б) у паслянаціскным складзе: *зложана́, ув'ечора́, бе́рога*; в) у канцавым закрытым складзе: *ка́шел', по́греб*.

Лабіялізацыя [ы]. У словах *была́, было́, был'і́* ў акаючых гаворках поўдня адбываецца лабіялізацыя гук [ы] у гук [y]: *була́, було́, бул'і́*, як і ў націскным становішчы (гл. пра гэта вышэй).

Іншыя фанетычныя змены. У акаючых гаворках поўдня на месцы этымалагічнай фанемы [a] прадстаўлены гук [e] у 1 складзе перад націскам: а) пасля мяккіх зычных: *ц'егну́, кл'е́ну (т'егну́), язы́к* (у большасці гаворак); б) пасля цвёрдага губнога [п]: *пета́, пета́к* (вв. Пляхаўшчына, Сакалова).

Словы *няма́, няха́й, нялё́гка*, а таксама часціца *не* на ўсёй тэрыторыі маюць два варыянты вымаўлення: *н'іма́, н'іха́й, н'і́ буду, н'іл'о́хко* або *н'ема́, н'еха́й, н'е́ буду, н'ел'о́хко*, пры перавазе вымаўлення гэтых лексем з [i]. На месцы этымалагічнага [e] у гэтай пазіцыі прадстаўлены гук [a] на поўначы рэгіёну, а ў в. Сакалоўка Пінскага р-на – гук [ы]: *ныма́, ны́ буду* і пад.

Кансанантызм

Пры напісанні раздзела «Кансанантызм» мы імкнуліся ўлічыць не толькі парныя і няпарныя зычныя па цвёрдасці-мяккасці, але і спалучэнні зычных фанем [с'ц'], [дн], [бм], а таксама шэраг розных фанетычных працэсаў (дзеканне, цеканне, падаўжэнне зычных, пратэза, асіміляцыя і г. д.).

Фанема [ш] у гаворках паўночна-ўсходняй Брэстчыны вымаўляецца цвёрда ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [a]: *шага́ц', ша́пка, ша́фа*; б) перад [y]: *шум, шуба, шука́ц'*; в) перад [o]: *пашо́ў, шо́ўк, шосты́*; г) перад [e]: *шес'ц', шерс'ц', ше́ры*; д) перад [ы]: *шы́ло, шыро́к'і*, а таксама і ў канцы слоў: *наш, ваш, мыш*.

Фанема [ж] ва ўсіх гаворках толькі цвёрдая ў пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [a]: *жал', са́жа, жарта́м*; б) перад [y]: *л'ажу́ (л'ежу́), жуда́, журба́*; в) перад [o]: *жоўты́, жо́луд, жо́нка*; г) перад [e]: *же́ртка, дже́чны, жес'ц'*; д) перад [ы]: *жы́ў, кажы́, нажы́*, а таксама і ў канцы слоў:

нож, *стóрож*, *јеж* (амаль ва ўсіх окаючых гаворках поўдня).

Фанема [дж] толькі цвёрдая ў пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [а]: *джа́ло*, *саджа́ц'*, *ураджа́й* (*уро́джа́й*); б) перад [у]: *заха́джу* (*захо́джу*), *гладжу́*, *ка́ждуйу*; в) перад [о]: *ждо́м*; г) перад [е]: *дже́м*, *жде́м*; д) перад [ы]: *дро́жджы*, *дажджы́*, а таксама і ў канцы слоў: *дождж*.

Фанема [ч] у гаворках толькі цвёрдая ў пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [а]: *ча́сто*, *ча́с*, *ча́рка*; б) перад [у]: *чу́жы*, *хо́чу*, *вучу́*; в) перад [о]: *чоўнык*, *чо́рт*, *чо́в'ен*; г) перад [е]: *че́рава* (*чере́во*), *че́рв'і*, *че́рг'і*; д) перад [ы]: *вучы́лас'а* (*вучы́ласа*), *чы́сто*, а таксама і ў канцы слова: *па́бач*, *ноч*, *печ*.

Фанема [ц] вымаўляецца цвёрда ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [ы]: *цыбу́л'а*, *цы́ган*, *цы́ркац'*; б) перад [е]: *це́п*, *це́лы*, *це́ркаў*; в) перад [а]: *ву́л'іца*, *ча́пца*, *ца́цка*; г) перад [у]: *ву́л'іцу*, *пша́н'іцу*, *мала́дз'іцу*; д) перад [о]: *цо́кайут*, а таксама і ў канцы слова: *па́л'ец*, *айц'ё́ц*.

Фанема [р] ва ўсіх гаворках заўсёды цвёрдая ў пачатку і ў сярэдзіне слова (як этымалагічна мяккі [р], так і этымалагічны цвёрды [р]): а) перад [у]: *куру́*, *бру́хо*, *кру́к*; б) перад [а]: *граск'і*, *грады́*, *бу́ра*; в) перад [е]: *гре́б'ен'*, *тре́ск'і*, *крэ́с'іво*; г) перад [е] (<[*ʁ]): *рэ́чка*, *пада́гре́ц'*, *рэза́ц'*; д) перад [ы]: *гры́ва*, *кры́во*, *гры́бы*; е) этымалагічны цвёрды [р] перад галоснымі: *рак*, *гро́зны*, *ры́ба*, *ру́ка*, *рэ́хо*, а таксама ў канцы слова: *ца́п'ёр*, *пі́сар*, *пе́кар*.

Фанема [ф] вымаўляецца ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова на ўсёй тэрыторыі рэгіёну даследавання: а) перад [ы]: *ша́фы*, *ар́фы*; б) перад [а]: *фа́рба*, *ку́фар*; в) перад [о]: *фо́рма*, *фо́ртка*; г) перад [у]: *фу́нт*, *фу́тро*; д) перад [е]: *куфе́рак* (*куфе́рок*), *фе́ст*, а таксама ў канцы слова: *торфа́*, *ца́ф*.

Фанема [ф'] прадстаўлена: а) перад [і]: *фа́і́з'іка*, *афа́і́цэр* (*офа́і́цэр*), *фа́і́кус*; б) перад [а]: *та́рфа́ны* (*торфа́ны*), *ца́уфа́к*; в) перад [о]: *ша́фа́ор*, *фа́одар* (*шофа́ор*, *фа́одор*); г) перад [е]: *фа́erma*, *фа́ел'чар* (*фа́ел'чор*), *буфа́ет*.

Фанема [г] вымаўляецца гук ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [а]: *га́л'іо*, *ду́га*, *нага́* (*нога́*); б) перад [у]: *гу́рт*, *гу́с*, *гу́л'бы*; в) перад [е]: *гей!*, *ге́ты*; г) перад [о]: *го́рад*, *го́лас*, *го́лат* (*го́ро́д*, *го́лос*, *го́ло́д*), а таксама і ў канцы слова: *бе́рог*, *сто́г*, *плу́г* (амаль ва ўсіх окаючых гаворках).

Фанема [г'] ужываецца толькі ў пачатку і ў сярэдзіне слова: перад [і]: *га́і́ра*, *ба́ераг'і*, *во́раг'і* (*бе́рог'і*, *во́рог'і*) і перад [е]: *ге́рой*, *Ге́на*.

Фанема [g] прадстаўлена толькі ў запазычаннях ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне

слова: а) перад [а]: *га́за*, *газе́ўка*, *га́нак* (*га́нок*); б) перад [у]: *гуз'і́к*, *гуз*, *гу́ма*; в) перад [о]: *го́да*, *го́па*; г) перад [е]: *шва́гер*, *ге́ргац'*.

Фанема [g'] зафіксавана ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [і]: *га́і́рса*, *га́і́рка*, *га́і́л'ік'і*, *мазг'і́*; б) перад [е]: *шва́г'ер*, *ге́раш*.

Фанема [к] вымаўляецца ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [а]: *ка́ска*, *ка́рты*; б) перад [у]: *кусты́*, *па́ку* (*паку́*), *куса́й!*; в) перад [е]: *ке́т*, *ке́н*, *поке́т* (толькі ў окаючых гаворках у р-не Выганаўскага возера); г) перад [о]: *ко́сы*, *ко́т*, *ко́л*, а таксама і ў канцы слова: *ма́к*, *ра́к*, *ца́вік*.

Фанема [к'] прадстаўлена ва ўсіх гаворках: а) перад [і]: *ка́і́шк'і*, *ка́і́ска*, *ка́і́пц'і*; б) перад [е]: *ка́ел'і́х*, *ка́епско*, *у ру́к'е*.

Фанема [х] прадстаўлена ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [а]: *ха́та*, *каха́ц'*; б) перад [у]: *ху́тар*, *ху́стка*, *ху́тко*; в) перад [о]: *хо́лат* (*хо́ло́д*), *хо́рашо*, *хо́дз'ім*, а таксама і ў канцы слова: *мо́х*, *с'м'ех*.

Фанема [х'] вымаўляецца толькі перад [і]: *ха́і́тры*, *ха́і́лы*, *ха́і́жы* і перад [е]: *ха́е́ра*, *на стра́х'е*.

Фанема [в] рэалізуецца ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [а]: *ва́рыц'*, *кава́л'*, *хва́л'іц'*; б) перад [у] (толькі як пратэтычны гук): *ву́с*, *ву́л'ей* (*ву́ла́й*), *ву́л'іца*; в) перад [е]: *зве́рху*, *ве́чор* (амаль ва ўсіх окаючых гаворках поўдня); г) перад [о]: *во́раг'і* (*во́рог'і*), *во́ўк*, *вос'*; д) перад [ы]: *вы́хот*, *вы́п'і*, *вы́йе*, а таксама і ў канцы слова: *рез'е́рэ*, *не́рэ*.

Фанема [в'] прадстаўлена толькі перад [і]: *ва́і́лы*, *ва́і́шчаў*, *ва́і́дэл'цы* і перад [е]: *за́ве́рху*, *ва́ек*, *ва́ечар*, *чала́в'ек* (*ва́ечор*, *чо́лов'ек*) (ва ўсіх акаючых і некаторых окаючых (вв. Корачын, Выганаўшчы) гаворках).

Фанема [w] (фрыкатыўны губна-губны зычны) ужываецца ва ўсіх пазіцыях на месцы этымалагічных [в], [л] у большасці окаючых гаворак: а) пасля [а]: *ла́ўка*, *тра́ўка*; б) пасля [у]: *засну́ў*, *падману́ў*; в) пасля [е]: *с'едз'е́ў*, *гледз'е́ў* (*с'ед'е́ў*, *глед'е́ў*) *с'п'е́ў*; г) пасля [о]: *по́ўны*, *жо́ўты*, *во́ўк*; д) пасля [ы]: *вы́ў*, *жы́ў*, а таксама і ў канцы слова: *каза́ў*, *спа́ў*, *пі́ў*.

Фанема [y] ужываецца ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова на месцы этымалагічных [в], [л] у акаючых і некаторых окаючых гаворках: а) пасля [а]: *ла́ўка*, *тра́ўка*; б) пасля [у]: *засну́ў*, *падману́ў* (*подману́ў*); в) пасля [е]: *с'адз'е́ў*, *гладз'е́ў* (*с'едз'е́ў*, *гледз'е́ў*), *с'п'е́ў*; г) пасля [о]: *по́ўны*, *жо́ўты*, *во́ўк*; д) пасля [ы]: *вы́ў*, *жы́ў*, а таксама і ў канцы слова: *каза́ў*, *спа́ў*, *пі́ў*.

Фанема [н] вымаўляецца ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [а]: *на́-*

шы, знак, мана; б) перад [y]: *ануча* (онуча), нудно, нї ўстану; в) перад [e]: *пане, сыне* 'паны, сыны'; г) перад [o]: *акном* (окном), зноў; д) перад [ы]: *ныіе, ныірк'і*, а таксама і ў канцы слова: *пан, сон, паклон*.

Фанема [н'] прадстаўлена на ўсёй тэрыторыі даследавання: а) перад [a]: *с'ін'ак, кан'а*; б) перад [i]: *н'іско, н'іт, в'ен'ік*; в) перад [y]: *кон'ух, успомн'у*; г) перад [e]: *н'ес'ц'і, н'эхто, кан'ец* (кон'ец); д) перад [o]: *агн'ом* (огн'ом), *зас'н'ом*, а таксама і ў канцы слова: *кон', ц'ен', п'ен'*.

Фанема [л] рэалізуецца ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [a]: *ласка, алатк'і* (оладк'і); б) перад [y]: *клуп, лўста*; в) перад [o]: *лоп, лотка, паклон* (поклон); г) перад [ы]: *малы, сталы, сталы* (столы), а таксама і ў канцы слова: *стол, вол, кол, пыл*.

Фанема [л'] вымаўляецца ў гаворках паўночна-ўсходняй Брэстчыны ва ўсіх пазіцыях: а) перад [a]: *л'ампа, л'ак*; б) перад [i]: *в'ал'ік'і* (вал'ік'і), *кал'і?*; в) перад [y]: *л'убл'у, л'ўстро*; г) перад [e]: *л'ес'ц'і, л'еска, пал'ец*; д) перад [o]: *кл'он, л'он, пл'он*, а таксама і ў канцы слова: *сол', бол', руб'ёл'*.

Фанема [м] прадстаўлена ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [a]: *мамо, ма́ло, ма́н'іц'*; б) перад [y]: *мука́, му́зыка*; в) перад [e]: *ме́рзлы, ме́ртвы, мед* (у окаючых гаворках); г) перад [o]: *мо́ст, мо́ркава, мой*; д) перад [ы]: *мы, мы́ло, мы́кайе*, а таксама ў канцы слова: *шум, гам, сум*.

Фанема [м'] рэалізуецца ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [a]: *м'ану́шка, м'ач, кам'ак* (ком'ак); б) перад [i]: *м'і́ска, з на́м'і, з н'і́м'і*; в) перад [e]: *м'ес'ц'і, м'ерац', м'ёлко*; г) перад [o]: *м'од, м'о́ртвы, м'о́рзлы* (на поўначы рэгіёну даследавання).

Фанема [з] ужываецца ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [a]: *за́йца, каза́* (коза), *казаў*; б) перад [y]: *зубы, зудз'ац', мазу́та*; в) перад [e]: *кам'і́зел'ка, вазе́* 'вазы' (ком'і́зел'ка, возе́); г) перад [o]: *л'азо́, зоры, мазо́л* (мозо́л); д) перад [ы]: *вазы́, з лазы́* (возы́, з лозы́), *два разы́*, а таксама і ў канцы слова: *воз, з'л'ез, доказ* (амаль ва ўсіх окаючых гаворках).

Фанема [з'] прадстаўлена ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [a]: *за́мла, за́мла́ны* (у акаючых гаворках); б) перад [i]: *з'і́ма, з'і́мовы*; в) перад [y]: *з'у́з'а, каз'урк'і* (коз'урк'і); г) перад [e]: *з'ел'оны, з'ерн'аты* (у окаючых гаворках); д) перад [o]: *з'о́лк'і, каз'ол* (коз'ол), а таксама і ў канцы слова: *маз', граз'* (амаль ва ўсіх окаючых гаворках).

Фанема [с] вымаўляецца ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [a]: *сама́, сат, сало*; б) перад [y]: *су́мны, су́тк'і, сут*; в) перад [e]: *се́мн'е, се́м'я, се́рце*; г) перад [o]:

сол', сом, со́тк'і; д) перад [ы]: *сы́ты, сыры́, сыр*, а таксама і ў канцы слова: *рыс, пакос, трус, вус* (ус).

Фанема [с'] ужываецца ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [a]: *бас'ак* (бос'ак), *с'адз'*; б) перад [i]: *с'і́ла, с'і́н'і, адн'ес'і* (одн'ес'і); в) перад [y]: *прос'у́, нос'у́, одкус'у* (у окаючых гаворках); г) перад [e]: *с'ем'я́, с'е́но, с'ес'ц'і* (амаль ва ўсіх гаворках); д) перад [o]: *с'о́ла, с'о́н'і, напі́ўс'о* (ва ўсіх акаючых гаворках), а таксама ў канцы слова: *лос', вос', гус'*.

Фанема [д] прадстаўлена ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [a]: *ну́да, вада́* (вода́), *сода́*; б) перад [y]: *ду́май, дурны́, дух*; в) перад [e]: *ден', дес'ет'* (у окаючых гаворках), *в'і́дэл'цы*; г) перад [o]: *до́шка, дом, до́ктар* (доктор, до́хтар, до́хтор); д) перад [ы]: *ды́м, сады́, дай вады́* (воды́), а таксама і ў канцы слова: *сад, гора́д* (у окаючых гаворках).

Фанема [т] вымаўляецца ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [a]: *так, та́то, тал'е́рка*; б) перад [y]: *ту́т, ту́г'і, туды́*; в) перад [e]: *л'у́стэрка, Тэ́кл'а, брата́* 'браты́'; г) перад [o]: *то́ўсты, То́дар* (То́дор), *торф*; д) перад [ы]: *чы́сты, ты́*, а таксама і ў канцы слова: *кот, брат, сват*.

Фанема [й] рэалізуецца ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [a]: *жа́блык, ја́, жа́ма*; б) перад [i]: *жіншы́, Украйі́на, майі́* (мойі́); в) перад [y]: *жу́нак, Жу́ра, пйу́*; г) перад [e]: *же́рас', же́лка, же́ш* (жеж); д) перад [o]: *мйод, мйо́рзлы* (на поўдні рэгіёну), а таксама і ў канцы слова: *свой, твой, чай*.

Фанема [б] ужываецца ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [a]: *ба́бо!, ба́пка, банк, ба́рва*; б) перад [y]: *бу́л'баўк'і, бу́лка, н'і́ буду, табу́н*; в) перад [e]: *бердо́, бек, беб* (у большасці окаючых гаворках); г) перад [o]: *бок, бол', бо́ты, бо́сы*; д) перад [ы]: *гры́бы, бы́стры, л'убы́*, а таксама і ў канцы слова: *коб, лоб, дроб* (амаль ва ўсіх окаючых гаворках поўдня).

Фанема [б'] прадстаўлена ў пачатку і сярэдзіне слова: а) перад [a]: *ба́ры, ба́жы!, жараба́* (у акаючых гаворках); б) перад [i]: *б'і́ц', б'і́дон, б'і́кла́га*; в) перад [e]: *да са́аб'е́, ба́раг, таба́е* (у акаючых гаворках); г) перад [o]: *ба́ордо́, уба́ох* (у акаючых гаворках паўночна-заходняй часткі рэгіёну).

Фанема [п] ужываецца на тэрыторыі паўночна-ўсходняй Брэстчыны ва ўсіх пазіцыях у пачатку і ў сярэдзіне слова: а) перад [a]: *капа́ц'* (копа́ц'), *палка́, па́стка*; б) перад [y]: *пучо́к, пу́сто, пу́то*; в) перад [e]: *пе́ўно, пе́ркал', пета́* (у окаючых гаворках поўдня); г) перад [o]: *по́шук, по́ўны, по́сут*; д) перад [ы]: *пы́л, снапы́* (снопы́), *копы́*, а таксама і ў канцы слова: *поп, суп, сып!*

Фанема [п'] прадстаўлена толькі ў пазіцыях пачатку і сярэдзіны слова: а) перад [а]: *п'асок, зап'акў, сп'аваў* (у акаючых гаворках); б) перад [і]: *п'ілы, п'іво, п'ішчы*; в) перад [е]: *п'ёсн'і, сп'ёц', п'ёршы*; г) перад [о]: *п'ора, П'отра* (на поўначы тэрыторыі даследавання).

Фанетычныя працэсы ў галіне кансанантызму

Дзеканне і цеканне шырока прадстаўлена ў большасці гаворак паўночна-ўсходняй Брэстчыны: а) перад [і], [е], [е](<[*ʰ]): *хадз'іла, гарадз'іла* (*ходз'іла, городз'іла*), *ідз'і, дз'ен', кладз'е, дз'еўка, ц'ап'ёр* (*ц'еп'ёр*), *ц'іна, ц'ёсно, ц'ёло*; б) перад [у]: *дз'уба, ц'ук*; в) перад [о]: *адз'ожа* (*одз'ожа*), *ц'оплы, ц'отка*; г) перад [а]: *с'адз'ац'* (*с'едз'ат*), *л'удз'ам, ц'ага, ц'ашк'і*.

Рэалізацыя этымалагічна мяккіх зычных [д'], [т'] у становішчы перад галоснымі пярэдняга рада [і], [е], [е] (<[*ʰ]) у акаючых гаворках рэгіёну мае свае асаблівасці: а) зычныя [д'], [т'] перад [і] у гаворках жыхароў вв. Сакалова, Аброва, Сакалоўка, Рудня, Гутка, Яловая захоўваюць сваю якасць: *т'іхо, т'іна, ход'іла, д'ік'і*; б) зычныя [д'], [т'] перад [е] ў гаворках жыхароў вв. Яловая, Рудня, Гутка таксама захоўваюцца: *д'ень, д'ёс'ет', м'ес'т'ёчко, т'еп'ёр*, в) цвёрдыя зычныя [д], [т] перад [е] адзначаны ў маўленні жыхароў вв. Плехаўшчына, Сакалова, Аброва, Сакалоўка: *день, дэс'ет', м'ес'т'ёчко, теп'ёр*; г) зычныя [д'], [т'] перад [е](<[*ʰ]) ў гаворках жыхароў вв. Аброва, Рудня, Гутка, Сакалоўка вымаўляюцца нязменна: *д'ед, д'ежка, т'ёло*.

Асіміляцыя. Няпоўная рэгрэсіўная асіміляцыя зычных па глухасці адзначана ва ўсіх акаючых і ў некаторых акаючых гаворках рэгіёну: *ка́ска, зага́тка, ба́пка, сус'ётка, н'і́ско*. Адсутнасць асіміляцыі зафіксавана амаль ва ўсіх акаючых гаворках: *ка́зка, зага́дка, ба́бка, сус'ёд-ка, н'і́зко*.

Спалучэнні [дн], [бм] у гаворках паўночна-ўсходняй Брэстчыны звычайна вымаўляюцца нязменна: *адна́, родны́, абм'ёрац', абм'іну́ц'* (*одна́, обм'ёрац'і, обм'іну́ц'і*). Аднак даволі часта ў шэрагу гаворак у гэтых словах прысутнічае поўная рэгрэсіўная асіміляцыя і вымаўляюцца зычныя [нн], [мм] (на ўсходзе рэгіёну): *анна́, ро́нны, амм'ёрац* (*онна́, омм'ёрац'і*).

Аглушэнне звонкіх зычных на канцы слоў. Аглушэнне звонкіх зычных на канцы слоў адзначана амаль на ўсёй тэрыторыі паўночна-ўсходняй Брэстчыны: *дуп, го́лат* (*го́лот*), *сат, плух, лух, стох, нош*. Звонкія зычныя на канцы слоў вымаўляюцца нязменна толькі ў акаючых гаворках (у раёне Выганаўскага возера): *дуб, го́лод, сад, плуг, луг, стог, нож*.

Прыстаўныя зычныя. У гаворках паўночна-ўсходняй Брэстчыны паралельна прадстаўлены словы, што вымаўляюцца як без пратэтычных зычных: *о́з'еро, о́с'ен', о́страў* (*о́з'аро, о́с'ан', о́строў*), так і ў спалучэнні з імі ([г] або [в]): *во́з'еро, во́с'ен', во́страў, го́стры* (*во́з'аро, во́с'ан', во́стры*), пры пераважным вымаўленні гэтых лексем з пратэтычнымі зычнымі.

Падаўжэнне. Зычныя [дз'], [л'], [с'], [ц'] у пазіцыі паміж галоснымі (на месцы старажытнага спалучэння «мяккі зычны +*ʰj») у акаючых гаворках падаўжаюцца: *судз'дз'а, гал'л'о́, колос'с'е, сва́ц'ц'а*. Аднак у акаючых гаворках падаўжэння не зафіксавана: *судз'ја́, гал'јо́, калос'је, сва́ц'ја*.

Такім чынам, намі былі разгледжаны асноўныя асаблівасці фанетычнай сістэмы гаворак паўночна-ўсходняй Брэстчыны.

Гаворкі гэтага рэгіёну выразна падзяляюцца на акаючыя і акаючыя.

Акаючыя гаворкі маюць наступныя фанетычныя асаблівасці:

1. Васьміфанемны склад галосных у большай частцы гаворак рэгіёну: [і], [ы], [е], [а], [о], [у], [ѐ], [ѐ], а ў раёне Выганаўскага возера – сяміфанемны [і], [ы], [е], [а], [о], [у], [ѐ].
2. Ацвярдзенне губных амаль ва ўсіх гаворках: *бе́рог, беда́, ведро́, пеку́, беро́за* (*бада́, вадро́, паку́, баро́за*).
3. Адсутнасць або адзінкавыя выпадкі пераходу [е] у [о]: *мед, бердо, ведем, н'ес'ем* (*м'ед, б'ердо, ведз'ем*).
4. Адсутнасць асіміляцыі звонкіх зычных у становішчы перад глухімі ў сярэдзіне слова: *ка́зка, зага́дка, но́жка, ба́бка, сус'ёдка, н'і́зко*.
5. Адсутнасць аглушэння звонкіх зычных на канцы слоў: *дуб, го́лод, сад, плуг, луг, стог, нож* (у раёне Выганаўскага возера).
6. Адсутнасць прыстаўных зычных [в], [г] перад націскным [о], [у] у пачатку і ў сярэдзіне слова: *о́з'еро, о́с'ен', о́строў, о́чы, ўхо, ўл'ей*.

Акаючым гаворкам уласцівы:

1. Васьміфанемны склад галосных гукаў – [і], [ы], [е], [а], [о], [у], [ѐ], [ѐ], а ў заходняй частцы рэгіёну (Зэльвенскі і Слонімскі р-ны Гродзенскай вобласці) – шасціфанемны: [і], [ы], [е], [а], [о], [у].
2. Наяўнасць пераходу [е] у [о]: *м'од, б'ордо, адз'ожа, ав'ос*.
3. Паслядоўнае аканне і яканне ў пераднаціскным складзе, а ў паўночна-заходняй частцы рэгіёну – і ў другім складзе перад націскам: *с'ц'ана́, ц'ага́ц'; ба́да, в'адро́, п'акў; с'арада́, с'анакос́, л'ас'нік'і*.
4. Няпоўная рэгрэсіўная асіміляцыя зычных па глухасці адзначана ва ўсіх акаючых гаворках.

ках рэгіёну: *ка́ска, зага́тка, но́шка, ба́пка, сус'ётка*.

5. Аглушэнне звонкіх зычных на канцы слоў: *дуп, сат, плух, лух, стох*.

6. Наяўнасць прыстаўных [г] ці [в]: *во́з'еро, во́с'ен', во́страў, го́стры, га́стрыц', абго́р-вац' (во́з'аро, во́с'ан', во́стры, ва́стрыц', вбо́рвац')*.

Разгледжаныя асаблівасці фанетычнай сістэмы гаворак паўночна-ўсходняй Брэстчыны сведчаць, што гаворкі жыхароў гэтай мясцовасці знаходзяцца ў зоне міждыялектных кантактаў: тут праходзіць мяжа паміж заходнепалескай і гродзенска-баранавіцкай групамі гаворак.

ЛІТАРАТУРА

1. Босак, А.А. Атлас гаворак Пружанскага раёна Брэсцкай вобласці і сумежжа (Верхняга Над'ясельдзя): у 2 ч. / А.А. Босак, В.М. Босак. – Мінск: УП «ІВЦ Мінфіна», 2005–2006. – 2 ч.
2. Вайтовіч, Н.Т. Ненаціскны вакалізм народных гаворак Беларусі / Н.Т. Вайтовіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1968. – 219 с.
3. Вэкслер, П. Гістарычная фаналогія беларускай мовы / П. Вэкслер; пер. з англ. А. Літвіноўскай, М. Раманоўскага; навук. рэд. пер. Г. Цыхун. – Мінск: Логвінаў, 2004. – 254 с.
4. Дыялекталагічны атлас беларускай мовы [карты]. – Мінск: Выд-ва АН БССР, 1963. – VIII + 338 карт.
5. Леванцэвіч, Л.В. Атлас гаворак Бярозаўскага раёна Брэсцкай вобласці: у 3 ч. / Л.В. Леванцэвіч. – Брэст: Брэст. дзярж. ун-т., 1993–2001. – 3 ч.
6. Лінгвістычная геаграфія і групоўка беларускіх гаворак / пад рэд. Р.І. Аванесава, К.К. Атраховіча (Крапівы), Ю.Ф. Мацкевіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1969. – 80 карт.
7. Нарысы па беларускай дыялекталогіі: вуч. дап. для філал. фак. ун-таў і пед. ін-таў / Р.І. Аванесаў [і інш.]; пад рэд. Р.І. Аванесава. – Мінск: Навука і тэхніка, 1964. – 415 с.

SUMMARY

The chief purpose of the article is to consider the phonetic dialect system of the north-western Brest region on a basis of wide factual material.

УДК 81'367

Н.У. Чайка

З'ЯВА СІНТАКСІЧНАЙ НЕПАЎНАТЫ Ў СТРУКТУРНЫМ АСПЕКЦЕ

Праблема эліпсіса з'яўляецца надзвычай актуальнай. У гісторыі мовазнаўства розныя школы і напрамкі вывучалі названую з'яву. Але найбольш поўна распрацоўвалася праблема няпоўных рэалізацый сінтаксічных канструкцый у працах прадстаўнікоў структурнага сінтаксісу. Як лінгвістычны напрамак структурны сінтаксіс сфарміраваўся ў 20–30-я гады XX стагоддзя. Узнікненне структурнага сінтаксісу дыктавалася неабходнасцю пошукаў больш паслядоўнай сістэмы для апісання і ўпарадкавання моўных з'яў у параўнанні з папярэднімі школамі. Структурны сінтаксіс выпрацаваў сваю тэарэтычную базу і метадалагічны апарат. Асноўнымі метадалагічнымі прынцыпамі пры аналізе моўных з'яў былі паўната, сістэмнасць, іманентнасць. Асноўнымі аб'ектамі даследавання былі структура плана выражэння (як найбольш даступная для сістэмнага апісання), адносіны паміж элементамі моўнай сістэмы, семантыка сінтаксічнай адзінкі. Разнастайныя метады даследавання, выпрацаваныя структуралістамі (метады кампанентнага аналізу, дыстрыбутыўны метады, канструктыўны метады і іншыя), далі магчымасць даследаваць сістэму сінтаксісу і вылучыць абгуленыя інварыянтныя адзінкі – схемы і мадэлі сказаў, суаднесці іх з канкрэтнымі моўнымі рэалізацыямі на аснове пэўных правіл. Гэтыя пра-

вілы і вызначаюць межы дапушчальных варыянтных змен сінтаксічнай адзінкі пры ўмове захавання семантычнай саматоеснасці. Такім чынам, з развіццём структуралізму сінтаксічная навука паднялася на ясна новую ступень свайго развіцця і адкрыліся перспектывы для даследавання найбольш складаных і нявырашаных праблем мовазнаўства.

Што датычыцца праблемы няпоўных рэалізацый сінтаксічных мадэлей, то перспектывы для яе ўсебаковага аналізу адкрыліся яшчэ на першым этапе развіцця структуралізму (20-я гады XX стагоддзя) пасля выхаду першых прац Фердэнанда дэ Сасюра. Пасля размежавання Сасюрам мовы і маўлення стала магчымым кваліфікаваць канструкцыі з сінтаксічным нулём і эліпсісам як рэалізацыі няпоўных мадэлей у маўленні. Разам з тым стала магчымым даследаваць семантыку названых сінтаксічных канструкцый у плане тоеснасці / нятоеснасці мадыфікацыі і мадэлі і функцыянальную маркіроўку разглядаемых канструкцый. Акрамя таго, прынцып іманентнасці, сфармуляваны Фердэнандам дэ Сасюрам, прадвызначае строгае адмежаванне аб'екта даследавання лінгвістыкі ад сумежных аб'ектаў іншых навук. Такім чынам былі выключаны нелінгвістычныя даследаванні моўных з'яў папярэднімі школамі – змяшэнне лагіцыстамі катэгорый сінтаксісу з катэгорыямі ло-

гiкi i замена cинтаксiчних кампанентаў кампанентамi лагiчнага суджэння. Таму ўпершыню ўдалося пазбегнуць неапраўдана пашыранага (лагiцысты) i неапраўдана звужанага (псiхалагiсты) разумення няпоўнасаستاўных рэалiзацый cинтаксiчных канструкцый.

Рэвалюцыйнай з'явілася распрацоўка Люсьенам Тэньерам асноўных палажэнняў структурнага cинтаксiсу. Наватарства Тэньера заключаецца ў адмежаванні катэгарыяльнага (статычнага) i структурнага (дынамічнага) cинтаксiсу. Вучоны вылучыў некалькi відаў кампанентаў семантычнай структуры сказа: вузлавы кампанент (iерархiчна галоўны) i актантаў з cірквантамі. Дзякуючы гэтаму, з'явілася магчымасць адмежаваць сказы з cинтаксiчным нулём i эліпсiсам ад знешне падобных cинтаксiчных з'яў.

Нельга не закрануць пытанні пра адваротную валентнасць другіх актантаў (А 2), распрацаваную вучонымі. Гэта таксама адыграла вялікую ролю ў распрацоўцы праблемы няпоўнасастаўных cинтаксiчных мадыфікацый. Як бачна, асноўныя палажэнні Люсьена Тэньера адыгралі вялікую ролю ў фарміраванні тэарэтычнай базы структурнага cинтаксiсу. Праца адкрыла перспектывы для вывучэння найбольш значных cинтаксiчных праблем, у тым ліку i пытання пра няпоўнасастаўныя рэалiзацыі cинтаксiчных мадэлей. Далейшая распрацоўка праблемы канструкцый з cинтаксiчным нулём i эліпсiсам вырашалася ў рамках пэўнай канцэпцыі ў адпаведнасці з пэўнымі тэарэтычнымі i метадалагiчнымі прынцыпамі.

Існуюць меркаванні, што «незамешчанасць cинтаксiчнай пазіцыі дзеяслоўнага выказніка носіць cінкрэтычны характар. З боку лексiчнага значэння яна з'яўляецца фактам мовы i абумоўлена мадэллю сказа i яго cінанімічнай парадыгмай, i таму можа разглядацца як нулявы паўназначны дзеяслоў (нулявая лексема). З боку ж граматычнага значэння (прэдыкатыўнасці) яна з'яўляецца фактам маўлення i таму павінна быць кваліфікавана як cинтаксiчная непаўната (эліпсiс)» [3, с. 39].

Адносна структуры няпоўнасастаўных канструкцый выказваліся самыя розныя, часам супярэчлівыя думкі. Большасць даследчыкаў (Э.П. Вардуль, Л.С. Бархудароў i інш.) лічаць эліптычныя сказы няпоўнымі.

Распрацоўка І.Ф. Вардулем пытання пра інварыянтныя cинтаксiчныя мадэлі дазволіла дакладна вызначыць структуру эліптычнага сказа: «Эліпсiс не мяняе ні змест, ні структуру сказа. Ён адлюстроўваецца толькі ў плане выражэння. Таму можна зрабіць выснову, што эліптычны варыянт узыходзіць да поўнага інварыянта» [4, с. 64]. Падобнай думкі прытрымліваецца i

Г. Інфантава. «У сістэме мовы эліптычныя сказы не ўяўляюць сабой інварыянтаў, яны існуюць на фоне дзеяслоўных сказаў, як бы спраецываны на іх, што дазваляе эліптычным сказам выражаць пэўную дзеяслоўную семантыку (лексічную i граматычную). У сувязі з гэтым стабільнасць саставу эліптычных сказаў (наяўнасць мінімальнага структурнага схем) можна разглядаць як іх прыналежнасць да мадэлей другога парадку, у аснове якіх ляжаць адпаведныя дзеяслоўныя інварыянты» [5, с. 24]. У кожнай мове ёсць свае cинтаксiчныя схемы i мадэлі, правілы іх утварэння, якія неабходна ўлічваць пры аналізе моўных з'яў. Заўсёды трэба зыходзіць з таго, што «сказ уяўляе сабой пазіцыйную структуру iерархiчна ўпарадкаваных пазіцый, здольных замяшчацца некаторым наборам словаформ» [5, с. 13]. І калі адна з гэтых словаформ адсутнічае, то правамерна кваліфікаваць як эліптычны сказ.

Падобнага пункту погляду на праблему прытрымліваецца А. Скавароднікаў, аднак даследчык разглядае аднасастаўныя i эліптычныя сказы як з'явы аднаго парадку – эліпсiс моўны i эліпсiс маўленчы. Думаецца, не варта было б падмяняць паняцце пропуску члена сказа паняццем колькасці саставу сказа. Аднасастаўнасць/двухсастаўнасць сказа звязана са спосабамі выражэння прэдыкатыўнасці ў сказе i не мае дачынення да пропуску структурна неабходных кампанентаў няпоўных сказаў. Лічым, што аднасастаўнасць i эліпсiс – розныя cинтаксiчныя з'явы.

Тэорыя інварыянтных cинтаксiчных мадэлей дазволіла не толькі кваліфікаваць эліптычны сказ як няпоўны двухсастаўны з пропускам дзеяслова, але i размежаваць сумежныя ці знешне падобныя з'явы, вызначыць тып эліпсiса.

Аднак некаторыя даследчыкі лічаць эліптычныя сказы i сказы з cинтаксiчным нулём абсалютна поўнымі i дастатковымі для перадачы неабходнай інфармацыі (Г.А. Золатава, П.А. Лекант). Аргументы гэтых даследчыкаў наступныя: іменныя словаформы ў эліптычных сказах з'яўляюцца свабоднымі, не залежаць ад дзеяслова, а самі сказы маюць дастаткова сродкаў для перадачы працэсуальнасці. Нельга не пагадзіцца з тым, што эліптычныя сказы з'яўляюцца функцыянальна дастатковымі: у пэўным кантэксце яны перадаюць пэўную інфармацыю i выконваюць камунікатыўную функцыю. Аднак ці дае гэта падставы лічыць іх структурна поўнымі? У эліптычных канструкцыях i сказах з cинтаксiчным нулём заўсёды ёсць cірквантавыя ці дэтэрмінаваныя акалічнасці, якія маюць выключна аддзеяслоўную залежнасць. Думаецца, цвярджаць, што эліптычныя канструкцыі i ска-

зы з сінтаксічным нулём з'яўляюцца структурна поўнымі, было б няправільным.

Такім чынам, тэорыя інварыянтных сінтаксічных мадэлей дазволіла не толькі глыбока прааналізаваць структуру няпоўных рэалізацый сінтаксічных канструкцый, але і суаднесці кожную канкрэтную рэалізацыю з адпаведнай сінтаксічнай мадэллю. Былі распрацаваны віды эліпсіса – кантэкстуальны, сітуацыйны і ўнутры-сінтагматычны. Канструкцыі з сінтаксічным нулём былі падзелены на сказы з пропускам дзеяслова-звязкі, быццёвыя сказы з пропускам дзеяслова *быць* у пэўнай часова-мадальнай форме. Відавочна, што тэорыя сінтагматыкі і парадыгматыкі, інварыянтных сінтаксічных мадэлей дазволіла ў поўнай ступені размежаваць з'явы з сінтаксічнай непаўнатой і кваліфікаваць іх у адпаведнасці з пэўным інварыянтам у сістэме мовы.

Вырашыўшы праблему інварыянтаў сінтаксічных мадэлей, вучоныя паставілі новую задачу – даследаваць мадэль сказа і тыпы яе рэалізацыі ў тэксе, якія дазваляюць уявіць усё мноства няпоўных рэалізацый сінтаксічных адзінак у выглядзе канечнага мноства аднаўзроўневых адзінак сінтаксічнай сістэмы. Праблему мадэліравання распрацоўвалі І.Ф. Вардуль, Г.А. Золатава і іншыя.

Тэорыя мадэліравання сказаў стала адной з цэнтральных праблем сінтаксісу, у рамках якой неабходна было вырашыць такія пытанні, як крытэрыі выдзялення структурнага мінімуму няпоўных канструкцый, методыка запісу мадэлей, магчымасць варыянтнасці ў рамках тоеснасці мадэлі. Гэта, у сваю чаргу, дазваляе разглядаць сказы з эліпсісам і сінтаксічным нулём як рэгулярныя рэалізацыі мадэлей (Г.А. Золатава).

Праблема канструкцый з сінтаксічным нулём цесна звязана з праблемай дэтэрмінаваных членаў сказа. Пытанне пра дэтэрмінаваныя члены сказа распрацоўвалі Г.А. Золатава, В. Блох і іншыя даследчыкі. Дэтэрмінуючыя члены сказа характэрны для вялікай колькасці сінтаксічных канструкцый і ў некаторых з іх з'яўляюцца абавязковымі кампанентамі сінтаксічнай структуры. Да такіх канструкцый адносяцца быццёвыя сказы з прапушчаным дзеясловам-звязкай *За вёскай – прыгожае возера*, сказы са значэннем валодання *У хлопчыка – прыгожы голас*, сказы з колькасна-іменным спалучэннем *У калгасе – восемдзесят два новыя катэдры*, сказ са значэннем псіхічнага ці фізічнага стану, у якіх могуць адбыцца пэўныя трансфармацыі *У чалавека – шчаслівы выгляд; Мікола – у салдатах*. Наяўнасць сінтаксічнага нулявання ў такіх сказах даказваецца тым, што ў тэмпаральнай парадыгме нулявая звязка праяўляецца ў форме прошлага і будучага часу.

Вучэнне пра дэтэрмінаваныя члены сказа ўнесла вялікі ўклад у распрацоўку праблемы канструкцый з сінтаксічным нулём. Вылучэнне дэтэрмінаваных акалічнасцей у сказах з сінтаксічным нулём дало магчымасць вызначыць умовы сінтаксічнага нулявання, семантычныя разнавіднасці нулявога кампанента, таксама некаторыя дапушчальныя трансфармацыі сказаў з сінтаксічным нулём.

Прааналізаваўшы даследаванні прыхільнікаў структурнага сінтаксісу, нельга не звярнуць увагу на тое вялікае значэнне, якое мелі яны ў вырашэнні праблемы няпоўнастаўных канструкцый. Пры ўсёй стракатасці, часам супярэчлівайсці канцэпцый, вучоным усё ж удалося вызначыць найбольш тыповыя рысы канструкцый з сінтаксічным нулём і эліпсісам, глыбока раскрыць сутнасць названых з'яў у структурным плане. Структурныя метады даследавання (метады непасрэдна складаючых, дыстрыбутыўны метады, метады кампанентнага аналізу, трансфармацыйны) дазволілі ўстанавіць наяўнасць іерархіі сувязей паміж элементамі сказа і падыйшлі да пабудовы структурных мадэлей сказа. Гэта, у сваю чаргу, дало магчымасць дакладна кваліфікаваць няпоўнастаўную канструкцыю, у якой прапушчаны структурна неабходны кампанент. Тэарэтычная распрацоўка пытанняў сінтагматыкі і парадыгматыкі сказа дала магчымасць размежаваць такія з'явы, як сінтаксічны нуль (як парадыгматычную з'яву) і эліпсіс (як сінтагматычную з'яву). Падыход да пералічаных з'яў набыў дыферэнцыраваны характар, што дазволіла размежаваць і ўпарадкаваць мноства знешне падобных з'яў.

Развіццё тэарэтычнай базы і ўдасканаленне метадалагічнага апарату сінтаксісу паставіла перад навукай новыя задачы. Перш за ўсё гэта праблема семантычнай арганізацыі сінтаксічных канструкцый (у тым ліку і няпоўнастаўных). Патрабавала вырашэння і праблема некаторых сінтаксічных трансфармацыйнага тыпу *Дзяўчына – у плач, у слёзы* (К. Чорны); *А мне – ні радасці, ні сну* (Р. Баравікова); *Душа – у агні? Свабода – на коленах?..* (Т. Бондар). Неабходна было ўстанавіць, да якой канструкцыі ўзыходзіць кожны трансформ, вызначыць правілы трансфармацыі і дакладна кваліфікаваць дадзеныя канструкцыі. Для вырашэння пастаўленай задачы неабходна было распрацаваць якасна новую тэарэтычную базу і метады даследавання. Такой базай з'явілася семантычная сінтаксічная школа.

ЛІТАРАТУРА

1. Бархударов, Л.С. Семантические типы пояснительных конструкций / Л.С. Бархударов // Семантические типы пояснительных конструкций: межвуз. сб. науч. тр. /

- О.П. Гришковская; под ред. П.А. Леканта. – М., 1991. – С. 79–84.
2. Балли, Ш. Семантизация эллиптических конструкций как условие существования в диалоге / Ш. Балли; отв. ред. Л.И. Баранникова. – Саратов, 1988. – 84 с.
 3. Блох, М.Я. Информативная неоднородность неполно-составных высказываний / М.Я. Блох // Семантика слова и синтаксической конструкции: межвуз. сб. науч. тр. / В.В. Кузьмина; под ред. З.Д. Поповой. – Воронеж, 1987. – С. 153–161.
 4. Вардуль, И.Ф. Основы структурного синтаксиса / И.Ф. Вардуль. – М.: Прогресс, 1988. – 256 с.
 5. Золотова, Г.А. Безобъектное употребление переходных глаголов в эллиптических конструкциях / Г.А. Золотова // Лингвистические исследования: сб. ст. / Г.А. Золотова; под ред. Н.А. Андреева. – М., 1985. – 240 с.

SUMMARY

The article is dedicated to one of the urgent problems, that is to the problem of the semantic organization of constructions with the ellipsis of the verb. The

semantic organization of constructions with the ellipsis of the verb is considered in the article: the quantitative and qualitative composition of components of the semantic structure. The kinds of octants (A_1 , A_2 , A_3) and their functional realizations, i.e. the subject, the object, the agent, the agentive, the functionive and others, are analysed in detail.

The secondary predication of elliptic constructions and the ways of expressing the predication, i.e. octants and circumstants, are researched in the article.

The article also includes the analysis of the grammatical and semantic structure of elliptic constructions. The grammatical specification cannot be expressed by predicative means by reason of the absence of the verb. The named meaning can be expressed with the help of particles and syntactic parallelism.

Consideration is also given to the semantic specification of elliptic constructions which is realized with the help of polylevel units, i.e. intrasyntagmatic, syntactic, supersyntactic.

ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВА

УДК 82–343.4

С.В. Шамякіна

МІФАЛАГІЧНЫ КАМΠΑНЕНТ У СТРУКТУРЫ ВОБРАЗАЎ-ЛОКУСАЎ БЕЛАРУСКІХ ЧАРАДЗЕЙНЫХ КАЗАК

Пры даследаванні змястоўнай структуры вобразаў-персанажаў, вобразаў-локусаў і вобразаў-магічных рэчаў у чарадзейных казках мы імкнуліся высветліць, з якіх кампанентаў складаецца вобраз, якія прырашчэнні сэнсу павінны з’явіцца ў лексічнай адзінкі (зразумела, штожны вобраз у казках абазначаны пэўнай лексемай), каб яна стала вобразам, а не проста словам з агульнапрынятым значэннем. Мы высветлілі, што адзін з такіх кампанентаў можна абазначыць як *культурна-рэчаіснасць*: гэта апора на паўсядзённую рэчаіснасць і шырокі культурны кантэкст, у які вобраз уключаны, набор асацыяцый з разнастайных сфер культуры. Так, беларуская даследчыца В. Маслава справядліва адзначае: «Паэтычнае слова валодае не толькі гарызантальным аспектам – накіраванасцю да чытача, але і вертыкальным – памяццю кантэкстаў, у якія яно ўваходзіла, інакш кажучы, культурным аспектам» [5, с. 55]. Адной з важнейшых культурных з’яў, на якія абапіраліся стваральнікі казак, была міфалогія. У дадзеным артыкуле мы паспрабуем паказаць, якія міфалагічныя ўяўленні могуць быць закладзены ў аснову вобразаў-локусаў у беларускіх чарадзейных казках, уваходзяць у *міфалагічны* кампанент (які з’яўляецца часткай культурна-рэчаіснасця) структуры гэтых вобразаў.

У сваіх развагах мы грунтуемся на сцвярджэнні У. Пропа ў накідах да яго работы «Фальклор і рэчаіснасць», што «... у фальклоры ёсць прастора і няма часу» [8, с. 152]. Любы матэрыяльны аб’ект займае некаторы аб’ём і ўключаны, у сваю чаргу, у структуру навакольнага асяроддзя. Прастору як асяроддзе, у якім дзейнічаюць персанажы і ў якую ўключаны пэўныя рэчы, і меў на ўвазе У. Проп, гаворачы пра наяўнасць прасторы ў фальклоры. Ён пісаў: «Прастора ў казцы існуе не сама па сабе, а толькі адносна руху героя» [8, с. 153]. А паколькі гэты рух героя перарывісты, і казка адлюстроўвае толькі пэўныя яго фазы, то больш правамерна гаварыць не пра прастору ўвогуле, а пра *локусы* – асобныя пункты прасторы, яе асобныя структур-

ныя адзінкі. У самым шырокім плане (на лацінскай мове) «локус» – пэўнае месца. Паняцце сустракаецца не толькі ў філалогіі (у прыватнасці, міфалогіі як навучы), але і ў прыродазнаўчых навук, напрыклад, у генетыцы.

Аднак проста «месца» – прадмет цікаўнасці геаграфіі. У сучаснай жа фалькларыстыцы і літаратуразнаўстве (гл. кнігу Пітэра Вайля «Геній месца») шырока эксплуатаецца тэрмін «genius loci» (лац.) – «дух месца». Ужо ў антычным Рыме сфарміраваўся культ *лараў* – духаў-ахоўнікаў тых мясцін, дзе людзі адчувалі сябе ўпэўнена, камфортна [12, с. 121]. У страшных для чалавека мясцінах пасяляліся і варожыя да чалавека духі – магчыма, яны і паўстаюць у вобліку міфалагічных персанажаў чарадзейнай казкі. Эпоха Сярэднявечча ўспрыняла ад Антычнасці глыбокую веру ў духаў кожнага асобнага месца і ўсёй Зямлі ў цэлым. У жывую, адухоўленую Зямлю верылі нават хрысціянскія багасловы. Так, Васілій Валянцін пісаў: «Як маці сабою харчуе ў вантробе сваё дзіця, так і зямля, сама ўбіраючы ў сябе дух ад вышэйшых сфер, захоўвае жыццё мінералаў, росціць іх у нетрах сваіх» [2, с. 99]. Уяўленне пра зямлю як жывую істоту захоўвалася ў народаў свету і, у прыватнасці, у беларускіх сялян, ажно да XX ст. Яно яскрава адбілася ў параўнаннях і метафарах, у тым ліку спецыфічна казачных. Напрыклад: «Каваль-Багатыр злез з дуба, сышоў з гары да як упёрся ў яе плячом, дак толькі зямля застагнала» [10, с. 329]. Але і пэўныя месцы на зямлі – іх называлі «месцамі сілы» – вызначаліся нейкімі характэрнымі асаблівасцямі: гаючая крынічка, незвычайнай формы камень, паляна ў лесе, дзе асабліва добра расце трава, – у кожнай мясцовасці насельніцтва ведала нечым адметныя аб’екты прыроды. Можна меркаваць, што назіральнасць народа неяк адбілася ў казках, няхай і ў абагулена-трансфармаваным выглядзе.

І У. Проп, і В. Фрэйдэнберг, і С. Бройтман звярталі асаблівую ўвагу на адметнасці прасторы ў казцы – менавіта як на локусы, без апісанняў непасрэдна перамяшчэння героя паміж імі: так што яго шлях ёсць толькі ў кампазіцыі,

а не ў фактуры [7, с. 48]. Даследчыкі звязваюць гэты момант з надзвычай архаічнымі элементамі казкі, якія ўзніклі яшчэ да яе станаўлення. У прыватнасці, У. Проп пісаў: «Статычныя, астановачныя элементы казкі больш старажытныя, чым яе прасторавая кампазіцыя... Усе элементы астановак ужо існавалі як абрад. Прасторавыя ўяўленні раздзяляюць на далёкія адлегласці тое, што ў абрадзе было фазісамі» [7, с. 48]. Мы паспрабуем удакладніць і дапоўніць надзвычай прадуктыўную думку даследчыка.

У XIX стагоддзі, калі адукаваныя людзі зацікавіліся народнай культурай, паступова ўзнікла ўсведамленне невыпадковасці размяшчэння архітэктурных і іншых культурных аб'ектаў (свяцілішчаў, храмаў) на той ці іншай тэрыторыі. Адным з першых, хто звярнуў увагу на гэты факт, быў ураджэнец Беларусі, вядомы даследчык фальклору першай паловы XIX стагоддзя З. Даленга-Хадакоўскі. Як піша рускі даследчык А. Правін, «... Хадакоўскі ўпершыню сфармуляваў ідэю пра тое, што славянскія свяцілішчы размешчаны на паверхні зямлі не хаатычна, а ў геаграфічным палажэнні сваім ўтвараюць нейкую пэўную сістэму, што звязвае іх у адзіную сетку» [6, с. 152–153]. Сапраўды, З. Даленга-Хадакоўскі – адзін з самых яркіх вучоных-ідэалістаў, што ўзраслі на нашай зямлі. Адвяргаючы ўсе іншыя фактары – эканамічныя, ваенныя, нават эстэтычныя – ён гаварыў толькі пра сакральнае значэнне ў выбары месцаў паселішча славян. Гэта найўна, і ўсё ж зробленае ім не губляе свайго значэння, а, наадварот, набывае ўсё большы сэнс у плане адраджэння старажытнай навукі – геамантыкі. Традыцыйна лічыцца, што прыярытэт у вывучэнні сакральна-геаграфічных уяўленняў сваіх продкаў – геамантыкі – належыць англійскім даследчыкам XIX стагоддзя. Акрамя даследавання розных падземных структур, скажам, падземных рэчак, яны вызначылі і на паверхні зямлі так званыя «леі» («leys» – ад старажытнага саксонскага слова «паляна») – лініі, атрыманыя падчас візіравання пэўнага ліку пунктаў; шляхі, старыя дарогі, праведзеныя ад аднаго геаграфічна незвычайнага месца да другога [4, с. 132]. Высветлілася заканамернасць размяшчэння старажытных помнікаў па адных і тых лініях (пра тое ж гаварыў і З. Даленга-Хадакоўскі). Пошук леяў – маршрутаў, па якіх рухаліся не з вузка прагматычнымі, а з нейкімі асаблівымі (магчыма, ініцыяльнымі) мэтамі, стаў папулярным заняткам сярод даследчыкаў розных краін. Аказалася, што дарогі, скажам, Брытаніі, да прыходу туды рымлян, пракладваліся па лініях, што злучалі добра бачныя месцы з наяўнай у іх моцнай энергетыкай. Даволі часта леі адбіваліся і

ў тапаніміцы. Так, адзін з найбольш вядомых геамантыкаў Расіі С. Ермакоў зафіксаваў у Падмаскоўі населеныя пункты з аднолькавымі ці падобнымі назвамі (яны мелі, у першую чаргу, культываванае паходжанне). Злучаныя на карце лініямі, яны аказаліся пэўнымі сэнсанапоўненымі структурамі [4, с. 149]. Гэта дало магчымасць расійскім даследчыкам гаварыць пра існаванне геамантычнай традыцыі на тэрыторыі Расіі.

Асноўным сімвалам старажытнай свядомасці быў «цэнтр свету». У свой час У. Проп у класічнай рабоце «Гістарычныя карані чарадзейнай казкі» надзвычай падрабязна прасачыў шлях казачнага персанажа з індывідуальнага цэнтра – уласнага дома – на перыферыю, у месцы ўсё больш незнаёмыя (поле, лес, мора), і, у рэшце рэшт, на той свет, са сваім цэнтрам, дзе і адбываюцца асноўныя чароўныя падзеі казкі. *Наша гіпотэза*: шлях казачнага героя быў дарогай-леяй, добра знаёмай носьбітам традыцыі. Незвычайнымі былі толькі асобныя пункты-арыенціры, а тое, што паміж імі, для казкі не мела значэння.

У казках толькі фіксуецца пэўная адлегласць паміж незвычайнымі аб'ектамі, якія сустракае герой па дарозе. Так, у казцы «Кабылін сын» гэта падкрэсліваецца фразай: «Едуць яны дык едуць колькі там – не так скоро дзеецца, як казацца. Ажно стаіць пасцелі тры» [10, с. 46]. Далей зноў звяртаецца ўвага на пэўную працягласць шляху: «Як ехаць дык ехаць, і прыязджаюць зноў жа к такому, тожа ж сабе здалека бачаць: стаіць яблана, сучок залаты, сучок срабрани...» [10, с. 46]. Леі таксама працягнуты ад аднаго прыкметнага аб'екта да другога. Праўда, у казцы гэта не проста прыродныя аб'екты, а пераўтвораныя ў іх жонкі Цмокаў. Але ж і сваё геаграфічнае асяроддзе продкі разглядалі не ў вузка пазітывісцкім сэнсе. Галоўнае, казка нязменна вытрымлівае прынцып, па якім праводзіліся леі: ад аднаго нечым незвычайнага аб'екта да другога. Адпаведна згадваюцца пэўныя локусы. Напрыклад, у казцы «Іван Сучкін сын Залатыя пугавіцы» гэта спачатку стэп («Ехалі, ехалі, ехалі – і прыехалі ў такі стэп, што толькі й відна неба ды зямля» [10, с. 50]), затым дом на тры вянцы, потым рака, мост («прайшоў трошку, відзіць быстру раку, а на рацэ калінавы мост» [10, с. 51]). У казках багатырскага тыпу на калінавым мосце адбываецца галоўная падзея казкі – двубой героя з антаганістам. Пасля перамогі героя падчас вяртання на яго шляху паслядоўна стаяць: ложка, яблыня, крыніца. Або шмат у якіх казках герою абавязкова трапляюцца царствы – меднае, сярэбранае, залатое.

Прастора дыскрэтная – гэта галоўная асаблівасць чарадзейнай казкі. Па шляху героя ўка-

зваюцца толькі нечым незвычайныя локусы. Усё астатняе, што бачыць герой па дарозе, а таксама што перажывае, для казкі неістотна. Але тое ж у леях: толькі праз сакральна важныя аб'екты можна правесці прамую лінію; тое, што паміж імі, не лічыцца вартым увагі. У старажытнасці ўсе адметныя асаблівасці зямнога рэльефу адухаўляліся (духі локусаў) і, значыць, мелі сакральнае значэнне. На іх устанаўліваліся капішчы, алтары, а ў хрысціянскую эпоху – храмы. У казцы сакральнасць геаграфічнай прасторы, дзякуючы жанравым асаблівасцям, набыла чарадзейны сэнс. Анімістычны светапогляд выявіўся ў стварэнні яркіх фантазійных вобразаў – локусаў.

У казках няма апісанняў пейзажаў, але фантастычнасць пэўных месцаў падкрэслена абавязкова. Так, у казцы «Пра Івана-Дарагана» герой трапляе да чараўніка, перад якім трымціць і сам Кашчэй. Дом чараўніка знаходзіцца на востраве пасярод мора – указанне на цэнтр свету: «па аградзе тысячы градзін і на кожнай градзіне чалавечая галава тарчыць... Падыходзяць к варотам, замкі самі адчыняюцца на варотах, і вароты самы расчыняюцца. Яны ўвайшлі, вароты самі хлоп на замкі. Яны падыходзяць к дому. Дзверы адчыняюцца самі. Уваходзяць у дом, сядзіць там стары, з ног да галавы касамі аброс» [10, с. 73]. Можна меркаваць, што ў цэнтры свету, у незвычайным доме, разам з дачкой-прыгажуняй, жыве нейкі магутны бог (хоць казка ніколі пра багоў не згадвае).

Найбольш відавочныя адметнасці рэльефу – узгоркі. Вельмі часта дзеянне ў казках адбываецца ўнутры гары (у пячоры), на гары, пад гарою. «Гара сімвалізуе цэнтр і адначасова вось сусвету... Паколькі кожная краіна мае свой уласны цэнтр, назвы свяшчэнных гор вар'іруюцца адпаведна з паданнямі, выконваючы тым не менш ідэнтычныя функцыі...» [1, с. 57]. На сувязь міфалагічнай істоты з гарою ўказвае і імя міфалагічнага персанажа – Змея Гарынавіча.

Часам гары шклянныя або крышталёвыя. Матыў крышталёвай гары – адзін з найбольш таямнічых у казках. Відавочна, што ён паходзіць з міфалогіі, і як міфалагічны вобраз суадносіцца з архетыпам Сусветнай Гары – Воссю і Цэнтрам Свету. Гара ў народнай касмагоніі – «локус, што аб'ядноўвае неба, зямлю і іншасвет, месца знаходжання нячыстай сілы, выканання абрадаў» [9, с. 520]. У рабоце «Міфалагема Крышталёвай гары ў чарадзейных казках» [11, с. 9–18] мы імкнуліся высветліць, на аснове якіх міфалагічных уяўленняў мог узнікнуць вобраз крышталёвай гары, выказаўшы думку, што гара народных казак суадносіцца з міфалагічным вобразам гары Меру з арыійскіх Ведаў або гары

Мансальват з кельцкіх паданняў пра Святы Грааль, а праз гэта – шырэй – з архетыпам Сусветнай Гары. Міфалагічныя горы знаходзяцца пасярод свету і ў той жа час у іншасвеце: гэта адно і тое ж, толькі іншасвет да часу прыхаваны. Даследчыкі (напрыклад, У. Проп, Д. Трэсідэр) адзначаюць сувязь крышталю з магічнымі рытуаламі, шаманскай практыкай і адначасова – з іншасветам. На гэтай падставе мы выказвалі думку аб тым, што казкі з вобразам Крышталёвай Гары – гэта алегарычнае адлюстраванне нейкіх старажытных рытуалаў (напрыклад, падарожжа духа шамана або абрад ініцыяцыі).

Часта ў казках гара можа замяняцца або сумяшчацца з крышталёвым горадам або вежай, або домам. У казцы «Іван-дурак» герой «...уз'ехаў на гару і бача два шклянныя дамы» [10, с. 81]. Незвычайныя горы і дамы сустракаюцца найчасцей у казках багатырскага цыклу, сюжэты якіх узыходзяць, як лічыць школа У. Пропа, да старажытных ініцыяцый. Тое ж тычыцца вогненнай ракі і калінавага маста. У. Проп пераканаўча даказаў, што згаданыя локусы, як і хацінка Бабы-Ягі на курыных ножках, – мяжа светаў. Што тычыцца апошняга аб'екта, то ў сучаснай навуцы ёсць і такая арыгінальная версія: у старажытных шумераў існаваў іерогліф, які называўся «баба». Ён ўяўляў сабою квадрат з двума трохпалымі лапкамі, схематычна нагадваючы казачную хацінку. Слова «баба» азначала «зямля». На гэтай падставе адзін з буйнейшых сучасных рускіх філосафаў А. Дугін робіць выснову, што падарожжа ў хацінку з'яўлялася спускам сонца ў кропку зімовага сонцастаяння, інакш кажучы, у пекла, а казка, такім чынам, у пераасэнсаванай форме ўвасабляла найважнейшы касмаганічны міф [3, с. 174].

Сапраўды, у казках можна знайсці выразныя сляды архаічнай касмагоніі. Напрыклад, у казцы «Вячорка, Паўношнік і Заравы» герой аказваецца на тым свеце, апусціўшыся праз дупло дуба (аналог Сусветнага Дрэва) пад зямлю: «От ён апусціўся і відзіць там такі ж свет, як ба й тут» [10, с. 116]. Казка часта нагадвае пра ідэнтычнасць светаў. Але на самай справе іншасвет усё ж поўніцца дзівосамі. Менавіта ў ім жывуць міфалагічныя персанажы – Кашчэй, Цмок, Змей, а таксама прыгажуні-чараўніцы. Толькі тут магчыма «зварнуць» прастору: меднае, сярэбранае, залатое царствы згарнуць у яечка ці ў куфэрац і пакласці ў кішэню. Часам у іншасвеце не меднае, сярэбранае, залатое царствы, а адпаведныя дамы, або дамы чугунны, медны, сярэбраны («Іван Васільевіч-стралок»). Зусім нярэдка гэтыя царствы або дамы знаходзяцца пад зямлёю, дзе размяшчаецца іншасвет. Напрыклад, у казцы «Падземнае царст-

ва»: «У цара белы мядзведзь з таго свету кожныя ночы коней краў» [10, с. 123]. Прычым вылазіў мядзведзь з-пад зямлі. Пад зямлю «на тры вярсты» (рэдкае ўказанне на пэўную адлегласць) апускаецца і сын Іван, палючы на мядзведзя. З-пад зямлі Івашку Мядзведжае вушка або Івана царскага сына выносіць магутная велізарная птушка. Гэта таксама адзін з парадоксаў прасторы ў казках, абумоўлены міфалагічным мысленнем: ніз аказваецца верхам – месцам панавання птушак, і наадварот.

Такім чынам, мы мяркуем, што не толькі асобныя вобразы-локусы суадносяцца з міфалагічнымі вобразами і ўяўленнямі (і гэтыя кампаненты закладзены ў структуру казачных вобразаў), але і казачная прастора ўвогуле як сукупнасць локусаў грунтуецца на ўяўленнях людзей аб сакральнасці пэўных месцаў – і гэтая светапоглядная аснова аб'ядноўвае казачныя локусы ў цэласную сістэму.

ЛІТАРАТУРА

1. Бенуас, Л. Знаки, символы и мифы / Л. Бенуас; пер. с фр. А. Калантарова. – М.: Астрель: АСТ, 2006. – 158 с.
2. Василий Валентин. Двенадцать ключей мудрости / Василий Валентин; пер. с фр. – М.: Беловодье, 1999. – 304 с.
3. Дугин, А. Философия традиционализма / А. Дугин. – М.: Арктогея-Центр, 2002. – 624 с.
4. Ермаков, С. Волшебные пути, по которым движутся духи / С. Ермаков // Мифы и магия индоевропейцев: альманах. – М.: Менеджер, 1996. – Вып. 3. – С. 122–153.
5. Маслова, В. Филологический анализ поэтического текста / В. Маслова. – Минск, 1999. – 208 с.
6. Правин, А. Изыскатель древностей Зориан Доленго-Ходаковский / А. Правин // Мифы и магия индоевропейцев: альманах. – М.: София, Гелиос, 2003. – Вып. 11. – С. 134–154.
7. Пропп, В. Исторические корни волшебной сказки / В. Пропп. – Ленинград: изд-во Ленинградского ун-та, 1986. – 368 с.
8. Пропп, В. Фольклор и действительность (вообще) / В. Пропп // Поэтика фольклора (Собрание трудов В.Я. Проппа) / сост., предисл. и коммент. А.Н. Мартыновой. – М.: Издательство «Лабиринт», 1998. – С. 146–153.
9. Славянские древности. Этнолингвистический словарь: в 5 т. / под ред. Н. Толстого. – М., 1995–2004. – Т. 1: А-Г / Т. Агапкина [и др.]. – 1995. – 584 с.
10. Чарадзейныя казкі: у 2 ч. / рэд. В. Бандарчык / (АН БССР. Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору. Беларус. нар. творчасць). – Мінск: Навука і тэхніка, 1973–1978. – Ч. 1. – 1973. – 648 с.
11. Шамякіна, С. Міфалагема Крышталёвай Гары ў чарадзейных казках / С. Шамякіна // Verbo tenus (у прасторы слова): Філалагічныя эцюды. – Мінск: РІВШ БДУ, 2003. – С. 9–18.
12. Штаерман, Е. От религии общины к мировой религии / Е. Штаерман // Культура Древнего Рима. В 2 т. Т.1 / отв. ред. д-р ист. наук Е. Голубцова. – М.: Наука, 1985. – Т. 1. – С. 106–209.

SUMMARY

In S.V. Shamjakina's article mythological component of loci (images of area) substantial structure in magic fairy tales is investigated. The component under consideration is a part of a cultural-realistic component. Researcher examined a quantity of mythological representations to determine the representations admittedly were the basis of fairy-tale loci images at the time of their origin. During the work researcher came to the conclusion stating that not merely individual loci is brought into correlation with mythological images and representations, but the whole fairy tale interspace, as a combination of loci images, is based on people's representations on sacramental entity of certain places.

УДК 82–3

Т.А. Воробьева

«ЭФФЕКТ ОСТРАНЕНИЯ» В НОВЕЛЛАХ АМЕРИКАНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ: Н. ГОТОРНА И Л.М. ОЛКОТТ

Термин «остранения» был введен В. Шкловским в 1914 году. Этим термином он обозначил задачу литературного произведения – вывести читателя «из автоматизма восприятия», заставить его заново увидеть предмет, сделать привычное необычным, странным. Всестороннюю разработку проблема «остранения» получила в работах Б. Брехта. Он превратил «остранение» в ключевой термин своей теории – *die Verfremdung*. «Эффект остранения» состоит в том, что вещь, которую нужно довести до сознания, на которую требуется обратить внимание, из привычной, известной, лежащей перед

нашими глазами, превращается в особенную, бросающуюся в глаза, неожиданную. Само собой разумеющееся в известной мере становится непонятным, но это делается лишь для того, что бы оно стало более понятным» [4, с. 113].

Место «эффекта остранения» в новеллистике Н. Готорна (Nathaniel Hawthorne, 1804–1864) впервые было рассмотрено О.Н. Березовской: «остранение помогает Готорну решить поставленную им задачу средствами искусства и одновременно осуществить необходимое сочетание конкретного и абстрактного» [3, с. 170–172]. Н. Готорн оказал глубокое воздействие на дальнейшее развитие жанра новеллы в американ-

ской литературе, в том числе на новеллистику Л.М. Олкотт (Louisa May Alcott, 1832–1888), потому выявление степени использования данного приема в творчестве Олкотт, а также определение роли остранения в новеллистическом творчестве обоих писателей, представляет особый интерес.

А.В. Гулыга выделяет четыре приема, создающих эффект остранения: 1) шифр; 2) уплотнение; 3) прояснение; 4) вторичная наглядность [5, с. 34].

Простейшей формой шифра является иносказание. Чаще всего иносказание выступает в форме аллегории. В новеллах американских писателей аллегория возникает на различных смысловых уровнях повествования, начиная с сюжета (Готорн – «Майское дерево на Мери-Маунта», «Великий карбункул», «Небесная железная дорога»; Олкотт – «Странный остров», «Что видели и о чем говорили колокола», «Искусство Психеи», «День класса Китти») и кончая отдельными деталями (у Готорна – это мантилья леди Элинора, ядовитый куст в саду доктора Рапачини, великий карбункул, посох, врученный молодому Брауну его зловещим спутником, розовые ленты Веры, жены Брауна; у Олкотт – три подарка для Марджори, крест на церковной башне, цветы незабудки, пожилая женщина на белой птице и фантомы маленьких детей, которых главная героиня встречает на странном острове).

Необходимо отметить, что аллегория является излюбленным приемом Готорна, поэтому аллегоричность неизбежно отражается на форме новеллы. Писатель постоянно использует подзаголовки, определяющие особенности того или иного произведения, такие как «притча», «мораль», «фантазия» («Дэвид Суон (фантазия)», «Черная вуаль священника» (притча), «Волшебная панорама фантазии» (мораль). В некоторых новеллах Готорна аллегория иногда включает в себя драматические моменты, когда действующие лица как бы застывают, образуя статичную, исполненную символического смысла картину. Так, в новелле «Кроткий мальчик» (The Gentle Boy, 1832) «обе женщины, в то время как они с двух сторон держали Ибрагима за руки, являли собой живую аллессию: с одной стороны, разумное благочестие, а с другой стороны – безудержный фанатизм, борющиеся за власть над одной душой» [7, с. 58]. Или в новелле «Седой заступник» (The Gray Champion, 1835) – «Зрелище это как бы являло собой картину положения Новой Англии, наглядно изображая уродливость всякой власти, не вытекающей из природы вещей и чуждой народному духу: с одной стороны – толпы благочестивых подданных, печальными лицами и в темных

одеждах, с другой – кучка правителей деспотов во главе со служителем Высокой церкви» [7, с. 37].

В отличие от Готорна сюжеты новелл Олкотт сами по себе аллегоричны, так как на примере отдельных поступков и событий в жизни главных героев американская писательница стремится отразить не только конкретные явления и тенденции американской жизни XIX века, но и вневременные законы бытия и внутреннего мира человека. Поэтому ситуации, лежащие в основе новелл, приобретают некую всеобщность, приближая произведение к аллессии. Каждую новеллу, входящую в сборник «Истории в пословицах»¹ (Proverb Stories, 1882), Олкотт начинает пословицей, которые заключают в себе основную идею произведения. Так, новелла «Моя красная кепка» (My Red Cap, 1881), рассказывающая о ветеране, инвалиде Гражданской войны, который получил вознаграждение в старом Доме Солдат (the Soldiers Home), начинается пословицей: «He who serves well need not fear to ask his wages» (Тот, кто служил хорошо, не должен бояться просить вознаграждение). Конец почти каждой новеллы как бы возвращает читателя к пословице, которой открывается новелла, тем самым претендуя на обобщенное понимание конкретного события, которое по сути своей аллегорично («Что видели и о чем говорили колокола», «Больница Нэлли», «Тетя Кип», «Моя красная кепка»).

Придавая своим аллегориям больше жизненности, Готорн и Олкотт ищут средства для выражения универсальной истины. Идея, прорываясь через слишком тесную для нее аллегорическую оболочку, обретает форму символа. В новеллах Готорна символическому обобщению очень часто подвергаются целые смысловые блоки повествования, располагаемые американскими писателями по принципу оппозиции. Так, описание почитателей майского дерева и притаившихся в засаде пуритан («Майское дерево на Мери-Маунта»), шествие новоанглийских губернаторов на балу у генерала Хоу («Маскарад лорда Хоу»), толпы жителей Новой Англии и войска под предводительством Эдмунда Андроса («Седой заступник»), описание двух влюбленных, покидающих поселение шейкеров («Кентерберийский пилигрим») в символической форме содержат противопоставленные друг другу идейно-смысловые комплексы,

¹ Позднее этот сборник был опубликован под названием «День класса Китти», куда вошла новелла «Перчатки барона»

рождающие драматическое напряжение в новелле.

Олкотт в качестве символов часто использует отдельные предметы или явления, которые являются олицетворением того или иного жизненного опыта. Так, крест на церковной башне является олицетворением надежды для большого Джэйми («Крест на церковной башне»); подарки, полученные Марджори на свой день рождения, – это Трудолюбие, Жизнерадостность и Любовь («Три подарка для Марджори»); розы, которые Лизи украли из дома Бэл, являются воплощением доброты и дружбы между девушками, а незабудки – надежды и долгой памяти о добрых делах («Розы и незабудки»); свежие маргаритки на платье Кити говорят о ее искренности и добрых намерениях («День класса Китти»).

Иносказание иногда многозначно. Таким образом создается *уплотнение* смысла, которое достигается применением приема недоказанности, переосмысления мифа и введением фантастики. Литературоведы называют такой прием, как недосказанность, «двусмысленностью» (ambiguity) или «техникой многозначности» (the device of multiple choice – термин Ф. Матиссена).

Многие литературоведы, исследуя новеллу Готорна «Мой родич, Майор Молинеу» (My Kinsman, Major Molineux, 1832), открывают в ней все новые и новые смысловые уровни. Одни видят в ней простую аллегорию, другие – психологический анализ ритуала инициаций, который сопровождается резким переломом сознания; третьи усматривают в новелле символическую драматизацию переломного момента истории – смену культурно-исторических эпох и обретение Америкой политической и духовной независимости, четвертые обнаруживают в новелле религиозно-философскую символику.

В некоторых новеллах Готорна доминирует своеобразная, открытая композиция (отсутствие «конца»). Писатель оставляет героя или читателя на распутье, тем самым провоцируя его фантазию, открывая возможности для интерпретации и домысла («Честолюбивый гость», «Волшебная панорама Фантазии», «Дэвид Суон»). Иногда новелла этого типа обычно начинается кратким определением ситуации, выбранной автором, затем воспроизводится сама ситуация, но непрерывные комментарии писателя не дают забыть, что в большей степени эта ситуация является условностью, исследование которой обычно завершается моралью.

Новеллам Олкотт в основном присуща закрытая концовка, т. е. действие не просто заканчивается. Все предшествующее повествование подготавливает финал, и нередко в кон-

це повторяются некоторые элементы начала повествования («Три подарка для Марджори», «Что видели и о чем говорили колокола», «Розы и незабудки», «Крест на церковной башне»). Только в новелле «Искусство Психеи» (Psyche's Art, 1868) американская писательница предлагает два варианта завершения истории и Психеи, и Пола.

Необходимо отметить, что Н. Готорн неоднократно использует прием переосмысления мифа (что отсутствует в новеллах Олкотт). Он выбирает два момента мифологического действия: грехопадение и первое убийство («Призыв Алисы Доун» «Погребение Роджера Малвина», «Мраморный фавн»). Миф о грехопадении противопоставлен мифу об Америке как о новом Эдеме, где вновь рожденный американский Адам будет пребывать вовеки невинным и счастливым. Свое отношение к «американскому Эдему» Готорн высказывает в новелле «Дочь Рапачини». Описывая ядовитый сад Рапачини, он замечает: «Уж не был ли этот сад современным Эдемом, а человек, так остро ощущавший зло в растениях, выращенных его собственными руками, – современным Адамом?» [7, с. 270].

Введение сказочного сюжета и фантастики служит у американских писателей способом углубленного анализа нравственных, философских и социально-психологических проблем. Но какими бы фантастическими не были описываемые ситуации, в них всегда есть внутренняя логика (прояснение). Сказочность новелле Олкотт «Что видели и о чем говорили колокола» (What the Bells Saw and Said, 1867) придают шесть колокольных духов, которые собрались в канун Рождества со своими отчетами за прошедший год. Однако именно в этих отчетах духи сообщают о коммерческой, правовой, социальной и религиозной жизни Америки. Олкотт использует сказочную канву, сказочных героев для описания реального события. Действия в таких новеллах последовательны и логично организованы – читателю не приходится догадываться, где вымысел, а где реальность. Готорн же всегда представляет читателю два варианта развития действия: рациональный и фантастический. В тот момент, когда молодой Браун (Young Goodman Brown, 1835) встречает своего таинственного спутника, повествование, не выходящее до этого за рамки реальности, переходит в другое измерение, но логика развития остается такой же реальной, как если бы во всем происходящем не было ничего необычного. К тому же прием недоказанности позволяет читателю поверить в возможность рационального объяснения – молодой человек просто

уснул в лесу и «бесовский шабаш лишь привиделся ему во сне» [7, с. 266]. Портрет Эдуарда Рэндолафа (Edward Randolph's Portrait, 1838) оживает, вероятно, только в разгоряченном воображении Томаса Хатчинсона и других присутствующих, поскольку необычная выразительность портрета есть следствие факта вполне прозаического – Эллис Вейн, племянница губернатора, очистила потемневшую от времени картину с помощью средства, привезенного из Италии. Деревянная статуя Драуна, возможно, никогда не покидала мастерской резчика, а прелестная женщина, которую люди видели идущей по улице, была молодая португалка, знакомая капитана «Полярной звезды».

К созданию художественного образа писатель обычно идет двумя путями – либо отбирая и обобщая единые впечатления, либо придавая наглядность абстрактной мысли [5, с. 34]. Основную мысль всего произведения Олкотт заключает в пословицах, с которых начинается каждая новелла в сборнике «Истории в пословицах». В течение всего повествования американская писательница развивает главную идею, иллюстрируя ее примерами, случаями из жизни героев («Искусство Психеи», «В дозоре» и др.).

Прием «вторичная наглядность» имеет и другое название – реализация метафоры. Готорн конкретизирует такие распространенные метафорические выражения, как «каменное сердце», «ядовитое дыхание», «скрывать от людей свое лицо». Прием реализации метафоры служит у Готорна различным целям. Часто реализованная метафора кладется в основу образа сюжета: «Черная вуаль», «Змея в груди», «Дочь Рапачини», «Снегурочка». Иногда Готорн пользуется этим приемом для изображения драматических моментов развязки. Например, когда Итен Бранд сгорает в печи для обжига извести, его погибшее сердце превращается в кусок мрамора; Ричард Дигби, окаменевший в своем эгоизме, превращается в камень.

Остранение проникает и в словесную фактуру произведений. В новелле Готорна «Родимое пятно» есть замечание: «Правда часто проникает в сознание, облаченная в покровы сна, и с бескомпромиссной прямоотой говорит о вещах, относительно которых наяву мы безотчетно сами себя обманываем» [8, с. 230]. Давно установлено, что между механизмом сна и художественным творчеством существуют определенное сходство. Подробно рассматривая предложенную Фрейдом гипотетическую структуру сновидения, А.В. Гулыга обнаруживает, что все четыре структурных компонента сна-

творчества присутствуют в творчестве художественном, создающим эффект остранения, как составные его элементы [6]. Американские писатели используют мотив сна в своих новеллах для определенной организации сюжета, тем самым обеспечивая возможное и невероятное сочетание событий (Готорн – «Дэвид Суон», Олкотт – «Странный остров»).

Американские писатели Н. Готорн и Л.М. Олкотт используют все приемы остранения, стремясь привлечь читателя непосредственно к развиваемой ими идеи. Остранение служит художественным средством для решения нескольких задач. Во-первых, помочь читателю увидеть необыкновенное в обыкновенном, вечное в проходящем, сущность, скрытую за видимостью. Во-вторых, «эффект остранения» позволяет предать повествованию всего произведения обобщенное звучание (иногда авторам приходится конструировать искусственные ситуации, «сцену, созданную воображением», на которой возникают обобщенные образы), выразить через призму конкретных вещей, случаев и событий внутренний мир человека, его моральные и нравственные принципы, а также постичь и отразить мир в его системности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Alcott, L.M. Fiction / L.M. Alcott // The Literature Network [Electronic resource]. – Jalic Inc., 2000-2007. – Mode of access: <http://www.online-literature.com/alcott/>. – Date of access: 25.05.2007.
2. Alcott, L.M. Online Book Catalog / L. M. Alcott // Project Gutenberg [Electronic resource]. – 2003–2006. – Mode of access: <http://www.gutenberg.org/browse/authors/a>. – Date of access: 25.05.2007.
3. Березовская, О.Н. Новеллы Н. Готорна 1825–1850 гг. Проблематика, поэтика. Метод: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.05 / О.Н. Березовская. – Л., 1980.
4. Брехт, Б. Театр. (Пьесы. Статьи. Высказывания): в 5 т. / Б. Брехт. – М.: «Искусство», 1965. – Т. 5/2. – 566 с.
5. Гулыга, А.В. Искусство в век науки / А.В. Гулыга. – Минск: Издательство «Наука», 1978. – 183 с.
6. Гулыга, А.В. Искусство как наука / А.В. Гулыга // Философские проблемы исторической науки. – М.: Наука, 1969. – 182 с.
7. Готорн, Н. Новеллы / Н. Готорн. – М.-Л.: «Худож. лит.» [Ленингр. отд-ние], 1965. – 494 с.
8. Готорн, Н. Избранные произведения: в 2 т. / Н. Готорн. – Л.: Худ. Лит. Ленингр. отд-ние, 1982. – Т. 2. – 510 с.

SUMMARY

The article examines the role of the effect of estrangement in the short stories of the American writers: N. Hawthorne and L. M. Alcott. It also studies the influence of estrangement devices on the composition and plot structure of their short stories. The comparative analysis helps to reveal similarity and differences in their creative work.

УДК 882.6(092) Достоевський

В.Г. Мурашко

«ПЕТЕРБУРГСКОЕ ЗАЗЕРКАЛЬЕ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Прежде чем рассматривать роль «принципа зеркала» в создании Ф.М. Достоевским художественной концепции образа Петербурга, необходимо определить основные этапы его эволюционирования в рамках литературоведческого дискурса, так как «принцип зеркала» еще не является литературоведческим понятием. Хотя необходимость его выделения ощущается уже многими исследователями.

Одним из первых на значение зеркала в художественном тексте обратил внимание М.М. Бахтин в работе «Проблемы поэтики Достоевского». Бахтин описывает зеркало не как предмет, а как гносеологическую функцию. Маркар Девушкин («Бедные люди»), идя к генералу, видит себя в зеркале: «Оторопел так, что и губы трясутся и ноги трясутся. Да и было отчего, маточка. Во-первых, совестно; я взглянул направо в зеркало, так просто было отчего с ума сойти от того, что я там увидел. <...> Его превосходительство тотчас обратили внимание на фигуру мою и на мой костюм. Я вспомнил, что я видел в зеркале: я бросился ловить пуговку!» [1, т. 1, с. 92]¹. «Девушкин видит в зеркале то, что изображал Гоголь, описывая наружность и вицмундир Акакия Акакиевича, но что сам Акакий Акакиевич не видел и не осознавал» [2, с. 39]. Зеркало, по наблюдениям М.М. Бахтина, играет роль самосознания героя, который сам, без помощи автора, познает не только свой внутренний мир, но и свою внешность, создает свой портрет. Зеркало для М.М. Бахтина в этом случае не только предмет, но и функция, на первый план выдвигается свойство отражения – увидеть себя со стороны, самостоятельно себя оценить, осознать. Этим свойством, по наблюдениям ученого, может обладать не только зеркало, ту же роль в произведении выполняет и двойник: «функцию зеркала выполняет и постоянная мучительная рефлексия героев над своей наружностью, а для Голядкина – его двойник» [2, с. 39].

Главная заслуга М.М. Бахтина состоит в том, что он обратил внимание на широкие смыслообразующие возможности зеркала, позволяющие рассматривать его в тексте не как конкрет-

ный предмет, а как свойство, которое может быть присуще и другим «предметам», например, героям-двойникам.

Позже существенная попытка рассмотреть смыслообразующие возможности зеркала в художественном тексте была предпринята учеными тартуской школы. В 1988 году был выпущен сборник «Зеркало. Семиотика зеркальности», в который вошли статьи Ю.И. Левина, Л.Н. Столовича, Б.А. Успенского, Ю.М. Лотмана, З.Г. Минца и Г.В. Обатнина. Авторы в своих работах систематизируют все возможные значения зеркала, определяют набор функций, которые оно может выполнять, а также показывают способы их реализации в конкретных художественных текстах. Исследователи предлагают еще один подход к проблеме. Он обозначен во вступительной статье к сборнику «К семиотике зеркальности», составленной редколлекцией. Если для Бахтина зеркало – механизм самораскрытия, самопознания героя (акцент на психологии личности), то для ученых тартуской школы оно является механизмом организации картины мира, строящейся на противопоставлении разных миров. В этом случае «зеркало выступает как граница семиотической организации и граница между «нашим» и «чужим» мирами» [3, с. 4], т. е. обладает возможностью организовывать структуру мира. Актуализация данного подхода открывает новые возможности в изучении образа Петербурга Ф.М. Достоевского как семиотически значимой пространственной модели.

Важным этапом в изучении смыслообразующих возможностей зеркала стала попытка их систематизации, которая была предпринята в сборнике исследователями Ю.И. Левиным («Зеркало как потенциальный семиотический объект») и Л.Н. Столовичем («Зеркало как семиотическая, гносеологическая и аксиологическая модель»). Авторы предлагают полный список значений зеркала (зеркало как модель восприятия, творчества, вестника, лжи, памяти и т. д.), однако не делают обобщений, позволяющих определить роль, которую выполняет зеркало в организации художественной системы. Поэтому в статьях, где дается конкретный анализ текста (статья З.Г. Минца и Г.В. Обатнина) использование зеркального образа, символа или мотива трактуется лишь как особенность индивидуального стиля писателя.

¹ Далее ссылки на это издание приводятся в тексте в скобках за цитатой с указанием номера тома и страницы.

Попытка обобщения была сделана в статье Е. Созиной «Зеркальная символика как явление стиля русской поэзии рубежа веков» [4]. Исследователь рассматривает использование зеркального символа, образа, мотива в творчестве символистов и приходит к выводу, что обращение к зеркальной символике является стилевым принципом этого литературного течения. В своей работе Е. Созина показала возможность иной трактовки зеркала, выходящей за границы индивидуального стиля и позволяющей рассматривать его не как конкретный образ, символ или мотив, а как предельно общий стилевой принцип.

В данной работе делается попытка на основе топонимической семантики рассмотреть особенности использования Ф.М. Достоевским зеркальной символики как способа оформления специфического петербургского пространства, – уникальной семиосферы, генерирующей зеркальные артефакты, что позволяет говорить о «петербургском зазеркалье» Достоевского. Считаем необходимым оговориться, что, рассматривая такой феномен, как зеркало (отражение), мы не стремились к описанию его физических свойств. Нас интересуют ассоциации, связанные с психоэнергетической стороной этого явления, воплотившейся в литературном творчестве Ф.М. Достоевского.

Зеркало является одним из неотъемлемых атрибутов магии. С зеркалом связаны многочисленные народные приметы, обычаи, гадания. Катоптрмантия (от греч. *katoptron* – «зеркало») – гадание по зеркалу. Причем гадание с параллельно расположенными зеркалами считалось одним из самых страшных.

В повести Ф.М. Достоевского «Двойник» человек как две капли воды похожий на Голядкина появляется посредством зеркала: «Вдруг как будто что-то кольнуло господина Голядкина; он поднял глаза и – разом понял загадку, понял все колдовство; разом разрешились все затруднения... В дверях в соседнюю комнату, почти прямо за спиною конторщика и лицом к господину Голядкину, в дверях, которые, между прочим, герой наш принимал доселе за зеркало, стоял один человек, – стоял он, стоял сам господин Голядкин, – не старый господин Голядкин, не герой нашей повести, а другой господин Голядкин, новый господин Голядкин» [т. 1, с. 174]. Таким образом писатель хотел изобразить психический недуг героя. Но нас в данном случае интересует не медицинский аспект, а литературный. Достоевский изображает Петербург живым, самостоятельно мыслящим существом, которое по своей прихоти доводит

Голядкина до умопомешательства, сталкивая его с зеркальными поверхностями.

У английского писателя Роберта Льюиса Стивенсона есть философский рассказ «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда» (датируемый, кстати, сорока годами позднее «Двойника») – о человеке, в котором сосуществовали две прямо противоположные личности: одна – добрая и отзывчивая, другая – злая и жестокая. Потрясающим является тот факт, что важную роль в той мистической метаморфозе, которая происходит с доктором Джекилом, играет «большое вращающееся зеркало» [5, с. 414], находящееся в его кабинете, уставленном, кроме того, стеклянными шкафами. У незваных посетителей доктора это зеркало вызывает жуткое чувство: «Затем, продолжая осмотр, они подошли к вращающемуся зеркалу и посмотрели в него с невольным страхом. Однако оно было повернуто так, что они увидели только алые отблески, играющие на потолке, пламя и сотни его отражений в стеклянных дверцах шкафов и свои собственные бледные, испуганные лица.

– Это зеркало видело странные вещи, сэр, – прошептал Пул.

– Но ничего более странного, чем оно само, – так же тихо ответил нотариус. – Для чего Джекил... – при этом слове он вздрогнул и умолк, но тут же справился со своей слабостью... – Зачем оно понадобилось Джекилу?

– Кто знает! – ответил Пул» [5, с. 434].

События рассказа происходят в Лондоне. Район Сохо – место обитания мистера Хайда – «с его грязными мостовыми, оборванными прохожими и горящими фонарями, которые то ли еще не были погашены, то ли были зажжены вновь при столь неурочном и тягостном вторжении тьмы», – этот район, по мнению одного из героев, «мог принадлежать только городу, привидевшемуся в кошмаре» [5, с. 412]. Как видим, неуютная, болезненная среда лондонских трущоб сродни петербургскому пейзажу произведений Достоевского.

Известно, что параллельно расположенные зеркала образуют зеркальный коридор, а предмет, находящийся между этими зеркалами, отражается множество раз в каждом из ответвлений коридора. Удивительно, но в архитектурно-проектном отношении Петербург обладает особенностью, хорошо известной каждому петербуржцу: застройка улиц «сплошною фасадом» – сомкнутым фронтом домов по красным линиям. Этот принцип, господствовавший вплоть до начала XX в., во многом предрешил последующее превращение улиц в своего рода «коридоры» и изоляцию внутриквартальных участ-

ков с их замкнутыми дворами» [6, с. 65]. Стоя на перекрестке, можно видеть улицы от начала и до конца. Таким образом, петербургские улицы напоминают зеркальные коридоры, где одна улица – зеркальное отражение другой. Отсюда представление об иллюзорности, призрачности, эфемерности города: непонятно, где реальные здания, а где их отражения.

Своеобразной разновидностью гадания с зеркалом является гадание на воде, которая представляет собой отражающую поверхность. Арабский писатель Ибн Калдоун еще в XIII веке описал этот способ гадания: «Некоторые люди смотрят в зеркала или сосуды, наполненные водой <...> Смотрят пристально и до тех пор, пока не начинают видеть образов» [7, с. 8].

Включенность в пределы Петербурга значительного водного пространства умножает отражения: зеркала отражаются в зеркалах. Зеркало воды заменяет горизонтальную оборотность правого-левого на вертикальную верх-низ, т. е. отражение переворачивается по вертикали, что вызывает эффект опрокинутости и перевернутости. Город опрокинут в водную гладь Невы и других водных протоков, что порождает двойственность города, отразившуюся в двойных родственных названиях и парности строений и скульптур, объективно связанной с самой природой классицизма с его гармоничностью, соразмерностью и симметричностью отдельных частей строений.

Два самых высоких шпиля поднимаются над Невой – шпиль колокольни собора Петра и Павла в Петропавловской крепости и Адмиралтейская игла. Два ангела высятся на двух Невских берегах. Один парит на шпиле колокольни собора, другой застыл на вершине Александровской колонны. Два домика Петра Великого стоят почти напротив друг друга на противоположных берегах Невы. Один прячется в футляре, другой, названный Летним дворцом, – за великолепной оградой первого сада Петербурга. Два Невских проспекта (Невский и неофициальное название – Старо-Невский), два Больших проспекта, два Малых, Большая и Малая Охта, Большая и Малая Морские, Конюшенные. При желании можно легко продлить этот список. Да и сама Нева, как и Невка, делится на Большую и Малую. Они огибают Стрелку Васильевского острова, где высятся две одинаковые Ростральные колонны с их скульптурами, символизирующими великие русские реки. Далее идут бесконечные парные львы, сфинксы, грифоны, шицзы. Они стерегут набережные, старинные здания и мосты. Братья Диоскуры у Конногвардейского манежа – они похожи друг на друга, как две капли воды.

Татьяна Толстая в своей книге «Изюм» справедливо недоумевает по поводу странного явления петербургской жизни: «В Петербурге никто и никогда не моет окон» [8, с. 7]. Может быть, таким способом петербуржцы (даже не догадываясь об этом) делают попытку оборвать цепь бесконечных отражений, которые запутывают, сбивают с толку, обманывают.

Ученые давно предполагали, что отраженные лучи воспринимают свойства того материала, от которого отражаются. Один из основоположников современного естествознания знаменитый немецкий астроном и математик Иоганн Кеплер (1571–1630) по этому поводу писал: «Если такое предположение верно, то перед нами открывается возможность построения чудеснейших теорий. Например, я мог бы утверждать, что летом нездорово жить поблизости от стены, на которую бьет Солнце, так как в швах, скрепляющих камни, содержится известь, а она обладает свойством разъедать и поглощать и наделяет этим свойством лучи, которые она отражает» [9, с. 52]. Эти изыскания ученого находят подтверждение в словах Достоевского, описывающего физические страдания Раскольникова, отправившегося на «пробу»: «На улице жара стояла страшная, к тому же духота, толкотня, всюду известь, леса, кирпич, пыль и та особенная летняя вонь, столь известная каждому петербуржцу, не имеющему возможности нанять дачу, – все это разом неприятно потрясло и без того уже расстроенные нервы юноши» [т. 6, с. 6].

В описании квартиры старухи-процентщицы существует деталь, на которую, пожалуй, никто и никогда не обращал внимания, – туалет с зеркальцем в простенке. Тем не менее, именно в виду этого зеркала и происходит двойное убитство.

В комнате Сонечки Мармеладовой – женщины, продающей свое тело, свою внешность, – такой, казалось бы, необходимый элемент, как зеркало, вообще отсутствует. Зато вся ее комната, имеющая форму неправильного четырехугольника, в котором «один угол, ужасно острый, убежал куда-то вглубь, так что его, при слабом освещении, даже и разглядеть нельзя было хорошенько; другой же угол был уже слишком безобразно тупой» [т. 6, с. 241] – напоминает собой искаженное отражение в кривом зеркале Петербурга, которое изламывает, деформирует Сонечкину жизнь. А сцена чтения Евангелия при свече в пространстве этой комнаты, которая является отражением, ассоциируется с широко распространенным способом гадания со свечами перед зеркалом. Да это и было га-

данием, а точнее, – угадыванием будущей судьбы убийцы и блудницы.

Проницаемость петербургского пространства – одно из характерных свойств романа «Преступление и наказание». Подпространства семиотически поливалентны с точки зрения проникновения сквозь них. Стены жилища – не защита для героев – изгоев, преступников, жертв. Достаточно вспомнить поминки Мармеладова, появление в комнатке Раскольникова незваных гостей: Разумихина, Зосимова, Лужина, Сонечки, Порфирия, которые словно переступают границы неких параллельных амбивалентных миров. Стены перестают ограждать героев. Раскольников убивает процентщицу и Лизавету в их квартире. Заслоны материального мира утрачивают осязаемую плотность, размываются, образуя невидимые ниши и коридоры. К примеру, та самая квартира, в которой работали маляры, располагающаяся во втором этаже дома, где Раскольников совершает убийство, на несколько минут становится для душегуба убежищем, помогает ему уйти незамеченным, делает невидимым. Эта ячейка жилого Петербурга – нечто вроде провала, выпадения в пространственно-временном поле, другое измерение, инобытие. Выходом в другую реальность служит и дыра в обоях, куда Раскольников прячет украденные вещи.

Свидригайлову с легкостью удастся удовлетворять свою страсть к подслушиванию и подглядыванию. Так он завладевает тайной преступления Раскольникова, подслушивая в промежуточной и необитаемой, как думала Сонечка Мармеладова, комнате, отделяющей ее квартиру от квартиры Герترуды Карловны Ресслих. Пустая промежуточная комната – намек на существование потустороннего пространства.

Гостиничный номер, в котором Аркадий Иванович провел свою последнюю ночь, поражает его своею странной планировкой: «Одна часть стены и потолка была срезана наискось, как обыкновенно в мансардах, но тут над этим косяком шла лестница» [т. 6, с. 388]. Щелочка в стене помещения позволяет рассмотреть соседний номер и его обитателей. И вновь возникает эффект зеркальной перегородки: свеча Свидригайлова – это отражение свечи в смежной комнате, просматриваемой сквозь щель.

Иллюзия проницаемости связана с образом зеркала, которое, с одной стороны, – материальная, физически ощутимая плоскость, имеющая границы. Мы можем видеть ее обратную сторону, «мертвую изнанку». С другой стороны, зеркало копирует в стереоформате мир реальный со всей его глубиной, объемом и постоянным движением.

Дверь – маргинальный объект, который является и запором, и каналом связи между параллельными мирами, причем – фильтрующим объектом, задерживающим нежелательные, пагубные интенции внешнего мира, так как на границе соседних миров концентрируются хтонические силы. Зеркало – та же дверь, только без задерживающего устройства, что делает его особенно привлекательным для темных сил, обеспечивая их беспрепятственное проникновение.

В петербургских зеркалах раздваиваются, растриваются не только материальные объекты, но и человеческие характеры, чувства и мысли. Отсюда и проистекает многогранность героев Достоевского, их способность меняться, перевоплощаться. Таковы Раскольников, Свидригайлов, Версиков, Ставрогин и др.

Петербургское пространство строится по принципу известного аттракциона – зеркального лабиринта, «представляющего собой комнату, стены которой увешаны плоскими зеркалами. Все зеркала повернуты под разными углами, и в них многократно отражаются все проходы и двери. Попавший в лабиринт посетитель теряется, увидев несусветное количество выходов, которые он не может отличить от истинных. Ему кажется почти невозможным найти правильный путь среди всего этого множества отражений, обступающих его со всех сторон <...>. Рванувшись вперед, он может по ошибке угодить в зеркало и сильно удариться» [10, с. 31].

Так Алеся («Униженные и оскорбленные»), которого в одном эпизоде мы застаем за тем, как он прихорашивается и смотрит в зеркало, мечется между двумя женщинами – Наташей и Катей – и никак не может решить, которую он любит больше. Совесть многих героев Достоевского мечется в подобном лабиринте.

Раскольников в своих скитаниях, которые составляют своего рода параллель к внутреннему философскому и психологическому течению романа, как бы описывает два круга, меньший в первой части романа и больший – в остальных пяти. Оба круга начинаются от камеры героя.

В первом случае Раскольников проходит три пространственных этапа, три замкнутых круга. В первый день – «проба» (приход к старухе-процентщице), встреча с Мармеладовым в трактире, возвращение домой. Второй этап расширяет пространство: Конногвардейский бульвар, где происходит встреча с обманутой девочкой, Т-в мост, наконец, Сенная площадь и новое возвращение на квартиру. Третий этап – самый короткий: квартира Раскольникова – апартаменты Алены Ивановны – квартира героя.

Второй круг проходит также внутри границ города. Герой-бунтарь обречен метаться в них, количество подпространств увеличивается, наслаивается, образуя лабиринт: к прежним, уже знакомым, присоединяются новые – участок, трактир, где происходит встреча с Заметовым, гостиница, квартира Порфирия Петровича и т. д. Но и тут движение героя строится как бы по кругу, как цепь возвращений и повторений. Раскольников возвращается к месту преступления, несколько раз появляется у Сонечки, причем эти приходы не совпадают с его намерениями, наконец является в контору с повинной.

Тема зеркала расширена у писателя с помощью портрета. В комнате Рогожина висит портрет его отца. Глядя на портрет, Парфен как в зеркале видел самого себя, свое будущее, свою судьбу. Кстати, заметим, что профессиональные маги и экстрасенсы по фотографическому портрету человека, который в той или иной степени является отражением внешнего облика, могут поведать о прошлом, настоящем и заглянуть в будущее.

Принцип зеркала, являясь неотъемлемым элементом петербургского топоса (парность строений, скульптур, топонимов; зеркальная поверхность воды; характер уличной застройки), в текстах Достоевского приобрел значение художественного метода, который не только открывает дополнительные возможности к самопознанию героя, но становится способом организации картины мира, строящейся на противопоставлении разнородных миров. Необходимо отметить уникальные и специфические свойства «петербургского зазеркалья» Достоевского. Магические кристаллы зеркал, способных хранить энергию и информацию, скрывают призрачный мир, очертания и границы которого находятся

в постоянном движении, формируя образ города-лабиринта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Достоевский, Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. / Ф.М. Достоевский. – Л.: Наука, 1972–1984. – Т. 1, 6.
2. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Алконост, 1994. – 173 с.
3. Зеркало. Семиотика зеркальности: Труды по знаковым системам. / Тарт. гос. ун-т; редкол.: С.Г. Барсуков [и др.] – Тарту, 1988. – Вып. 831. – 150 с.
4. Созина, Е. Зеркальная символика как явление стиля русской поэзии рубежа веков / Е. Созина // XX век: Литература, стиль. Стилевые закономерности русской литературы XX века (1900–1950) / Уральский университет; под ред. В.В. Эйдинова. – Екатеринбург, 1998. – С. 48–52.
5. Стивенсон, Р.Л. Собр. соч.: в 5 т. / Р.Л. Стивенсон; сост., общ. ред. и вступит. ст. М. Урнова. – М.: Правда, 1981. – Т. 1. – 494 с.
6. Ленинград: Путеводитель / сост.: В.А. Витязева, Б.М. Кириков. – Л.: Лениздат, 1987. – 366 с.
7. Взгляд в Зазеркалье: сборник / сост. Т. Скобелева. – М.: Сандина: НПО «Резервы», 1994. – 39 с.
8. Толстая, Т.Н. Изюм: Отборное / Т.Н. Толстая. – М.: Изд. дом «Подкова»: ЭКСМО-пресс, 2002. – 383 с.
9. Правдивцев, В. Зеркало – враг и зеркало – друг / В. Правдивцев // Наука и религия. – 2002. – № 10. – С. 50–53.
10. Глюк, И. И все это делают зеркала / И. Глюк; пер. с англ. – М.: Мир, 1970. – 191 с.

SUMMARY

Role of «principle of mirror (reflection)» used by F.M. Dostoevsky as an artistic method to create mystic atmosphere of Petersburg is examined. An attempt to write not physical qualities of mirror but associations connected with psychoenergy side of this phenomenon incarnated in Dostoevsky's works is examined. Some aspects of the novel «The Double» by F.M. Dostoevsky and the story «A Strange Story of Doctor Jackill and Mister Hyde» are compared.

УДК 82.07

А.И. Василькова

ЭТАПЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Лирика – род литературы, для которого первичным является субъект и его отношение к миру. Субъективное содержание произведения демонстрирует общечеловеческий смысл, поэтому каждый читатель может найти в лирическом тексте собственные чувства и переживания.

Анализ трудов Н.А. Гуляева, Л.Я. Гинзбург, Г.Н. Поспелова и других литературоведов поз-

волил нам сделать выводы об особенностях лирики как рода литературы, которые следует учитывать при анализе:

- предметом изображения в лирике является духовная жизнь человека, мир его идей и чувств;
- действительность, преломленная в мыслях и чувствах личности субъекта, находит выражение в форме личного (Аристотель);

- будучи суб'єктивною по своїй природі, лирика направлена на всеобщее, на общечеловеческое, как никакой другой род литературы;
- лирику как род литературы отличают эмоциональная насыщенность, многозначность, смысловая нагруженность лирического слова; отсутствие развернутого сюжета, законченных характеров, поступков, описаний.

В школьной практике система специальных (читательских) умений формируется на основе знаний по теории литературы, истории литературы, понимания специфики произведения.

Умения введены в программу с 1982 года.

Программа ориентирует учителя на формирование и развитие у учащихся следующих читательских умений:

- умений, связанных с художественным восприятием литературного произведения (представлять, воображать картины и образы, созданные писателем; эмоционально откликаться на «зов автора», высказывать первичные впечатления);
- аналитических умений (анализ эпизода, композиции, художественного языка и другие умения);
- синтезирующих умений (умений сопоставлять, обобщать);
- умений, связанных с оценкой художественного произведения [1, с. 6].

Результаты исследования методических трудов (Е.В. Карсоловой, В.П. Медведева, Р.Д. Мадер, З.Я. Рез) выявили главную цель учителя при анализе лирики – добиться сопереживания, раскрыть глубину мыслей поэта; обеспечить целостное, в единстве формы и содержания, восприятие лирического произведения; вызвать эстетическое наслаждение его гармоничностью, потребность обращаться к поэзии вновь и вновь.

Художественное произведение может взаимодействовать с читателем на разных уровнях (композиционном, стилистическом и др.), и успех этого взаимодействия определяется как своеобразием лирического текста, так и особенностями читательского восприятия.

Воспринимать художественный текст – значит определить его эстетическое и идейное содержание, художественные качества, знания о мире и человеке.

Результат освоения поэтического текста определяется целым рядом факторов, которые влияют на выбор пути анализа: личностью автора, качествами текста, личностью читателя, традициями эпохи, типом культуры. Восприятие лирического текста происходит гораздо медленнее, чем других текстов, ибо целью искусства является дать ощущение вещи, как автор-

ского видения, а не как узнавание собственных эмоциональных переживаний.

При анализе любого литературного произведения целью является формирование умений определять тему, идею и через авторское видение мира постигать окружающую действительность.

Попытаемся определить этапы формирования читательских (аналитических) умений, исходя из указанной цели анализа и методов ее достижения:

1. Обогащение учащихся теоретико-литературными понятиями, историко-литературными знаниями методологического характера, ориентирующими читателя в особенностях культуры той эпохи, в которой создавалось произведение, ибо любое явление искусства (в данном случае – искусство слова) возникает на основе определенной культурной традиции и в ее русле существует, движется, развивается. Определенную ступень культуры Д.С. Лихачев выражает понятием «стиль эпохи». Под художественным стилем он понимает не только языковедческий стиль, но стиль, взятый в широком искусствоведческом смысле, стиль отражения действительности: стиль изображения человека, его поведение, отношение к общественным явлениям, способ того, как он все это видит и изображает в литературе, стиль восприятия человеком природы и его отношения к природе [2, с. 39]. На первом этапе идет подготовка к восприятию поэтического произведения.

2. Чтение литературного произведения, обогащение читателя художественными впечатлениями, первичное восприятие лирического текста.

На данном этапе еще отсутствует глубокое проникновение в сущность художественного произведения, однако именно первичное (непосредственное, эмоциональное) восприятие отличается целостностью читательских впечатлений. Более того, постоянное обогащение читательского опыта, сопровождающееся целенаправленным формированием аналитических умений, углубляет и первичное восприятие. Не снимая обязательности единства эмоционального и рационального восприятия материала, именно на этом этапе в большей степени формируются умения эмоционально откликнуться на произведение, находить его эмоциональный лейтмотив, передать чувства героя и автора в выразительном чтении, находить в структуре лирического произведения компоненты, способствующие эмоциональной окраске образа.

3. Вычленение структурных компонентов произведения, проникновение в смысл и значение

его внутренних связей, строение, организацию в процессе анализа. На данном этапе формируются умения проследить смену чувств в лирическом стихотворении; умение конкретно понять особенность лирического образа, конкретной детали; выявить функцию художественного тропа в литературном тексте.

4. Достижение функциональной роли каждого элемента, входящего в структуру художественного произведения.

Умения, сформированные на предыдущих этапах, приобретают большую динамику и больший диапазон: умение выделить художественный образ, умение вычленить структуру лирического произведения, умение определить авторскую идею, тему стихотворения, умение анализировать лирическое произведение в единстве формы и содержания.

5. Обретение целостного взгляда на лирическое произведение путем синтеза и обобщения результатов, полученных на предшествующих этапах анализа. На данном этапе формируются умения понять характерность лирического образа, деталей и других структурных компонентов текста для осмысления своеобразия художественного мира, художественной концепции, системы поэта, умение проследить эволюцию тем и образов, влияние художественных стилей и направлений в литературе на разных этапах ее развития на индивидуальный стиль и философскую концепцию творчества поэта, умение выявить взаимосвязь мировоззрения и творчества писателя.

Перенос сформированных аналитических умений на более высокий уровень обобщенного, концептуального характера осуществляется через накопление однопорядковых впечатлений, фактов, наблюдений и осмысление их функциональной роли в структуре конкретного лирического произведения. Литературное произведение необходимо рассматривать в контексте всего творчества поэта, которое, в свою очередь, следует изучать и осмысливать в процессе литературного развития. Здесь надо сделать оговорку, что на разных этапах исследовательской деятельности при анализе лирического произведения существуют разные подходы к анализу произведения в зависимости от читательской культуры. Если читательский опыт анализа лирического произведения небольшой (в школе – это учащиеся среднего звена), то анализ стихотворения не будет включать рассмотрение исторических фактов, социальной обстановки и творчества. В старших классах литература изучается с учетом принципа историзма.

Таким образом, сформированные аналитические умения приобретают динамичность, что обеспечивает возможность постигать произведения новой художественной системы. Кроме этого, экспериментально-опытная работа показывает, что продвижение в овладении умениями осваивать произведения различных художественных систем дает возможность поднять уровень конкретных знаний на мировоззренческий уровень.

Формирование аналитических умений – процесс сложный, успех которого определяется не только объективными, но и субъективными факторами (особенностями восприятия, уровнем литературной подготовки, неповторимой индивидуальностью каждого читателя).

Изучая лирическое произведение, учитель стремится к формированию у читателя умения постигать художественный мир писателя, выявлять «единое авторское отношение к изображаемому» (Л. Толстой), воплощенному в художественной идее, которая представляет собой единство формы и содержания. Реализация поставленной цели, по мнению Ф.И. Буслаева, сопряжена с необходимостью «углубляться в подробности слов, оборотов, предложений и постоянно рассматривать частности в связи с общим, ибо словесное выражение отличается от всякого другого именно тем, что во всяком предложении виднеется необходимая часть живого целого» [3, с. 88].

Данное положение весьма актуально и в современной методической науке, ибо самыми трудными, как показывает опыт, оказываются вопросы, связанные с умением через анализ формальных элементов произведения идти к пониманию его смысла, к постижению художественного мира писателя.

Филологический анализ ориентирует на формирование умения видеть авторскую позицию через анализ всех компонентов литературного текста, являющихся средством становления, бытования конкретных художественных идей. Однако при анализе лирических произведений рассмотрение грамматических форм является определенным шагом, средством постижения эстетической ценности поэтических текстов.

Чтение литературного произведения, обогащение исследователя художественными впечатлениями, вычленение структурных элементов текста, проникновение в смысл и значение его внутренних связей, строение, организацию в процессе анализа, постижение функциональной роли каждого элемента, входящего в структуру художественного произведения, и, наконец, обретение целостного взгляда на творчество писателя путем синтеза и обобщения резуль-

татов анализа – таковы основные этапы формирования аналитических умений.

Слабой стороной является неумение осуществить целостный анализ лирического произведения. Преимущественно внимание обращается на идейный смысл, тему, содержание, отдельные стороны языка и формы. Чаще всего это присутствует фрагментарно, вне связей с культурно-исторической основой создания, принадлежностью к определенному художественному методу, направлению и течению искусства.

Анализ стихотворения – процесс, в основе которого обогащение и уточнение первоначального индивидуального восприятия школьников, и формирование их представлений об объективной, идейно-эстетической ценности прочитанного.

Чтобы наметить принципы и приемы аналитической работы над лирикой, необходимо отчетливо осознавать своеобразие «художественной природы лирического произведения», особенности лирического образа, основных компонентов лирического стихотворения – композиции, языка, стиха.

Изучение лирики в школе наделено рядом специфических качеств, вне которых контакт читателя с поэзией не состоится:

- лирическое стихотворение требует создания «установки» на чтение, оживление личных ассоциаций и создание реального фона, в котором рождалось стихотворение;
- важным для восприятия будет чтение стихотворения, именно оно, яркое и выразительное, эмоциональное, является главным в процессе восприятия.

В старших классах важно увидеть творчество поэта в целом, определить жизненные и литературные истоки его мироотношения.

На пути достижения этой цели перед учителем встает ряд задач:

1. При изучении лирики необходимо представлять стихотворение как поэтическое целое, как динамическую систему, в которой все взаимосвязано.
2. Для полноценного восприятия лирики в старших классах необходимо изучать стихотворение в контексте всего творчества поэта, обнаружить связи отдельного стихотворе-

ния с мироощущением поэта, своеобразием его поэтической манеры.

3. Показать учащимся, что для каждого художника характерно свое, оригинальное видение мира. При чтении лирического произведения необходимо вооружить учеников определенными навыками его анализа.

Можно выделить несколько основных приемов анализа лирического произведения: установление культурно-исторических содержательных связей стихотворения, анализ формальных аспектов (ритм, рифма, интонация, фонетические особенности), анализ грамматических средств, анализ лексической, синтаксической структур текста, выявление особенностей композиции, исследование художественных образов в их полисемантической наполненности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программы для учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования, с белорусским и русским языками обучения с 12-летним сроком обучения. Русская литература. IX–X классы. Базовый и повышенный уровни. – Минск: Национальный институт образования, 2005. – 40 с.
2. Методология анализа литературного произведения: сб. ст. / АН СССР, Ин-т мировой лит. им. М. Горького; отв. ред. Ю.Б. Боров. – М.: Наука, 1988. – 347 с.
3. Буслаев, Ф.И. Преподавание отечественного языка: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «русский язык и литература» / Ф.И. Буслаев. – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.

SUMMARY

In the article the process of formation of analytical skills at the analysis of poems is considered. Considering the originality of lyrics as a kind of literature, peculiarities of its perception, the purpose which the teacher needs to achieve is defined. A number of factors promoting deeper perception of the lyrical text is determined. On the basis of the specified purpose and the stated factors the brief characteristics of the basic stages of formation of analytical skills is given. The article suggests, that the analysis of poems should have complete character which should pass through the analysis of separate elements of poems to understanding of its sense and comprehension of the artistic world of the writer. Thus the analysis should go with regard of the cultural-historical basis of creation and in the context of the whole creativity of the poet. In the article some recommendations for deeper analysis of poems in the unity of the form and the contents, as well as the formation of analytical skills are given.

РЕФЕРАТЫ

УДК 371(4–15)

Полупанова Е.Г. Методологические основы исследования инновационных процессов в системах педагогического образования стран Запада // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серья 1. С. 3–8.

В статье изучаются методологические проблемы научного познания генезиса инновационных процессов в образовании. Теоретическое осмысление проблемы потребовало широкого использования эмпирического материала отечественных и западных ученых. В русле проводимой работы сделана попытка уточнить некоторые понятия. Совокупность современных теорий, методов, принципов позволяет использовать разнообразные исследовательские стратегии. Такой подход служит катализатором валидности исследования.

Библиогр. – 6 назв.

УДК [37.014.3:378](474)

Капранова В.А., Лахвич Ф.Ф., Суханкина Н.В. Реформы высшего образования в странах Прибалтики // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серья 1. С. 8–11.

В статье рассматриваются этапы реформирования высшего образования в странах Прибалтики в период с конца 80-х гг. по настоящее время, характеризуется ход и направленность трансформационных процессов, изменения в системе управления и финансирования высшей школы, организации научных исследований, подготовки научных кадров. Особое внимание уделяется структурным и содержательным преобразованиям в университетах и проблемам, с ними связанными. На примере подготовки учителей в Латвийском университете показан переход высшей школы Латвии на многоступенчатую англо-саксонскую модель подготовки кадров. На основе сравнительного анализа делаются выводы о приоритетных направлениях реформирования высшего образования в прибалтийских государствах.

Рис. – 2. Библиогр. – 4 назв.

УДК 37.036

Тишкевич И.Э. Художественное и эстетическое воспитание в контексте педагогических исследований // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серья 1. С. 12–15.

В статье дан краткий обзор литературы по проблеме художественного и эстетического воспитания. Раскрывается сущность понятий «художественное воспитание» и «эстетическое воспитание». Выявлены средства рассматриваемых видов воспитания. Определена взаимосвязь и различие в трактовке художественного и эстетического воспитания. Предложена авторская характеристика рассматриваемых понятий. Понятие «эстетическое воспитание» рассматривается автором как целенаправленный, организованный, контролируемый процесс формирования гармоничной, творческой и активной личности, способной не только воспринимать, оценивать и выражать свое отношение к эстетической, художественной информации, чувствовать и отличать прекрасное от безобразного, трагическое от комического, возвышенное от низменного в искусстве, быту, труде, природе, отношениях между людьми, но способной и желающей жить, творить по законам эстетического совершенства, развивать и реализовывать свои способности в

художественно-эстетической деятельности. Понятие «художественное воспитание» трактуется как целенаправленный процесс, цель которого сформировать активную, творческую личность, способную эмоционально откликаться на воспринимаемую художественную информацию, переживать ее, наслаждаться шедеврами музыкального, театрального, монументального, изобразительного искусства, искусства слова, давать адекватную художественную оценку тем или иным произведениям, в которых сконцентрирован весь творческий опыт человечества, понимать их сложный образный язык, средства выразительности, создавать самой художественные ценности в процессе активной творческой деятельности.

Рис. – 1. Табл. – 2. Библиогр. – 2 назв.

УДК 378–057.175:6

Бровка Г.М., Фираго Н.И. Проблемы подготовки учителя «технологии» в системе педагогического образования // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серья 1. С. 16–19.

С учетом научно-технического прогресса в системе педагогического образования уделяется огромное внимание подготовке творческой, всесторонне развитой личности, способной принимать самостоятельные решения, находить новые, нестандартные пути преодоления встающих перед ней проблем и быть готовой к трудовой деятельности в современных условиях. В этой связи не ослабевает внимание к трудовой подготовке и профессиональному обучению. Технологическая направленность учебного процесса в школе требует соответствующей подготовки специалистов. Роль учителя технологии становится определяющей, приобретает социальную значимость. Реформирование системы образования в нашей стране повлекло за собой не только изменения в общеобразовательной школе, но привело к тому, что нововведения последних лет вызвали ряд проблем при подготовке учителя «Технологии» в системе образования.

Рис. – 1. Библиогр. – 9 назв.

УДК 373.2

Дубешко Н.Г. Особенности мониторинга качества образования в дошкольном учреждении: современные научные подходы // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серья 1. С. 19–22.

Актуальность исследования определяется необходимостью разработки новых подходов к проблемам качества образования. Автором предпринята попытка интеграции научного знания. В статье анализируется модель мониторинга качества образования в дошкольном учреждении с позиций системного и структурно-функционального подходов. Раскрывается сущность и характерные черты мониторинга как механизма управления качеством образования дошкольного учреждения. Классификация типов мониторинга (параметрический, тематический, итоговый) имеет в основании цели, задачи и субъектов мониторинга. Деятельностная основа мониторинга качества образования в дошкольном учреждении характеризуется нормативно-целевым, позиционным, методическим (содержательным и процессуальным) и результативным компонентами. На основании концептуальной модели разрабатываются прикладные модели мониторинга качества образования в дошкольном учреждении, причем приоритетным фактором в их разработ-

ке выступає специфіка типу, виду, умов функціонування дошкільного закладу.

Бібліогр. – 11 назв.

УДК 37.018.4

Калашнікова І.Н., Коляго Ю.Г., Конькова О.В. Самостійна робота як засіб управління професійним саморозвитком слухача системи неперервного освіти // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серія 1. С. 23–26.

В статті розглядається проблема самостійної роботи як засіб управління професійним саморозвитком слухачів системи неперервного освіти. В тексті викладені основні теоретичні положення компетентного підходу, лежачого в основі навчально-виховного процесу; розглянуті значення і роль самостійної роботи, що виступає базовою складовою організації професійної підготовки фахівців.

Наведені різноманітні форми самостійної роботи, які реалізуються в практиці системи неперервного освіти в двох видах – індивідуальній і груповій і можуть мати аудиторний і внеаудиторний характер. Обговорюється питання змісту завдань для самостійної роботи, які можуть мати спеціальний або прикладний характер. Велику увагу приділяється аналізу контролю якості виконання самостійної роботи, а також основних форм поточного контролю.

Бібліогр. – 16 назв.

УДК 37(091)(47+57)

Резько П.Н. Становлення перших вищих навчальних закладів в Росії // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серія 1. С. 26–29.

В статті розглянуті освітні, економічні і політичні передумови виникнення Слов'янсько-греко-латинської академії, Академічного університету в Санкт-Петербурзі і Московського університету. В даному дослідженні проаналізовані основні відмінності перших російських вузів від європейських і та роль, яку зіграли в їх виникненні і становленні такі видатні педагоги кінця XVII–XVIII століть, як С. Полоцький, брати Лихуды і М. Ломоносов. Автор, розглядаючи основні відмінності даних навчальних закладів від західноєвропейських аналогів, приходять до висновку, що на початкових етапах свого розвитку вони не відповідали європейським критеріям університетської освіти. Хоча їх значення важко переоцінити, оскільки саме вони дали старт зародженню вищої освіти в Росії.

Бібліогр. – 7 назв.

УДК 378.147:811.161.3(07)

Сямёнава С.М. Інтерактыўны вучэбны дапаможнік па метадыцы выкладання роднай мовы як сродак эфектыўнага навучання разумнаму ўніверсітэцкаму педагогічнаму дыскурсу // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серія 1. С. 29–32.

У артыкуле разглядаецца праблема арганізацыі эфектыўнага камунікатыўнага ўзаемадзеяння ў працэсе ўніверсітэцкага педагогічнага дыскурсу. Прапанаваны комплексныя інтэрактыўны падыходы на аснове якога распрацаваны інтэрактыўны рабочы дапаможнік. Вызначаны і прааналізаваны асноўныя раздзелы інтэрактыўнага канспекта. Разглядаюцца рознастайныя віды інтэрактыўных заданняў у працэсе выкладання метадыкі роднай мовы.

Бібліягр. – 5 назваў.

УДК 37.015.31:37.034–057.875

Месніковіч С.А. Псіхалагічныя аспекты нраваснавага выхавання асобы студэнта // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серія 1. С. 33–35.

Публікацыя прысвечана актуальнай праблеме нраваснавага выхавання студэнтаў. Стаття змяшчае вынікі тэарэтычнага аналізу праблемы нраваснавага выхавання ў псіхалагіі. Раскрываюцца асаблівасці навуковых падходаў к нраваснаваму выхаванню ў адэскай псіхалагічнай навуцы. Атражана спецыфіка нраваснавага выхавання ў студэнцкай узросте. Прыводзяцца даныя дыягностыкі развіцця нраваснавага свядомасці студэнтаў. Асаблівую увагу ўдзяляецца разгляду псіхалагічных умов, механізмаў і фактараў нраваснавага развіцця асобы. Указаны прыёмы нраваснавага выхавання ў працэсе перадавання псіхалагічных дысцыплін.

Бібліогр. – 7 назв.

УДК 316.612

Пономарёва М.А. Метадалагічныя праблемы псіхалагічнай дыягностыкі асобы // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серія 1. С. 36–39.

В статті автор вызначае сучасныя метадалагічныя праблемы псіхалагічнай дыягностыкі асобы, излагае асновныя падыходы к изучению асобы, існуючыя ў адэскай і замежнай навуцы. В рабоце вызначены спецыфічныя асаблівасці інструментальнага, канструюючага, гностычнага, дапаможнага, практыка-арыентаванага і інтэгральнага падходаў к разуменню сутнасці псіхалагічнай дыягностыкі асобы. В статтэ сфармуляваны патрабаванні, прыдзявляемыя к асобным і професійным якасцям псіхалага-дыягносты і псіхадыягностычным сродкам; прааналізаваны дасаднаствы і недастаткі асновных мтадаваў изучення асобы; вызначены дыягностычныя възможнасці і абмежаванні прыменення праектыўных мтадыкаваў і тэставаў. Автор падкрэплвае, што максымальна надзейны і аб'ектыўны дыягноз забеспечываецца сапаставленнем всіх відаваў псіхалагічнай інфармацыі. В статтэ прыпаведзены перспектыўныя направалення развіцця псіхадыягностыкі асобы як навуцы і практычнай дятельнасці.

Бібліогр. – 3 назв.

УДК 316.612–055

Вержубок Г.В., Цебрук М.А. Гендерная наравленность асобы: стандартызацыя псіхадыягностычнай мтадыкі // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серія 1. С. 39–43.

В статтэ разглядаецца праблема дыягностыкі гендернай наравленнасці асобы ў сучасных сацыякультурных умовах і прапаведзены варыант вызначення изучаемага псіхалагічнага з'явалення. Абасновываецца неабходнасць перасмотра працэдураваў і оценок шкалаваў псіхадыягностычнай мтадыкі С.Л. Бем «Апытнік гендерных роляваў». Канстатуюцца вынікі распаавлення пераачных даных із выбаркі нармалізацыі, што даа възможнасць вызначыць спавб стандартызацыі псіхалагічнага інструмента. Описаны спецыяльныя матэматыка-статыстычныя працэдуры по вызначенню стандартных паказатэляваў валіднасці і надзейнасці. Разглядаецца прымер псіхаметрычных апаерацыяваў на выбарке учащыхся школ горада Мінска ў узросте ад 15 да 17 лет. По результатам исследования расшырена тыпалогія паваролаваў

вой направленности личности С.Л. Бем (по соотношению маскулинности и феминности). Вариант стандартизированной методики адресован пользователям психодиагностических методик.

Табл. – 2. Библиогр. – 11 назв.

УДК 316.64

Чурило Н.В. Основные типы жизненных стратегий современных юношей и девушек // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серія 1. С. 43–47.

В статье анализируются основные типы жизненных стратегий современных юношей и девушек. Результаты многих исследований свидетельствуют о том, что в настоящее время у молодых людей усиливается стремление к материальному достатку в ущерб духовному и моральному развитию, а их жизненные стратегии направлены в большей мере на достижение социального успеха, признания, обеспеченности и в ущерб самореализации. Жизненная стратегия – это искусство ведения собственной жизни, главной целью которой является поиск и осуществление своего уникального смысла. Важными характеристиками жизненной стратегии являются система ценностей и отношений личности, уровень интернальности. Показателем эффективности реализации жизненной стратегии является уровень субъективного благополучия личности. У современных юношей и девушек выделяются три основных типа жизненной стратегии: «Стратегия материального благополучия», «Стратегия социального признания» и «Стратегия творчества». Наиболее распространенной в молодежной среде является стратегия жизни, основанная на ценностях материального достатка и комфорта.

Рис. – 1. Табл. – 1. Библиогр. – 6 назв.

УДК 316–058.833

Велента Т.Ф. Структурные параметры супружеских отношений в молодой семье // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серія 1. С. 47–51.

Излагаемые в статье результаты научного исследования раскрывают системный взгляд на специфику нормативных характеристик семейных отношений на этапе их становления (молодая семья). Рассматриваются структурные параметры супружеских отношений и их зависимость от близости брачных партнеров с родителями. Через анализ качества взаимоотношений супругов выявляются способы их отделения от родителей. Описываются тенденции в развитии современной семьи, касающиеся характера взаимоотношений брачных партнеров.

Библиогр. – 11 назв.

УДК 81'37

Бендетович Г.Б. Изоморфизм семантики и прагматики в структуре парадигмы и ее единиц // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серія 1. С. 52–55.

Объектом исследования данной статьи являются лексико-семантические поля (ЛСП) прилагательных латинского и французского языков, обозначающих понятия «сильный» и «слабый». Основной тезис анализа – наличие в составе рассматриваемых прилагательных семантической и прагматической информации, причем семантическая информация как в структуре слова, так и в строении ЛСП – ядерная, а прагматическая – периферийная. В составе парадигмы (ЛСП) члены с преобладающим семантическим значением находятся в центре, а прагматически маркированные – на периферии.

Отмеченный изоморфизм микро- и макроструктур не случаен: это показатель универсального свойства сложноорганизованных систем, будь то слово или комплексное объединение слов. Наблюдаемое усиление интенсивности прагматики на периферии полей приводит структуру в движение и вызывает ее изменения, переход на новый диссипативный уровень. Та же картина наблюдается и на микроуровне слова: прагматические значения продвигаются вверх, сливаясь с семантическим ядром.

ЛСП подвержены внутренним и внешним колебаниям. Источником внутренних является перестройка слов внутри самой структуры. Внешние колебания вызваны влиянием соседних полей, на границе с которыми происходит обмен информацией и словесными ресурсами.

Библиогр. – 6 назв.

УДК 81'373

Волынцева О.В. Модели темпоральных метафор (от источника к результату деривации) // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серія 1. С. 55–59.

Статья освещает некоторые аспекты метафоризации категории времени в художественной литературе, в частности различного рода метафорические модели, в основу которых кладется соотношение исходного (первичного) лексико-семантического варианта (ЛСВ) и метафорического производного ЛСВ. Первичные ЛСВ (дериваты) темпоральных метафор помогают писателям и поэтам выразить многообразие временной палитры. Каждая метафорическая модель, характеризующаяся специфическим семантическим наполнением, едина по направленности семантической деривации. Основные типы темпоральных моделей включают в свой состав сферы, связанные с объектами реальной действительности (предметами, людьми, животными, физическим миром, окружающим писателей в тот или иной период времени).

Наиболее активно метафоризация осуществляется авторами в таких семантических сферах, как физический мир, предмет и человек. Наименее активно время ассоциируется у поэтов с лексикой таких семантических сфер, как экзистенция человека и животное.

Рис. – 1. Библиогр. – 4 назв.

УДК 81'373:159

Шиманская О.Ю. Моделирование психологических метафор семантической сферы «животный мир» (на материале русского, белорусского, английского языков) // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серія 1. С. 59–62.

В статье анализируется психологический тип метафоры, где различные наименования животных, их частей и свойств выступают для обозначения эмоций – как скрытых, так и выражающихся в поведении и речи человека. В структуре метафорической модели «животный мир → психический мир», считающейся непродуктивной, автор выделяет ряд частных моделей, обладающих большей или меньшей степенью продуктивности в современных языках. Сравнительно-сопоставительный анализ узуальных метафор русского, белорусского и английского языков позволяет вывести универсальные метафорические модели, а также зафиксировать примеры уникальных метафор, характерных только для одного языка.

Библиогр. – 7 назв.

УДК 81'38

Кунец С.В. Графический тип языковой игры в публицистическом тексте (на материале газет «Советская Белоруссия» и «Знамя юности») // *Весці БДПУ. 2008. № 1. Серыя 1. С. 63–67.*

В статье раскрывается сущность понятия «языковая игра» (ЯИ), анализируются разные подходы к этому явлению. Отмечается, что механизм языковой игры строится на моделировании языкового парадокса, на нарушении стереотипных форм выражения мысли, на сознательном отступлении от узуального употребления языкового знака. Подчеркивается взаимопроникновение различных видов ЯИ как формы лингвокреативной деятельности. Основное содержание статьи связано с исследованием графического типа ЯИ. Материалом послужили графические средства создания языковой игры в современных публицистических текстах, рассматриваются способы их воздействия на реципиента. Под графической игрой понимается цветная, шрифтовая, пунктуационная актуализация определенной части слова (предложения), формирующая коннотативный смысл. Выделяются и иллюстрируются основные разновидности графического типа языковой игры (буквенные, слоговые, словесные и синтаксические), которые отражаются знаками латинского и кириллического алфавитов и их различными сочетаниями.

Библиогр. – 9 назв.

УДК 81'111

Литвинова Т.В. О гнездовом принципе организации фразеологических фитонимов и отражении в них национально-культурного своеобразия английской номенклатуры растений // *Весці БДПУ. 2008. № 1. Серыя 1. С. 67–69.*

В системной организации биологической терминологии, являющейся неотъемлемой частью любого национального языка, ведущую роль играет принцип терминологического словообразовательного гнезда.

Фразеологические фитонимы могут быть объединены в английском биологическом субязыке в фитономенклатурные гнезда. Наиболее частотными мотиваторами в них являются: а) названия типичных домашних и некоторых экзотических животных, а также пресмыкающихся; б) некоторых потусторонних существ; в) лиц; г) денежных единиц. В качестве второго компонента в подобных фитонимах наиболее часто используются существительные, обозначающие части тела, артефакты, растения.

Национально-культурную специфику английской фитоники составляют термины – терминологические единицы на базе имен собственных. Включение ветхозаветных и новозаветных личных имен, имен христианских святых и библеизмов придает ей своеобразный этно-культурный ореол, нацеливает на энциклопедические знания коммуникантов. Специфику английской фитоники составляют также номены, включающие в свой состав названия денежных единиц и некоторых экзотических животных. Присутствие экспрессивной, часто ироничной, коннотации придает английским названиям растений дополнительную интеллектуальную привлекательность.

Библиогр. – 4 назв.

УДК 81'42

Михайлова Е.В., Лазовская А.И. Концепты «изба» и «мать» в поэзии Николая Клюева (на материале сборника «Белая Индия») // *Весці БДПУ. 2008. № 1. Серыя 1. С. 70–73.*

В статье рассматриваются концепты на материале сборника Н. Клюева «Белая Индия». Неповторимость языковой картины

мира Н. Клюева заключается в соотношении концептов, их лингвистической реализации, в воплощении индивидуальности мировоззрения поэта. Н. Клюев в своем творчестве противопоставляет реальный и идеальный миры, последний из которых выражается в понятии *Белая Индия*. При создании образа Белой Индии реализуются многие концепты.

Библиогр. – 6 назв.

УДК 81'28(476.7)

Чарнякевіч Ю.В. Фанетычная сістэма гаворак жыхароў паўночна-ўсходняй Брэстчыны // *Весці БДПУ. 2008. № 1. Серыя 1. С. 73–79.*

У артыкуле аналізуецца фанетычная сістэма гаворак жыхароў паўночна-ўсходняй Брэстчыны – рэгіёна на памежжы Панямоння і Палесся. Гаворкі насельнікаў гэтай тэрыторыі знаходзяцца ў зоне міждыялектных кантактаў. Такія зоны, як правіла, характарызуецца разнастайнымі дыялектнымі ўзаемаўплывамі і адметнымі гібрыднымі з'явамі. На аснове вялікага фактычнага матэрыялу паслядоўна і сістэмна разглядаюцца ўсе фанетычныя асаблівасці дыялектнага маўлення. Фанетычная сістэма гаворак жыхароў паўночна-ўсходняй Брэстчыны прадстаўлена ў артыкуле раздзеламі вакалізм (націскны і ненаціскны) і кансанантызм. У гэтых раздзелах у сваю чаргу вылучаюцца падраздзелы, прысвечаныя розным фанетычным працэсам як у вакалізме, так і ў кансанантызме: аканню, оканню, лабіялізацыі, дзеканню, цеканню, асіміляцыі і падаўжэнню.

Бібліягр. – 7 назваў.

УДК 81'367

Чайка Н.У. З'ява сінтаксічнай непаўнаты ў структурным аспекце // *Весці БДПУ. 2008. № 1. Серыя 1. С. 79–82.*

Артыкул прысвечаны адной з актуальных праблем мовазнаўства – праблеме інтэрпрэтацыі з'явы эліпсіса ў структурным аспекце. Актуальнасць падобнага даследавання абумоўлена некалькімі прычынамі. Па-першае, неабходна вызначыць асновы, на якіх будзеца тэорыя эліпсіса прадстаўнікоў структурнай школы. Па-другое, патрабуе ўдакладнення кола аспектаў даследавання з'явы эліпсіса. Аб'ектам даследавання з'яўляецца тэарэтычная база структурнага сінтаксісу і з'ява эліпсіса ў межах названай школы. Пры даследаванні намі выкарыстоўваўся апісальны метада даследавання.

Бібліягр. – 5 назваў.

УДК 82–343.4

Шамякіна С.В. Міфалагічны кампанент у структуры вобразаў-локусаў беларускіх чарадзейных казак // *Весці БДПУ. 2008. № 1. Серыя 1. С. 83–86.*

У артыкуле даследуецца адзін з кампанентаў змястоўнай структуры вобразаў-локусаў беларускіх чарадзейных казак – міфалагічны, які з'яўляецца часткай культурна-рэчаіснаснага кампанента. Даследчыца разглядае, на аснове якіх міфалагічных уяўленняў маглі з'явіцца казачныя вобразы-локусы і вызначае, што не толькі асобныя локусы суадносяцца з міфалагічнымі вобразамі і ўяўленнямі, але і казачная прастора ўвогуле як сукупнасць локусаў грунтуецца на ўяўленнях людзей аб сакральнасці пэўных месцаў – і гэтая светапоглядная аснова аб'ядноўвае казачныя локусы ў цэласную сістэму.

Бібліягр. – 12 назваў.

УДК 82-3

Воробьева Т.А. «Эффект остранения» в новеллах американских писателей: Н. Готорн и Л.М. Олкотт // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серія 1. С. 86–89.

Исследуется роль и место «эффекта остранения» в новеллистике американских писателей Н. Готорн и Л.М. Олкотт. Выявляется степень использования приемов остранения (шифр, уплотнение, прояснение, вторичная наглядность), а также их влияние на сюжетостроение, композицию и образный строй новелл. Новеллы американских писателей рассматриваются в сравнительно-сопоставительном ключе, что помогает обозначить сходства и различия творческого метода писателей.

Библиогр. – 8 назв.

УДК 882.6(092) Достоевский

Мурашко В.Г. «Петербургское зазеркалье» Ф.М. Достоевского // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серія 1. С. 90–94.

Рассматривается роль «принципа зеркала (отражения)», используемого Ф.М. Достоевским как художественный прием создания мистического ореола Петербурга. Описываются не физические свойства зеркала, а ассоциации, связанные с психонергетической стороной этого явления, воплотившейся в творчестве писателя. Проводится сопоставление по некоторым аспектам повести Ф.М. Достоевского «Двойник» и рассказа Р.Л. Стивенсона «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда».

Библиогр. – 10 назв.

УДК 82.07

Василькова А.И. Этапы и условия формирования аналитических умений при изучении лирических произведений в старших классах // Весці БДПУ. 2008. № 1. Серія 1. С. 94–97.

В статье рассматривается процесс формирования аналитических умений при анализе лирических произведений. Учитывая своеобразие лирики как рода литературы, особенности ее восприятия, определяется цель, которую необходимо достигнуть учителю. Выделяется ряд факторов, способствующих более глубокому восприятию лирического текста. На основании указанной цели и изложенных факторов дается краткая характеристика основных этапов формирования аналитических умений. В статье отмечается, что анализ лирического произведения должен носить целостный характер, который должен идти через анализ отдельных элементов лирического произведения к пониманию его смысла и постижению художественного мира писателя. При этом анализ должен идти с учетом культурно-исторической основы создания и в контексте всего творчества поэта. В статье даются некоторые рекомендации для более глубокого анализа лирических произведений в единстве формы и содержания и формирования аналитических умений.

Библиогр. – 3 назв.

НАШИ АВТОРЫ

Бендетович Г.Б. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков БГПУ.

Бровка Г.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и методики преподавания БНТУ.

Василькова А.И. – аспирант кафедры русской и зарубежной литературы БГПУ.

Велента Т.Ф. – аспирант кафедры прикладной психологии БГПУ.

Вержибок Г.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ.

Волынцева О.В. – аспирант кафедры современного русского языка БГПУ.

Воробьева Т.А. – соискатель кафедры зарубежной литературы БГУ.

Дубешко Н.Г. – аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии Академии последиplomного образования.

Калашникова И.Н. – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии непрерывного образования ИПК и ПК БГПУ.

Капранова В.А. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий БГПУ.

Коляго Ю.Г. – преподаватель кафедры педагогики и психологии непрерывного образования ИПК и ПК БГПУ.

Конькова О.В. – преподаватель кафедры педагогики и психологии непрерывного образования ИПК и ПК БГПУ.

Кунец С.В. – старший преподаватель кафедры германо-романского языкознания БГПУ.

Лазовская А.И. – преподаватель кафедры языков БГАМ.

Лахвич Ф.Ф. – кандидат химических наук, доцент, заведующий кафедрой химии БГПУ.

Литвинова Т.В. – аспирант кафедры русского языка БГУ.

Месникович С.А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГПУ.

Михайлова Е.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры языков БГАМ.

Мурашко В.Г. – аспирант кафедры русской и зарубежной литературы БГПУ.

Полупанова Е.Г. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков № 2 БГПУ.

Пономарева М.А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры управления Академии управления при Президенте Республики Беларусь.

Резько П.Н. – аспирант кафедры педагогики БГПУ.

Семенова С.М. – аспирант кафедры философии и гуманитарных проблем образования Академии последиplomного образования.

Суханкина Н.В. – соискатель кафедры педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий БГПУ.

Тишкевич И.Э. – аспирант кафедры частных методик ИПК и ПК БГПУ.

Фираго Н.И. – аспирант кафедры технологии и методики преподавания БНТУ.

Цебрук М.А. – аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ.

Чайка Н.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусского языкознания БГПУ.

Чернекевич Ю.В. – аспирант кафедры белорусского языкознания БГПУ.

Чурило Н.В. – преподаватель кафедры прикладной психологии БГПУ.

Шемякина С.В. – аспирант кафедры теории литературы БГУ.

Шиманская О.Ю. – аспирант кафедры современного русского языка БГПУ.